

98
2 es.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

El Proceso de Revisión de Textos Narrativos en la Niñez:

**Un estudio comparativo en contextos
de realización individual y cooperativo.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
ILIANA GARCIA CECENA

DIRECTOR DE TESIS:
LIC. GERARDO HERNANDEZ ROJAS

MEXICO, D. F.

1998


**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

159168



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 está 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.

Dedico este trabajo a Dios; a mis padres Joel y Mary, a Jazmín y Alejandro, y a mis abuelos: Beatriz, Patricio, Alicia y Humberto.

Gracias Dios por darme la vida, por acompañarme siempre en los momentos felices y en aquellos donde parece no haber solución, gracias por estar siempre presente.

Padres:

Gracias por su apoyo, paciencia y comprensión, porque sin ellos no hubiera podido realizar esto.

Por su ejemplo y su guía que llevo en el corazón y en mi vida diaria.

Los quiero mucho.

Gerardo:

Gracias por tu paciencia y ayuda para la realización de este trabajo, por tu tiempo y dedicación y por la atención que me has dado. Porque además de ser maestro has sido un buen amigo.

Alicia:

Te agradezco tu ayuda y apoyo para llevar a cabo esta investigación y la amistad que me has brindado.

Gracias prima.

*"Al educar a un niño se tiene que pensar
en su vejez, los niños necesitan
más modelos que críticos"*

Joubert

INDICE

Resumen.....	p. 3
Introducción.....	p. 4
Capítulo 1	
1.El Proceso de Composición Escrita.....	p. 5
1.1.Planificar.....	p. 7
1.2. Textualizar.....	p. 7
1.3. Revisar.....	p. 8
1.3.1.Estrategias de Revisión.....	p. 9
1.3.2.El Papel de la Comprensión en la Revisión.....	p.13
2. Diferencias entre las Estrategias Utilizadas en la Composición por Escritores Expertos y Novatos.....	p.18
2.1.Conciencia de los Lectores.....	p.19
2.2.Planificación.....	p.19
2.3.Revisión.....	p.20
2.4.Recursividad.....	p.24
3.La Revisión y la Escuela.....	p.24
Capítulo 2	
Trabajo en Grupo Colaborativo	
1.Características del Trabajo Grupal.....	p.27
1.1.Interacción Grupal.....	p.28
1.2.Variable Socioemocionales.....	p.29
1.2.1. Perspectiva Motivacional del Aprendizaje Colaborativo.....	p.30
1.3.Perspectiva Cognitiva.....	p.31
1.3.1.Teorías del Desarrollo.....	p.31
1.3.2.Teorías de la Elaboración Cognitiva.....	p.32
2.Composición Colaborativa.....	p.34
2.1.Revisión y Corrección Colaborativa.....	p.36
Capítulo 3	
Tipos de Texto	
1.Los Textos Descriptivos.....	p.38
2.Los Textos Expositivos.....	p.38
3.Los Textos Narrativos.....	p.38
3.1.Estructura de los Cuentos.....	p.38
3.2.Gramática de los Cuentos.....	p.41
3.2.1.La Gramática de Rumelhart.....	p.41
3.2.2.La Gramática de Thorndike.....	p.42
3.2.3.La Gramática de Mandler y Johnson.....	p.42
3.2.4.La Gramática de Stein y Glenn.....	p.43
3.3.Esquema Narrativo.....	p.46

Capítulo 4

Justificación.....	p.49
Planteamiento del Problema.....	p.51
Hipótesis.....	p.52
Objetivos.....	p.52

Capítulo 5

Método

Sujetos.....	p.53
Escenario.....	p.53
Variables.....	p.53
Tipo de Investigación.....	p.54
Diseño.....	p.55
Materiales.....	p.56
Procedimiento.....	p.57

Capítulo 6

Resultados

Introducción.....	p.59
1.Análisis Cuantitativo.....	p.60
1.1.Comparación por Grado (4to vs 6to)	
1.1.1.Errores de Orden Superior.....	p.60
1.1.2.Errores de Orden Inferior Simple.....	p.60
1.1.3.Errores de Orden Inferior Gramatical.....	p.60
1.2.Comparación por Contexto de Trabajo	
1.2.1.Errores de Orden Superior.....	p.60
1.2.2.Errores de Orden Inferior.....	p.61
1.2.3.Errores de Orden Inferior Gramatical.....	p.61
1.3.Conclusiones.....	p.61
2.Análisis Cualitativo.....	p.62
2.1.Comparación por Grado (4to vs 6to)	
2.1.1.Errores de Orden Superior.....	p.62
2.1.2.Errores de Orden Inferior Simple.....	p.64
2.1.3.Errores de Orden Inferior Gramatical.....	p.66
2.2.Comparación por Contexto de Trabajo	
2.2.1.Errores de Orden Superior.....	p.68
2.2.2.Errores de Orden Inferior.....	p.70
2.2.3.Errores de Orden Inferior Gramatical.....	p.72
2.3.Interacciones.....	p.74

Capítulo 7

Discusión y Conclusiones.....	p.76
Bibliografía.....	p.82
Anexos.....	p.85

RESUMEN

El objetivo principal del presente trabajo fue descubrir si existían diferencias por grado y por contexto de trabajo en textos narrativos con alteraciones lingüísticas.

Para estos fines se utilizaron dos cuentos: "El Pastor y el Enano" para asignar a los niños a las condiciones de la investigación y "El Espantapájaros" como texto experimental. Ambos cuentos fueron utilizados por Gárate (1993) y tienen un nivel de complejidad adecuado al grado de los niños en cuestión.

Los cuentos fueron analizados mediante la gramática de Stein y Glenn (1979) y se les insertaron quince modificaciones:

Cinco de orden superior que afectan al contenido global del texto, en especial, a aspectos semánticos de la macro y superestructura.

Diez de orden inferior que afectan a aspectos microestructurales y a la presentación del texto (siete a nivel palabra y tres gramaticales).

El estudio se efectuó con 48 niños (24 de cuarto grado y 24 de sexto) distribuidos en cuatro grupos según el grado y se les asignó un contexto de trabajo en base a la corrección del cuento "El Pastor y el Enano".

Los grupos quedaron formados de la siguiente manera:

Grupo A=4to Grado-Contexto de trabajo individual.

Grupo B=4to Grado-Contexto de trabajo grupal.

Grupo C=6to Grado-Contexto de trabajo individual.

Grupo D=6to Grado-Contexto de trabajo grupal.

Se les solicitó a los niños que revisaran y corrigieran el cuento en forma individual (grupos A y C) y por tríadas (B y D).

De los protocolos se obtuvieron puntajes por grupo y según el tipo de error, basándose en el número de correcciones de los errores insertados en el texto, con las correcciones se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo comparando grados y contextos de trabajo.

En los resultados se observaron diferencias en las habilidades para revisar de los niños de cuarto y sexto, siendo los niños de sexto más acertados en sus detecciones y correcciones de errores que los de cuarto. De la misma manera, se obtuvieron mejores productos en el contexto de trabajo grupal que en el individual.

Con respecto al análisis cualitativo se pudo observar que los errores de orden inferior fueron corregidos con mayor frecuencia y los resultados fueron mayores en el contexto grupal. El tipo de errores que obtuvo menor frecuencia de corrección fue el de orden superior.

En general el contexto de trabajo individual obtuvo menor frecuencia de corrección. En sí el grupo con frecuencia de corrección más baja fue el de cuarto grado-individual (A) en orden superior.

Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones, en su mayoría extranjeras, sin embargo hace falta realizar más trabajos sobre esta área en nuestro país.

INTRODUCCIÓN

La composición escrita es un proceso de importancia considerable en el ámbito educativo ya que es una pieza fundamental en el manejo de conocimientos ya que puede dar lugar a un mayor nivel o llevar hasta la deserción escolar en muchos casos.

La composición es un tema básico en la enseñanza primaria, pero sigue siendo importante a lo largo de todos los niveles educativos ya que, diversas investigaciones han reportado que este proceso se sigue desarrollando durante toda la vida, de esta manera, han encontrado fallas importantes todavía en niveles avanzados de educación.

Recientemente han surgido nuevas aproximaciones para el estudio de este proceso, analizándolo en varios subprocesos que a su vez, van interconectados, y se presentan de manera recursiva. Sin embargo, todavía existen muchas limitaciones en la forma de registrar el desempeño de los sujetos durante éstos.

Otro tema que se ha considerado importante es el trabajo de revisión en un contexto cooperativo donde los alumnos tienen la oportunidad de compartir el conocimiento para llegar a un mejor producto.

El presente trabajo aborda los dos temas mencionados anteriormente, tratando de obtener información sobre las diferencias en una parte del proceso de composición, que es la revisión, entre niños que cursan el cuarto y el sexto grado de educación básica, y conocer si existe alguna ventaja al trabajar en forma colaborativa sobre el trabajo individual.

Para los fines antes mencionados se utilizaron dos textos narrativos, ya que se ha encontrado que es la estructura que mejor manejan los niños de edad escolar.

De esta forma, en el Capítulo 1 se da un panorama general de lo que es la composición escrita y de investigaciones que se han llevado a cabo sobre ésta, las estrategias que utilizan los escritores expertos y la relación que tiene este proceso con la enseñanza básica.

En el Capítulo 2 se aborda el tema del trabajo en grupo colaborativo y como se trabaja en grupo durante la composición.

En el Capítulo 3 se mencionan los tipos de texto más comunes, y se analiza el texto narrativo, en su estructura, esquema y gramática.

En el Capítulo 4 se presentan la justificación, el planteamiento del problema, hipótesis y objetivos.

El Capítulo 5 contiene la metodología, el Capítulo 6 los resultados (análisis cuantitativo y cualitativo).

Finalmente, el Capítulo 7 trata las conclusiones elaboradas en base a los datos obtenidos, mencionados en el capítulo anterior.

Capítulo 1

EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA

Desde el enfoque cognitivo, escribir es un proceso complejo en donde el escritor puede representar y/o reflejar tanto lo externamente observable como su realidad interna. El compositor construye un mensaje de ideas, observaciones y experiencias, a partir de algunas que son recuperadas de su memoria a largo plazo antes de que comience a escribir. Las ideas se van relacionando con otras nuevas lo que da lugar a una generación de ideas que usualmente persiste a través de todo el proceso de composición.

Desde una perspectiva social escribir es un acto de comunicación entre el escritor y el lector acerca de algún tema. Vahápassi (1988) sugiere que entre el escritor y el lector hay una distancia intersubjetiva por lo que el primero no puede llegar al segundo directamente sino sólo a través del texto. De esta forma, el escritor realiza su composición aisladamente, sin la retroalimentación ni la cooperación, ni la negociación por parte del lector (a diferencia de la conversación cara a cara), por lo que el escritor adquiere mayor demanda en la comunicación a través del texto. El escritor se encuentra obligado a tratar de escribir en forma clara, relevante, informativa, interesante y que el lector pueda recordar, siendo obligación de éste último leer el texto e interpretar la intención del escritor.

La composición escrita surge apoyándose en el sentido de comunicación que posee el niño con base en el lenguaje hablado (Fayol, 1991). Debido a esto, cuando los niños comienzan a escribir lo realizan del modo que hablan. Sin embargo la comunicación escrita difiere de la oral, ya que implica la utilización de convenciones como los signos de puntuación, el uso de mayúsculas, etc. Por otra parte, implica además, que el niño reconstruya el sistema en que se apoya su producción lingüística, pasando de un sistema basado en la interacción con otras personas a un sistema autorregulado. Esta reconstrucción supone al menos cinco adquisiciones (Bereiter y Scardamalia, 1987 en Alonso, 1991):

- ◆ Continuar generando texto en ausencia de un interlocutor.
- ◆ Aprender a buscar información en la memoria en ausencia de los indicios procedentes de la conversación.
- ◆ Desarrollar “esquemas” o “planes” que sirvan de guía y criterio para evaluar la adecuación de lo que se va escribiendo.
- ◆ Actuar como lector crítico del propio texto.
- ◆ No dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito, para poder remodelarlo si es preciso en función del propósito perseguido y de los criterios de adecuación establecidos (Alonso, 1991).

Al escribir un texto se necesitan diferentes tipos de conocimiento, entre ellos: conocimiento acerca del tema, de las características del lenguaje, conocimiento sobre los tipos de texto, y del contexto comunicativo (Esperet, 1991).

El proceso de composición abarca desde que se comienza a escribir hasta que se finaliza el texto (Graves, 1987). "Proceso" se refiere a todo lo que hace el escritor desde que elige el tema hasta que termina la redacción. Escribir no es una habilidad espontánea como conversar, el escritor no redacta los textos "a chorro", sino que los construye con trabajo y oficio (reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas).

La producción de textos escritos envuelve una serie de problemas que suelen recibir muy poca atención por parte de los estudiosos del proceso. Entre estos se incluyen la caligrafía, ortografía, puntuación y expresiones que se espera sean más formales en el lenguaje escrito que en el oral.

En la enseñanza de la escritura, la ortografía comenzó a recibir atención tanto de los lingüistas (Stubbs, 1980 en Scardamalia y Bereiter, 1985) como de los psicólogos. Más tarde apareció una aproximación innovadora basada en morfemas que mostró cierta evidencia de efectividad (ver Scardamalia y Bereiter, op cit).

Un aspecto del lenguaje que ha recibido atención especial en estudios recientes es la cohesión; la unión de oraciones mediante conjunciones, pronombres y artículos definidos, que da lugar a que las proposiciones de un texto se vinculen claramente (cohesión proposicional) y la compatibilidad temática de las ideas de un texto o párrafo (cohesión estructural) (Baker, 1994). El progreso, dado por el desarrollo en el uso de éstos recursos, se muestra claramente (ver Scardamalia y Bereiter, op cit).

McCutchen y Perfetti (1982, en Scardamalia y Bereiter, op cit.) mostraron que la cohesividad de los textos de los niños refleja diferencias debidas al desarrollo en las estrategias de búsqueda en la memoria que dan lugar al contenido del texto y que éstas estrategias de búsqueda reflejan diferencias en la sensibilidad de los niños hacia la coherencia de un texto pedido o de un texto ya existente.

Han surgido diferentes métodos y conceptos en la ciencia cognitiva con el fin de responder la pregunta acerca de lo que pasa por la mente del individuo cuando compone. Esta área de investigación incluye estudios teóricos básicos, estudios enfocados al desarrollo, análisis de escritura en tiempo real, y estudios de comparación entre expertos y novatos (v. Scardamalia y Bereiter, op cit.)

Uno de los modelos que explican mejor las operaciones mentales que se llevan a cabo durante la composición es el de Hayes y Flower (1980, 1981, en Scardamalia y Bereiter, 1985). Este modelo se basa en la tradición de los modelos de solución de problemas de los que es pionero Newell (1980, en Scardamalia y Bereiter, 1985) quién argumenta que toda la actividad simbólica humana, orientada a una meta, implica la resolución de problemas tratándose de una búsqueda a través de un supuesto "espacio-problema". Un espacio problema contiene un grupo de estructuras simbólicas o estados de conocimiento y una dotación de operaciones mentales que pueden ser aplicadas para cambiar un estado de conocimiento en otro. La búsqueda-a través-del "espacio problema" consta de algunas operaciones mentales que son ejecutadas bajo la supervisión de un "conocimiento de control de búsqueda". Lo que los investigadores de la redacción llaman "estrategias de composición". Este "conocimiento de control de búsqueda" muestra sólo una parte de su competencia en la escritura de una persona. La investigación sobre los procesos de composición de los niños sugiere que una pieza importante para entender por qué escriben de la

forma en que lo hacen es el tipo de representaciones mentales del texto sobre el que son capaces de operar.

En general, los escritores utilizan una pauta dada por tres procesos mentales: planificar, escribir y revisar (Hayes y Flower, 1980 en Scardamalia y Bereiter, 1992; Cassany, 1989; Cassany, 1993; Fayol, 1991).

Además, interviene un mecanismo de control que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno (Cassany, 1989).

1. PLANIFICAR. Los escritores se forman una representación mental de las informaciones que contendrá el texto. La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos.

El punto central de la planeación es la generación de ideas, siendo, muchas de ellas, ideas sobre lo que se va a escribir, éstas son escogidas y ordenadas para la creación de un plan que controlará el proceso de la producción, lo que se conoce como "transformación". Algunas de las ideas generadas son metas que se persiguen, por lo que serán recordadas durante todo el proceso de composición (Scardamalia y Bereiter, 1985).

Existen varias formas de comenzar un escrito, una de ellas consiste en la "recopilación" de material obtenido a partir de conocimientos previos, también pueden surgir ideas sobre el tema o los aspectos del escrito durante la redacción, es decir, el propio acto de escribir provee ideas para dar significado o tema a una composición (Graves, 1987).

2. TEXTUALIZAR. En este proceso el escritor transforma las ideas que tiene, en lenguaje escrito y comprensible para el lector.

La forma de escribir el texto será influenciada por los esquemas¹ del que compone y por su entendimiento individual de los recursos lingüísticos y retóricos. Con estos recursos el escritor realiza una transición del lenguaje al texto, del "significado del escritor" al significado explícito para producir un texto, ya sea narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo o instruccional que sea apropiado al fin comunicativo que se pretenda alcanzar (Vähäpassi, 1988).

Desde el punto de vista de la organización textual el esquema está relacionado a la situación y cognición del compositor y la forma en que se lleva a cabo está relacionada a aspectos de la situación comunicativa y al propósito del escrito, esto último relacionado con las estructuras retóricas (narrativa, expositiva, descriptiva, etc.) (Vähäpassi, 1988).

Es importante mencionar que un texto no es una simple yuxtaposición de enunciados que el escritor procesa de forma individual. Se estructura en diferentes niveles lingüísticos, como el nivel micro-estructural (léxico, sintaxis) y el nivel macro-estructural (esquema del texto, organización semántica de la información) (De Beugrande, 1984; Van Dijk, 1984 en Roussey, Piolat y Guercin, 1990), que operan de forma interdependiente e integrada.

¹ Según Rumelhart y Ortony (1977, en Vähäpassi, 1988), los esquemas son estructuras de conocimiento que sirven para procesar la información de una forma similar a los conceptos y se encuentran en la memoria a largo plazo.

3. REVISAR. Los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito anteriormente.

Este proceso se compone de dos subprocesos: la evaluación y la corrección. En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo el autor modifica algunos aspectos del escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios (Cassany, 1989; Fayol, 1991).

Las investigaciones de Matsubashi (v. Camps, 1992) sobre el proceso de composición en “tiempo real” permiten constatar la diversidad de las conductas de revisión hasta hacerlas coincidir con las de evaluación o control, no solo del texto escrito, sino también de la representación mental que de él se hace el escritor:

“La revisión es un fenómeno complejo, que se inicia con una serie de impulsos creativos y que refleja no sólo correcciones, sino una constante reevaluación del texto desarrollado y de la representación mental que su autor se hace de él.” (Matsubashi, 1987 en Camps op cit.).

Para May Shih en Cassany (1989) la revisión implica:

A. Evaluar y revisar el contenido: qué dice el texto y qué quisiera el autor que dijera, cómo reaccionará el lector y cómo quisiera el autor que éste reaccionara, etc.

B. Evaluar y revisar la estructura: adaptarse a la audiencia, buscar la prosa del lector, etc.

C. Corregir la gramática: aplicar las reglas de gramática aprendidas.

D. Corregir el vocabulario y el estilo: utilizar los conocimientos léxicos y las obras de consulta (diccionarios, thesaurus, etc.).

E. Corregir los aspectos más mecánicos: ortografía, separación de palabras, abreviaturas, mayúsculas, puntuación, etc.

Todos estos puntos pueden agruparse en dos bloques:

-La revisión interna o revisión de las intenciones, que afecta al contenido y a la organización.

-La revisión externa o revisión de las convenciones, que afecta a la forma, la gramática, los aspectos mecánicos, etc. (Cassany, 1989).

Según Cassany (1993), La calidad y la forma de la corrección varía según el momento en que se encuentre el escrito. En los primeros borradores se basa en la elaboración del significado del texto (contenido): coherencia, planteamiento del texto, información relevante, estructura etc. En cambio en los borradores completos o versiones casi finales se ocupa en la revisión de la prosa, la superficie del texto, etc.

El proceso de revisión ha sido considerado por muchos autores el más importante dentro del proceso global de la redacción. Murray (1978, en Camps, 1992), afirmaba que “escribir es reescribir”. Puede considerarse que este proceso es específico del lenguaje escrito y lo diferencia del lenguaje oral.

Faigley y Witte (1981, en Yoder, 1993) concluyeron que la revisión no puede separarse de la redacción y que el hecho de alcanzar el éxito en la revisión está íntimamente relacionado a las habilidades de planeación y revisión del escritor, para Zurek (1986 en Yoder, op cit.) la revisión es el aspecto más significativo del proceso de escritura que ocurre a lo largo de éste, donde los escritores buscan que lo que van escribiendo concuerde con lo que quieren decir.

Para Serafini (1993), la revisión del contenido de un texto (macro-estructura) es global, requiere una comprensión del texto, mientras la revisión de la forma (micro-estructura) puede ser resuelta mecánicamente aplicando reglas concretas a pequeñas porciones del texto.

3.1. Estrategias de Revisión

Una de las propuestas más precisas sobre la definición y estudio de las estrategias de revisión es la realizada por Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey (1987 en Piolat y Roussey, 1991). Estos autores muestran una descripción muy completa del proceso de revisión que había sido dividido previamente en “evaluación” y “corrección”, separándolo en cuatro partes componentes, especificando el tipo de conocimiento que la actividad de revisión envuelve y genera. De igual manera, se le brinda mayor importancia a la selección que hace el revisor sobre el tipo de conocimiento que aplicará y la elección estratégica que realizará al:

- definir la tarea,
- evaluar el texto y definir el problema encontrado,
- seleccionar una estrategia que implique volver al proceso precedente o proceder a modificar el texto, y
- modificar el texto revisándolo o reescribiéndolo.

Desde un punto de vista funcional, los subprocesos de la revisión antes mencionados están organizados jerárquicamente. Cada uno de los cuatro pasos requeridos para hacer una corrección se encuentra subordinado al anterior. No obstante, el revisor puede decidir no ir al siguiente punto, saltarlo y recomenzar la secuencia en cualquiera de los subprocesos de orden más alto (Hayes et al. 1987 en Piolat y Roussey op cit.).

Para revisar, los escritores deben tener una representación detallada de lo que ellos consideren que deba incluirse en la evaluación y la mejora de un texto. Deben planear lo que van a hacer especificando:

- Las metas a lograr (por ejemplo, revisar para hacer el texto más claro).
- Las características del texto que será examinado (revisar los aspectos locales o globales del texto).
- Los recursos que pueden ser utilizados para alcanzar los objetivos definidos (por ejemplo, corregir el texto varias veces de forma sucesiva).

Hayes et al, (op cit) atribuyen un claro rol metacognitivo a la noción de definición de la meta. De hecho, esta definición sirve como el control maestro para la secuencia de subprocesos complejos, estableciendo los objetivos, impedimentos y criterios requeridos para guiar la actividad de revisión. Estos autores realizan un inventario de varias "definiciones de la tarea" que los revisores de diferentes grados de experiencia pueden verbalizar tomando en cuenta que los expertos poseen un mayor metaconocimiento y conocimiento para el establecimiento de objetivos como "revisar el significado, extensión y el tipo de texto o revisar el número, densidad y complejidad de los problemas y errores en el texto a mejorar".

Uno de los cuatro componentes del modelo descrito anteriormente, está enfocado exclusivamente a la selección de una de las cinco estrategias utilizadas cuando un problema es detectado o diagnosticado. Este componente se encuentra situado en la totalidad de la estructura en la intersección entre "evaluación de la comprensión" y "elaboración de una corrección". La elección de usar una de estas estrategias es motivada por diferentes factores, ya que los problemas que pueden ser corregidos durante la revisión son muy variados (Faigley y Witte, 1981 en Piolat y Roussey, op cit.).

Tres de estas cinco estrategias (implementadas en el proceso de revisión) implican retornar a uno de los cuatro subprocesos para reprocesar el problema encontrado. Estas son:

- ~ Ignorar el problema considerándolo como de poca importancia o muy difícil de resolver.
- ~ Dilatar la resolución del problema, por ejemplo, de la primera revisión, si no es compatible con la meta establecida mientras se busca la redefinición de ésta.
- ~ Buscar más información en la memoria o en el texto para un mejor entendimiento o definición del problema.

Durante este paso inicial de la revisión, los procesos de comprensión activados por el revisor para entender el texto a profundidad y para definir los problemas y su localización precisa en el texto hacen uso de su conocimiento acerca del tópico, audiencia, esquema del texto, etc.

El segundo paso implica el uso del conocimiento requerido para producir una solución mediante la revisión o reescritura utilizando las otras dos estrategias (de modificación del texto) pertenecientes a los aspectos de producción:

- ~ Reescribir de forma que se conserve la idea, pero no el texto. Dependiendo de la naturaleza y el grado de dificultad del problema a resolver, el revisor puede hacer un nuevo borrador o parafrasear el texto.
- ~ Revisar el texto de manera que se conserve cualquier cosa que pueda ser salvada. Las revisiones pueden ser agrupadas en una matriz de problemas y soluciones llamada de "recursos-metas" (Las "metas" se refieren tanto a los objetivos comunicativos como a los niveles de organización textual; los "recursos" incluyen varias operaciones como la inserción, la supresión, el ordenamiento, etc.).

Los estudios realizados por Hayes et al, (op cit) en la corrección de errores introducidos en textos relativamente largos y el análisis de protocolos verbales producidos por los revisores durante la revisión, confirmaron la idea de que los revisores utilizan las variantes definidas.

De acuerdo con esto, los autores concluyeron que el funcionamiento de los revisores expertos y novatos difiere en cada componente del modelo. Ejemplo, los expertos diagnostican más problemas y revisan más seguido que lo que reescriben, mientras que los novatos no lo hacen.

La ventaja de este modelo es que restringe una amplia variedad de variables a cuatro procesos y cinco estrategias, y muestra un bosquejo de la naturaleza jerárquica del funcionamiento del revisor y de las condiciones bajo las cuales, éstas opciones estratégicas son disparadas.

Sin embargo, la validez de este modelo no puede ser probada de forma experimental mientras presente un campo de acción muy amplio y contenido complejo.

De esta forma, podemos concluir que la actividad de revisión consiste en realizar una serie de correcciones de diferente tipo donde el revisor debe checar previamente la compatibilidad de cada corrección con el plan global de mejoramiento del texto. De hecho, ya que los diferentes niveles lingüísticos (micro y macroestructura) son interdependientes, las correcciones realizadas a nivel local pueden afectar a la estructura global y las correcciones globales pueden hacer necesarios ajustes a nivel local. Para revisar un texto, el escritor se enfrenta a la necesidad de establecer un orden para hacer la serie de correcciones necesaria mientras monitorea simultáneamente la coherencia y la cohesión del texto. Es necesario repasar varias veces el texto para una buena corrección (Hayes et al., op cit).

Roussey et al. (1990) utilizaron un método para determinar la secuencia de estrategias de corrección que son compartidas por los "revisores" proponiendo dos principios funcionales:

A. Orden de procesamiento del texto. Para ordenar las series de correcciones realizadas en el texto, los revisores proceden en varias formas:

1. Pueden corregir de forma aleatoria, corriendo el riesgo de pasar por alto alguno de los errores, en cuyo caso es necesario un chequeo al azar para detectar los errores olvidados.
2. También pueden basarse en la organización espacial de los textos (donde se distingue claramente el principio y el final etc.) utilizándola como una guía para una cuidadosa filtración y verificación. La búsqueda de incongruencias e incoherencias y las correcciones resultantes pueden ser realizadas mas eficientemente si el texto es revisado en orden de ocurrencia.

B. Enfocado en diferentes niveles lingüísticos.

3. Para alcanzar el éxito el escritor debe controlar todos los niveles lingüísticos del texto. Los niveles más profundos (aspectos macro-estructurales) son procesados sólo por los escritores expertos, particularmente los adultos. El hecho de que las revisiones realizadas por sujetos jóvenes están restringidas al nivel superficial de los textos (aspectos micro-estructurales) probablemente se deba a que se les dificulta separarse o desprenderse de su propia escritura (Daiute, 1986 en Piolat, Roussey y Farioli, 1987). La falta de conocimiento (o conocimiento insuficiente) de la estructura total de diferentes tipos de textos es otra posible explicación. El nivel profundo de la narrativa, por ejemplo, cuyo esquema estándar es bien conocido, es más fácil de mejorar que el de una descripción (Piolat et al. 1987).

Cuando el revisor puede enfocarse a todos los niveles lingüísticos simultáneamente, el texto puede ser mejorado en una sola pasada (estrategia simultánea). Por otra parte, si el revisor procede de faceta en faceta, es necesario que regrese al texto por cada nivel lingüístico que deba procesar (estrategias local-global y global-local). En ambos tipos de estrategias el desempeño estará basado en qué tan adecuado sea el conocimiento del sujeto. Cuando el escritor utiliza la "estrategia simultánea", las correcciones se realizan de una sola vez, comenzando por la introducción del texto, recorriéndolo hasta llegar al final, consecuentemente, los problemas de diferentes tipos son corregidos en el orden en que aparecen en el texto. Cuando la "estrategia local-global" es aplicada el escritor chequea y corrige el nivel local (microestructura) en la primera revisión, el nivel global (superestructura) se procesa durante la segunda revisión. Al utilizar la "estrategia global-local" el escritor procede en orden inverso a la anterior, revisando primero el nivel global.

Estas estrategias implican que los revisores sean hábiles en el manejo de la lectura y la escritura. Se asume que son capaces de construir una representación del producto final que corresponda con el producto esperado, que diagnostiquen adecuadamente los problemas del texto y que corrijan las alteraciones en una forma sencilla (Piolat y Roussey, 1990).

Roussey et al., (1990) en un estudio donde compararon el desempeño de niños de 10 años con adultos en la revisión de textos narrativos y descriptivos, encontraron que los adultos mejoraron el texto narrativo revisando paso a paso encontrando los errores y resolviéndolos uno por uno sin importar el nivel lingüístico al que pertenecían. Para mejorar la descripción, éstos fueron al texto varias veces, procesando en orden los enunciados y focalizándose alternadamente en diferentes niveles. Para ambos tipos de texto los adultos no encontraron importante alterar la estructura del texto si los enunciados que lo conformaban eran sintáctica y semánticamente inaceptables.

En general, los niños no fueron capaces de reestablecer la estructura propia de la descripción, la que afirmaron no conocer muy bien, y no se les atribuyó ninguna estrategia de revisión. Sin embargo, los niños expertos manejaban correctamente la superestructura narrativa, pero no fueron capaces de enfocar simultáneamente dos niveles lingüísticos para mejorar el texto narrativo. Ellos corrigieron los errores por enunciado.

En resumen, lo que estos autores obtuvieron como resultado es que las estrategias que establecieron sólo son utilizadas por una pequeña porción de la población estudiada.

Por su parte Bereiter y Scardamalia (1983, 1987) elaboraron un modelo de revisión que reconoce también distintas operaciones en este proceso (comparar, diagnosticar y operar). Estos autores no relacionan la revisión sólo con los cambios efectuados realmente en el texto (o borrador) escrito, sino que reconocen la existencia de estrategias de revisión que no desembocan en alteraciones en el texto. Hablan de un "reprocesamiento" para referirse a la noción de que cualquier cosa que sea producida sobre un episodio durante el procesamiento del escrito, sea texto, notas o pensamientos puede entrar a un largo ciclo de reprocesamiento que no simplemente se agrega a lo que se tenía anteriormente sino que lo transforma. Por tanto, el "reproceso" abarca desde la edición de los errores hasta la reformulación de las metas. Para éstos autores la revisión es un caso especial de "reprocesamiento", aplicado al texto presente, pero como Murray (1978 en Scardamalia y Bereiter, 1985) explicó; la revisión por sí misma puede envolver diferentes tipos de "reprocesamiento". Murray distingue la revisión interna en la que los autores tratan de descubrir y desarrollar lo que tienen que decir de la revisión externa en donde el texto será arreglado pensando en la audiencia para la que se escribe. De acuerdo con Murray la revisión comienza con la lectura de un borrador. Aunque los protocolos a menudo muestran rasgos de revisión interna y externa

durante la creación del borrador. El “reprocesamiento” es de interés no sólo por su efecto en la composición final sino también por su efecto en el conocimiento del escritor ya que se sabe que el entendimiento preciso de lo que quiere decir, se da a través del proceso de composición no antes de éste, es decir, si el conocimiento consiste en proposiciones construidas por el conocedor entonces las progresivas reconstrucciones de las proposiciones pueden generar conocimientos nuevos (Scardamalia y Bereiter, op. cit).

Witte (1985, en Camps, 1992) considera que tiene que haber revisión durante todo el proceso de composición, (incluso desde el momento de la planificación, por ejemplo). De esta forma se puede revisar una frase tanto antes de escribirla (pre-texto) como después (Scardamalia y Bereiter, 1985). Witte insiste en tres puntos:

A. Los planes del autor pueden concretarse mentalmente como pre-texto, que finalmente puede ponerse por escrito.

B. Tanto la revisión del texto como la del pre-texto pueden estar motivadas de la misma manera, por la percepción de un desajuste, de una disonancia entre las intenciones y lo producido.

C. Ambas revisiones (la del texto y la del pre-texto) pueden tener los mismos efectos en el texto escrito.

Dentro del proceso de revisión encontramos, además de las diferencias en la forma de revisar, otras diferencias en las técnicas utilizadas. Se puede leer en voz alta o en silencio, usar rotuladores, tachar, reescribir, imaginar lo que pensará el lector, etc. Los escritores competentes han desarrollado sus propios sistemas de corrección y los aplican de forma flexible durante su escritura (Cassany, 1993) como se verá más adelante.

En suma, el proceso cognitivo de mejoramiento del texto es complejo ya que requiere de la ejecución de una serie de subtarear en sucesión, donde cada una contribuye a alcanzar la meta final: el texto terminado. El escritor debe hacer una serie de correcciones en un orden determinado, un proceso que constituye un problema cognitivo en sí mismo (Roussey et al. 1990).

3.2. El Papel de la Comprensión en la Revisión

Es importante enfatizar que el proceso de revisión engloba forzosamente al proceso de comprensión que será visto como la construcción de una representación mental en la memoria a partir de la información del texto escrito. Esta no es la representación de los datos verbales tal y como figuran en el texto, sino que es una “interpretación”: El significado se construye. Esta construcción del significado se produce al mismo tiempo que el procesamiento de los datos, aun siendo estos incompletos y la interpretación provisional y posiblemente no correcta, sujeta a posteriores modificaciones (Kintsch, 1988; y Van Dijk, 1983 en Gárate, 1993).

Cuando se enfatiza el papel que desempeña la estructura del texto en la comprensión del lenguaje se está ante un nivel de significado del mismo, que se denomina proposicional (Kintsch y Van Dijk, 1978 en Gárate, op cit), esta representación es fruto, no sólo de los conocimientos previos del sujeto, sino fundamentalmente de las características del texto, en especial de su estructura. Según Van Dijk y Kintsch (1983 en Gárate, op cit) cuando un sujeto lee un texto

elabora una representación del significado del mismo mediante la construcción de una "microestructura" o "texto base" que consiste en una lista de proposiciones (formadas por un predicado y uno o más argumentos). Esta serie de proposiciones están ordenadas en una jerarquía de niveles y relacionadas mediante la repetición de argumentos. A partir de la "microestructura" el sujeto construye la "macroestructura" o representación semántica del significado global del texto. Como pueden existir diferentes niveles macroestructurales en un texto, se entiende por "macroestructura" aquella que expresa el tema o la idea más general del texto, mientras que determinadas partes del texto pueden tener diversas macroestructuras. Estas se obtienen mediante la aplicación de unos operadores llamados macrorreglas a la base del texto (supresión, generalización y construcción), las macrorreglas se aplican bajo el control de las superestructuras esquemáticas del texto, que son esquemas convencionales que caracterizan tipos distintos de textos.

Dos de las características más importantes de los lectores novatos son la excesiva dependencia del texto y su falta de estructuración. Además, se esfuerzan, en cualquier situación, por descifrar el texto, sin utilizar estrategias más acertadas, dando lugar a una comprensión pobre ya que no hacen uso de sus conocimientos sobre lo que leen. Su escaso grado de estructuración se pone de manifiesto en las tareas de detección de errores y de reorganización de textos y en la sensibilidad a la estructura textual y las características del recuerdo (v. González, 1995). En cambio, los lectores expertos organizan sus protocolos según la estructura presente en el texto, siendo esta capacidad el mejor predictor del recuerdo.

Sin embargo, mucha de la información necesaria para comprender un texto no es proporcionada por el mismo, sino que debe ser obtenida del conocimiento que tiene el sujeto sobre el tema. Cuando el énfasis se pone en el conocimiento que el sujeto aporta al texto y en la construcción de un modelo de la situación a la que el texto hace referencia, se trata de un nivel de representación mental del significado del discurso que se denomina situacional (Van Dijk y Kintsch, 1983 en González, 1994).

El conocimiento de que dispone el sujeto interacciona con el texto siendo el resultado una representación de este último en la memoria. Este conocimiento aparece organizado jerárquicamente en la memoria del sujeto, formando esquemas los cuales son la base de una representación más específica que el lector construye cuando se acerca a un texto en particular.

Los esquemas son unidades cognitivas complejas que se componen de unidades simples denominadas variables, pueden encajarse unos dentro de otros, no son entidades lingüísticas sino representaciones simbólicas de conocimiento abstracto que son descritas y luego se expresan lingüísticamente y pueden utilizarse para comprender el lenguaje oral o escrito (Rumelhart y Ortony, 1977, en Gárate, op cit.).

Otra característica de los esquemas es que presentan un carácter integrador: establecen un continuo entre los procesos de comprensión y los procesos de recuerdo.

De ésta forma, la comprensión del discurso implica no sólo la representación de un texto base en la memoria episódica, sino, al mismo tiempo, la activación, actualización y otros usos del llamado modelo situacional en esta memoria -la representación cognitiva de acontecimientos, acciones, personas y en general la situación de la que trata el texto- (Van Dijk y Kintsch, 1983 en Gárate, op cit). Esto significa que la comprensión se reduce a una evaluación del texto base no sólo

con respecto a su coherencia local y global sino también con respecto a su correspondiente modelo situacional.

En éste proceso de comprensión lectora desempeñan un papel importante, además de las características del texto y los conocimientos previos de que dispone el sujeto (v. González, 1994.):

- ◆ los *objetivos* que se plantea al leer. La capacidad para adaptar los esfuerzos a las demandas de la tarea es el elemento básico para conseguir un estudio eficaz y exige elaboradas fórmulas de supervisión, tanto de uno mismo como de la tarea (Brown, Armbruster y Baker, 1986, en González, 1995).
- ◆ las *estrategias y destrezas* que debe poner en práctica (Kirby, 1988, Schneider y Weinert, 1990 en González, op cit.).
- ◆ Paralelamente cobran importancia creciente las *estrategias metacognitivas* o de control ejecutivo, que resaltan el papel activo del lector cuando se enfrenta a un texto. Un factor importante en la lectura es el conocimiento que el sujeto tiene de sus propias características (conocimientos previos, intereses, motivaciones, capacidades o limitaciones), del modo cómo afectan al aprendizaje y cómo han de adaptarse a ellas los procesos de lectura y estudio (v. González, 1995). Myers y Paris (1978 en González, op cit) encontraron que para leer se necesitan destrezas específicas; la lectura silenciosa es más rápida que la oral y la relectura es una importante estrategia para resolver problemas de comprensión, por ejemplo. Además encontraron que los lectores jóvenes ponen más énfasis en la decodificación que en la comprensión, y no saben que estrategia utilizar cuando una frase no se ha entendido bien.

De todas las experiencias metacognitivas, la más estudiada es la supervisión cognitiva, evaluada mediante tareas de detección de errores. En niños de 10 años, los resultados revelan que los buenos lectores detectan mayor número de errores y los corrigen más frecuentemente; también dedican más tiempo a la lectura de historias sin sentido, sin embargo, muy pocos lectores retroceden para mejorar la comprensión (August, Flavell y Clift, 1984, en González, op cit.) Trabajando con adultos, Glemberg, Wilkson y Epstein (1982, en González, op cit.) encontraron que la detección de material contradictorio, combinado con altas puntuaciones en una escala de comprensibilidad (apariencia de comprensión) tiene gran incidencia incluso en estudiantes de bachillerato o de universidad, sobre todo en materiales nuevos.

Al igual que conocer supone percibir, comprender, recordar, etc., la metacognición implica reflexión sobre la propia percepción, comprensión, memoria y demás procesos. El conocimiento metacognitivo incluye varias categorías de conocimiento: sobre sí mismo, sobre las tareas y sobre las estrategias. Aunque estas tres variables son independientes, demuestran una interacción fuerte entre sí (González, 1994).

Los fracasos en la comprensión de los niños pueden deberse a problemas en la vinculación de los conocimientos previos incompatibles con la información presentada en el texto. Cuando los niños leen algo inconsistente con sus propios conocimientos, tienden a asimilarlo dentro de las estructuras previas, lo que ocasiona equivocaciones y deformaciones del texto. Para remediarlo, se aconseja prestar mayor atención al modo como la representación mental afecta a la detección de errores y a la supervisión de la comprensión, ya que, en muchas tareas escolares habituales, los alumnos carecen de los conocimientos previos necesarios para elaborar una representación del

texto leído o tienen creencias o teorías contrarias a la información que reciben (Vosniadou, Pearson y Rogers, 1988, en González, 1995).

Respecto a conocimientos previos, los mejores lectores conocen más cosas sobre los conceptos y sus interrelaciones y este conocimiento posee un mayor grado de estructuración y funcionalidad (Muir y Bjorklund, 1990 en González, 1995). Al disponer de mayores conocimientos de las propiedades estructurales de los textos expositivos, muestran mayor sensibilidad a contradicciones en textos narrativos y a distorsiones de su estructura organizativa. Además, parece plausible la idea de que una buena parte de las diferencias en la comprensión sean debidas a que los buenos lectores poseen un vocabulario más amplio: identifican mayor número de palabras, saben más cosas sobre ellas, elaboran de ellas mejores definiciones y analizan mejor el significado de palabras desconocidas descomponiéndolas (Just y Carpenter, 1987 en González, 1995). Pero las diferencias entre lectores se aprecian asimismo en el *uso y disponibilidad de los conocimientos*. La nueva información se integra con la anterior cuando entre ambas se establecen abundantes conexiones. Si su conocimiento está excesivamente compartimentalizado, el sujeto podrá procesar una información específica, pero las relaciones establecidas entre los temas serán muy escasas. Sólo una progresiva descontextualización de los conceptos adquiridos, mediante la cual, sus aspectos específicos se hacen cada vez más genéricos, posibilitará el acceso a los conocimientos partiendo de múltiples señales (Muir y Bjorklund, 1990 en González, op cit.). Todo ello, junto a la dificultad para evaluar la importancia relativa de las ideas en un texto, propicia que, en la mayoría de las ocasiones, no identifiquen ningún tipo de estructura lógica ni jerárquica, con las evidentes consecuencias negativas sobre la comprensión.

Bjorklund (1985) y Hasselhorn (1990 en González, op cit.) creen que los conocimientos previos son condición suficiente sólo en el nivel preescolar y durante los primeros años de la escolaridad pero a medida que ésta avanza, deben ser tenidos en cuenta los elementos estratégicos de la activación de conocimientos. El paso de una organización automática de los conocimientos a otra estratégica ocurre poco antes de la adolescencia, al constatar los sujetos la insuficiencia de una organización espontánea.

Con respecto al conocimiento sobre las estrategias Garner, Wagoner y Smith (1983 en González, 1995) pidieron a alumnos de diferente nivel lector, que tutorizasen a otros más jóvenes. Los alumnos más expertos se diferenciaron de los menos en tres aspectos: el número de veces que instaban a sus tutorandos a que realizaran reinspecciones; el número de veces que se dieron cuenta de que sus compañeros más pequeños comprendían o no; el número de veces que animaron a sus compañeros a hacer una selección acertada de la parte adecuada de una lectura. El hecho de que los mayores intenten enseñar otra estrategia a los más jóvenes indica que son conscientes de su importancia para el aprendizaje.

Algunas investigaciones sobre el proceso de revisión han demostrado que los niños mayores tienen mayor capacidad que los pequeños para detectar los problemas de comprensión ya que realizan inferencias y se formulan hipótesis sobre el texto para entender su significado (v. Camps, 1992). Cuando a los niños pequeños se les pide que se introduzcan en el proceso de revisión del texto, tienden solamente a informar de los errores encontrados (v. Camps, 1992).

Diversos estudios proponen que las fallas en el monitoreo de la comprensión de los niños de la escuela elemental se refleja en la carencia de conocimiento metacognitivo acerca de los procesos mentales, actividades cognitivas y estrategias específicas que conducen al éxito en la comprensión (v. Camps, 1992).

Otro aspecto importante de la comprensión es la autoevaluación del estado de la comprensión en cada momento (Baker, 1985 en González, 1995). Este control se realiza de acuerdo con tres criterios básicos: léxico (reconocimiento de palabras), sintáctico y semántico (Gárate, 1993; González, 1995).

Mediante el criterio léxico se evalúa la comprensión de palabras aisladas, sin tener en cuenta el contexto. El reconocimiento de palabras es el componente perceptual más importante en la comprensión del lenguaje oral y escrito. Este reconocimiento implica la codificación de los patrones visuales o auditivos. El análisis sintáctico es el medio por el que se detectan las relaciones gramaticales de las palabras dentro de una oración, su objetivo primordial es establecer una relación de los contenidos semánticos y de sus funciones pragmáticas o sociales (Van Dijk y Kintsch, 1983 en Gárate, 1993), conlleva juicios sobre la gramaticalidad de una serie de palabras, o el reconocimiento de que una determinada palabra no es sintácticamente aceptable de acuerdo con su contexto. En la investigación de estos autores, los buenos lectores detectaron el doble de anomalías que los lectores novatos.

El análisis semántico es crucial para la comprensión del lenguaje ya que, a través de él se establecen las relaciones de significado de la oración. El resultado del análisis es una proposición que, en un modelo cognitivo de la comprensión del lenguaje, es la representación mental de una frase (Gárate, 1993).

Los criterios semánticos más estudiados son la anáfora y las conectivas principalmente. La anáfora es procesada por el sujeto en forma automática, sólo cuando encuentra problemas la actividad se vuelve consciente. Las conectivas sólo pueden ser inferidas por los mejores lectores cuando no se encuentran presentes explícitamente en el texto (Millis, Graesser y Haberland, 1993 en González, op cit).

Según Just y Carpenter (1987 en Gárate, op cit), en la memoria de trabajo (operativa) se coordinan estos procesos. Ellos proponen que todos éstos depositan sus resultados parciales y finales en un espacio común de dicha memoria, donde se posibilita que todos los procesos colaboren, trabajando en paralelo, coordinando las restricciones simultáneas que los diferentes procesos imponen a la información compartida.

Son varios los autores que constatan diferencias entre lectores ya en los procesos de nivel inferior (v. González, 1995). Estas diferencias comienzan en el control de los movimientos oculares: si no es el adecuado, la información visual disponible para los niveles siguientes será de mala calidad. En éste sentido, se asegura que los malos lectores realizan más regresiones y fijaciones y de mayor duración que los buenos. Además, extraen menos información del texto durante una fijación y combinan de forma menos eficaz la información procedente de varias fijaciones. Con respecto al léxico, los lectores mejores y más rápidos acceden antes al significado de las palabras y hacen uso de las vías indirectas para localizar la entrada del léxico cuando las directas no son suficientes. De ésta forma, la decodificación más automática y el acceso semántico de los mejores lectores es más eficaz en la utilización de la memoria a corto plazo y deja libre una mayor capacidad para procesos ulteriores.

Los lectores de comprensión pobre son más lentos y menos precisos en la construcción de proposiciones a partir de la secuencia de palabras y en la combinación de las mismas. Esto se debe a que son menos sensibles y están menos atentos a las señales sintácticas y semánticas del texto y en vez de utilizarlas para integrar el significado de las palabras, procesan cada palabra por separado (González, 1995).

La consistencia externa (acuerdo entre el texto y los conocimientos previos), es uno de los criterios de mayor validez ecológica, en sentido de que constituye un requisito fundamental para la lectura crítica. Sin embargo, se ha visto que los niños pequeños no la evalúan de forma espontánea lo que se puede deber al hecho de que suponen que el autor del texto siempre tiene razón, y nunca cuestionan sus afirmaciones.

La consistencia interna indica el grado de acuerdo entre las distintas afirmaciones o partes de un texto. En un estudio con alumnos de 16-18 años se constató que los buenos lectores detectaron más inconsistencias que los peores cuando las contradicciones se encontraban en frases contiguas. Cuando las inconsistencias no se hallaban contiguas apenas fueron detectadas por los lectores novatos pero tampoco se obtuvo el resultado esperado con los expertos (González, 1995).

Para Chan, Burtis, Scardamalia y Bereiter (1992 en González, op cit.) la edad en que se evoluciona hacia estrategias de lectura más maduras se sitúa alrededor de los 12-16 años aunque, éste desarrollo no es universal y, lo más interesante es que se puede acelerar con una instrucción adecuada.

3.3 Diferencias entre las Estrategias Utilizadas en la Composición por Escritores Expertos y Novatos

Durante la composición, el niño o adulto se enfrenta a la resolución de varios tipos de problemas, los cuales, al ser solucionados eficazmente resultarán en una evolución de la composición del sujeto. Estos problemas van cambiando o evolucionando junto con su proceso de composición. Los principiantes se preocupan por la ortografía como problema principal. Ya que ha sido superado este problema se presta atención a la información y temas. El siguiente problema son los aspectos estéticos y formales; algunos superan estos problemas prontamente, otros los presentan toda la vida. (Graves, 1987).

La mayoría de los estudios sobre redacción son experimentos que analizan el comportamiento de los compositores mientras escriben. Se compara lo que hacen los escritores expertos con el comportamiento de los estudiantes, de esta forma se pueden diferenciar las estrategias que utilizan los expertos. El conjunto de estas estrategias da lugar a una mejora en el proceso de composición el cual abarca desde que se decide escribir algo, hasta que se acepta la última versión del texto. Una buena parte de estas acciones pueden observarse externamente (Cassany, 1993).

Los experimentos han demostrado que los escritores expertos utilizan estrategias como: hacer esquemas, borradores, releen, etc. En cambio los escritores novatos no han llegado a dominar estas microhabilidades y creen que escribir un texto es solamente plasmar en un papel las ideas a medida que se les van ocurriendo. Creen que la comunicación escrita es espontánea al igual que la oral, que no hace falta reelaborar ni revisar lo redactado. No han aprendido a generar ideas, enriquecerlas, organizarlas para un lector y a traducirlas al código escrito.

Al comparar los procesos cognitivos que llevan a cabo durante la composición los expertos con los de los novatos se han hallado diferencias interesantes. Los escritores novatos parecen hacer menos transformaciones a los conocimientos previos cuando los procesan a una forma escrita (teniendo la idea de que lo escrito es el reflejo de lo que existe en la mente del escritor) (Flower, 1979 en Bereiter, Burtis y Scardamalia, 1988). En cambio, los escritores expertos realizan una gran variedad de operaciones de resolución de problemas con respecto al contenido como la identificación de objetivos y obstáculos, realización de búsquedas, evaluaciones, objetivos de la revisión y modificación del conocimiento en respuesta a discrepancias, inconsistencias y lo que se vaya presentando a lo largo del texto (Flower y Hayes, 1980, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1987 en Bereiter, Burtis y Scardamalia, op cit.).

Algunas estrategias utilizadas por los escritores expertos serían las siguientes:

3.3.1. Conciencia de los lectores. Los escritores expertos toman en cuenta a la persona que va a leer el texto (hacia quién va dirigido) y dedican mas tiempo a pensar en sus características. Flower y Hayes (1980, en Cassany, 1993; Hayes y Flower, 1986), encontraron que los escritores expertos dedicaban mas tiempo a pensar en las impresiones que esperaban provocar, a escoger la forma de presentarse ellos mismos al lector, a pensar en las cosas que podían interesar o en las informaciones que necesitaba saber, etc.

Graves (1987), encontró que los escritores novatos son “egocentristas”, esto es, el autor cuenta las cosas como las ve él, sin tener en cuenta el punto de vista del posible lector, enfocándose en el tema (Cassany, 1993), en lo que ellos creen mas importante, dejando de lado los demás aspectos. La razón de este hecho parece estar en que, a diferencia de lo que ocurre en la conversación, el sujeto al escribir no recibe información de nadie sobre si lo que dice es comprensible, ameno, persuasivo, etc. Naturalmente esto afecta a uno de los componentes del proceso de composición, la revisión de lo escrito. Quien no tiene conciencia de que algo va mal, difícilmente puede intentar corregirlo (Alonso, 1991).

Flower y Hayes (1980, op cit.), observaron también que el hecho de pensar en la situación de comunicación (y por lo tanto en la audiencia) ayuda a los escritores a generar ideas durante la creación del texto.

3.3.2. Planificación (de la estructura). Los escritores expertos hacen más planes que los novatos y dedican mas tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura, hacen un esquema, toman notas y se detienen a pensar en todos estos aspectos antes de empezar a escribir (Stallard, 1974, Wall y Petrovsky, 1981 en Cassany, 1993).

Rose y Sommers (1980, en Cassany, 1993), encontraron que además, los escritores expertos son mas flexibles y tienen más facilidad para modificar los distintos esquemas del texto, a medida que, mientras escriben, se les ocurren ideas nuevas que interesa incorporar al escrito.

Scardamalia y Bereiter (1992) opinan que la composición de los novatos difiere de la de los expertos en la manera en que es introducido el conocimiento y en lo que le sucede a ese

conocimiento a lo largo del proceso de composición. Cuando se utilizan protocolos de "pensamiento en voz alta" se comprueba que los escritores novatos y expertos proceden de forma diferente, particularmente en lo que respecta a la planificación de objetivos.

3.3.3. Revisión. La revisión forma parte del proceso de redacción, es un proceso más al lado de otros, como buscar ideas, organizarlas o redactar. Escribir se asemeja a cualquier actividad compleja, como esculpir o conducir, que requiere saber servirse de varios utensilios para moldear el marmol o mover el carro. Los escritores expertos se diferencian de los novatos por la forma como utilizan estos utensilios durante el acto de la escritura, por la manera como buscan ideas, hacen esquemas mentales, redactan, etc.

La literatura sugiere que los expertos y los novatos conceptualizan a la revisión de forma muy diferente, Flower y Hayes (1981, en Roussey et al., 1990), encontraron que los estudiantes ven a la revisión como una oportunidad para corregir los borradores y rectificar el trabajo, lo que sugiere que la habilidad para revisar es motivada por el fin de obtener un producto bien elaborado, por otra parte, se encontró que los escritores novatos no hallan muy interesante esta tarea, ya que no han aprendido a distinguir entre el contenido principal y el secundario (Hull, 1987 en Yoder, 1993).

Considerando a la revisión como el intento del escritor de mejorar el texto se ha encontrado que los escritores expertos atienden sistemática y simultáneamente a diferentes aspectos del texto y los novatos enfocan su atención a los aspectos locales. Los escritores novatos se quedan en éstos aspectos ya que ven a la revisión como una tarea a nivel de oración en la cual la meta es mejorar las palabras y enunciados sin modificar la estructura del texto. Los expertos tienden a inferir patrones generales de elaboración, revisando de manera extensiva (Stallard, 1974, Bridwell, 1980, Beach, 1976, en Hayes y Flower, 1986) afectando a fragmentos extensos del texto, a las ideas principales (cambios locales y globales).

Los novatos al revisar, tienen el objetivo de corregir errores y pulir la prosa, mientras que para los expertos se trata de mejorar globalmente el texto.

Los novatos revisan al mismo tiempo que releen el texto, avanzan palabra por palabra, cuando detectan un problema lo resuelven rápidamente. Los expertos deciden cómo revisar el texto: leyéndolo, reescribiéndolo, fijándose en problemas locales, tienen objetivos concretos y una imagen clara de cómo debe ser el texto. Durante la revisión comparan esta imagen con la del texto deseado. Se detienen a releer los fragmentos que van redactando mientras escriben (esta estrategia parece que ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto) para evaluar si corresponden a la imagen mental que tienen del texto, al plan que había trazado antes y también para enlazar las frases que escribirán después con las anteriores.

Birdwell (1980) comprobó que los escritores expertos releen sus borradores antes de hacer otro o de escribir el texto final (Cassany, 1993; Flower y Hayes, 1981 en Roussey et al., 1990).

Cuando detectan un problema dedican tiempo a diagnosticarlo y a planificar cómo pueden solucionarlo. Son muy selectivos, revisan el texto varias veces concentrándose en aspectos distintos en cada ocasión, para rentabilizar al máximo su trabajo. Al principio, en las primeras etapas de la redacción, su centro de interés es el contenido (estructura, ideas claras, orden de exposición, cohesión de los párrafos, etc.); cuando éste ya está claro, se dedican a los aspectos más

superficiales de la forma: ortografía, puntuación, etc. En cambio para los novatos constituye una operación mucho más simple y mecánica de limpieza superficial.

Sommers (1980) en Cassany (1993), encontró que para los escritores novatos la corrección, era simplemente una cuestión de forma. Para ellos el primer borrador ya contenía todas las ideas que querían incluir en el texto y, por ello, la corrección consistía exclusivamente en hallar las mejores palabras para expresarlas. En cambio, para los escritores expertos la corrección tenía un sentido completamente distinto. Para ellos el primer borrador era sólo una aproximación al contenido del texto. La corrección les ayudaba a desarrollar las ideas iniciales y a definir el contenido final del escrito.

Los escritores expertos revisan y retocan el texto más veces que los escritores novatos. Asimismo, los retoques que hacen los primeros afectan al contenido del texto, a las ideas expuestas y a la ordenación, mientras que los retoques de los segundos son más formales y afectan sólo a la redacción superficial del texto, a la gramática o a la ortografía como ya se vio anteriormente.

La técnica más utilizada por los novatos es la de tachar palabras; piensan "esto no suena bien", "esto es incorrecto", mientras que los expertos tratan la revisión como una parte del proceso de desarrollar y redactar ideas.

Fisher (1981 en Scardamalia y Bereiter, 1985), trabajando con niños de 11 años en una tarea de revisión de historias, encontró, que cuando se les indicaba que ignoraran los aspectos mecánicos y se enfocaran al contenido, los niños realizaban menor número de cambios mecánicos pero no aumentaba el número de cambios al contenido. El mayor número de cambios al contenido se produjo durante la revisión repetida y sin dar instrucciones sobre la atención a algún aspecto en particular. Estos resultados sugieren que a los escritores jóvenes les causa un esfuerzo mental extra ignorar los aspectos mecánicos, lo que no se ve en estudios realizados en estudiantes universitarios que ya poseen un buen control sobre los procesos del lenguaje (v. Scardamalia y Bereiter, 1985). Por su parte, Bracewell (1980 en Scardamalia y Bereiter op cit.) descubrió que los niños son capaces de ejercer un mayor control de la sintaxis cuando el contenido a ser expresado se les brinda en forma tabular que cuando se les presenta en forma de enunciado. Esta relación es interesante debido a que varios de los hallazgos heurísticos brindados por estudiantes que hacen uso de matrices u otros formatos no lineales pueden tener el efecto de romper los procesos automáticos de linealización y forzar a los estudiantes a presentar ideas concisas en la construcción de enunciados y secuencias de enunciados. Scardamalia y Bereiter (1985) concluyen que los escritores novatos no hacen el mismo uso de la búsqueda basada en análisis de problemas que los expertos, utilizando el método de "ensayo y error", y cualquier cosa que se encuentre a su alcance en el medio para estimular el contenido de la memoria.

Stallard (1974, en Cassany, 1993) descubrió que sus mejores escritores corregían cada texto un promedio de 12,24 veces, mientras que los escritores de competencia normal sólo lo hacían 4,26 veces.

La revisión llevada a cabo por los estudiantes ha recibido mucha atención debido a la importancia que se le atribuye y a su escasa presencia. Así, como se ha encontrado que la revisión en los estudiantes tiende a concentrarse en el nivel más superficial, con poca revisión del contenido. Se ha visto también que en estudiantes expertos, no se asocia mayor tiempo empleado en la revisión con un mejor escrito (v. Scardamalia y Bereiter, op cit.).

Retomando el concepto de “reprocesamiento” de Flower y Hayes (1981, en Scardamalia y Bereiter, op cit) se podría creer que a mayor capacidad de revisión mayor competencia en “reproceso”, sin embargo, existe cierta evidencia que muestra la presencia de ciertos tipos de “reprocesamiento” en los escritos de los escritores novatos. Se han observado, tanto en la escuela elemental como en el nivel universitario, cambios momentáneos entre las palabras que los estudiantes dicen que van a escribir y lo que realmente escriben. El tipo de “reprocesamiento” que no aparece en los escritores novatos es el que envuelve a los objetivos y las ideas principales (v. Scardamalia y Bereiter op cit.), se trata de un problema serio ya que es el “reprocesamiento” a estos niveles el que suele resultar en mayor conocimiento, de tal forma que, ya que el “reprocesamiento” consiste en la operación deliberada de las representaciones mentales, no se puede esperar que los novatos “reprocesen” a niveles elevados ya que ellos no construyen las representaciones mentales que necesitan para esto. Así, los escritores novatos parecen depender más de los procesos asociativos y presentan deficiencias en los controles ejecutivos que podrían habilitarlos en la realización de la búsqueda heurística en su propia iniciativa.

Tomando en cuenta dos aspectos del proceso de composición como son:

- * su posible inferencia con otros subprocesos o su competencia con ellos por los recursos mentales (Perl, 1979, Scardamalia et al, 1982, en Scardamalia y Bereiter, 1985).
- * el problema del establecimiento de control voluntario sobre los procesos de la producción del lenguaje que corren normalmente sin atención consciente en la conversación (Bracewell, 1980 en Scardamalia y Bereiter, op cit.).

Se ha encontrado que los escritores expertos gozan de algunas ventajas como:

- a) poseer procedimientos como la ortografía o la puntuación automatizados, lo que les deja capacidad mental libre para trabajar con tareas de más alto nivel.
- b) tener estructuras de control que les permiten trabajar con las demandas del nivel inferior y las de nivel superior indistintamente.
- c) contar con un repertorio de alternativas lingüísticas que pueden poner en uso estratégico en el desarrollo de los objetivos de la retórica (Beugrande, 1984, en Scardamalia y Bereiter, 1985).

Bartlett (1981 en Hayes y Flower, 1986) comparó los procesos llevados a cabo por niños de quinto grado que tenían que revisar tanto su propio texto como el de un compañero, encontrando que cuando los niños revisan su propio texto son capaces de corregir sujetos o predicados faltantes en un 56% pero solo el 10% de los errores referentes a expresiones. En contraste, cuando los niños revisan los textos de otros compañeros encuentran el doble de cada tipo de problema. Una posible explicación a esto es, que el conocimiento previo que posee el niño de su propio texto le dificulta encontrar errores en estos textos. Si esta explicación es correcta, entonces se esperará que el conocimiento previo del contenido del texto haga más difícil la detección de errores por parte del revisor en ese texto. Hayes, Schriver, Spilka y Blaustein (1986 en Hayes y Flower, 1986) pidieron a revisores que subrayaran partes confusas del texto que consideraran causas probables de problemas en la comprensión de lectores que no conocen el asunto del que trata. Algunos sujetos habían leído previamente una versión clara del texto. De ésta manera, estaban evaluando el texto

con un conocimiento previo de éste. Como resultado se obtuvo, que los revisores que no tenían conocimiento previo del contenido del texto descubrieron 50% más problemas en la versión confusa que los escritores con conocimientos previos.

Tanto para el novato como para el experto, los errores más difíciles de corregir son los de coherencia. Es decir, los aspectos relacionados con la información y la estructura del texto: la selección y la organización de las ideas, la construcción del párrafo, el orden o el punto de vista del autor, la consistencia lógica de las ideas expresadas en el texto (coherencia interna)(Baker, 1994).

Por otra parte, las faltas en la gramática (acentos, flexión del verbo, leísmo, etc.) se corrigen con rapidez y seguridad casi mecánica por varios motivos:

- ◆ Se dispone de una gramática normativa clara en la mayoría de los puntos.
- ◆ Se trata de cuestiones superficiales que afectan sólo a partes aisladas y pequeñas del texto (letras, palabras o máximo una frase).

Sin embargo, los errores de coherencia plantean problemas muy distintos:

- * Son difíciles de identificar ya que afectan a partes extensas del escrito (tres o cuatro frases, un párrafo, una página) y se sitúan en un nivel profundo en la raíz del texto (estructura de la información, claridad de ideas...).
- * Para hallarlos se debe leer el texto completo y con mucha atención; algunas veces se requerirá una doble o triple lectura.
- * No existe una normativa o una “gramática” objetiva y unívoca sobre la coherencia. La mayoría de las cuestiones tienen un componente subjetivo o de elección personal que dificulta la corrección: una misma idea puede ser más clara para unos que para otros; un mismo texto puede articularse a través de varias estructuras; no existen modelos concretos y cerrados de un párrafo, una introducción o un resumen, etc.
- * Un mismo error se puede corregir de maneras muy diversas, de modo que es difícil elegir la solución más adecuada al sentido y al estilo del texto, o a la versión que escogería su autor. Si ya es difícil encontrar los errores, encontrar una solución puede resultar más complejo y comprometido (Cassany, 1993).

Hayes et al, (1987, en Piolat y Roussey op. cit) afirman que los expertos poseen mayor metaconocimiento y conocimiento para promover el establecimiento de objetivos de revisión como: “cotejar para corregir el significado, extensión y/o tipo de texto” o “corregir el número, densidad y complejidad de los problemas y errores en el texto a revisar”, etc. El campo de acción de los expertos es el texto entero, mientras que de los novatos es el enunciado. Finalmente, en adición, la definición del objetivo de los expertos es más flexible que la de los novatos a través del proceso de corrección; esta flexibilidad implica la modificación de los objetivos que guían la revisión cada vez que sea necesario.

Algunas experiencias como las de Graves (1979) y de Calkins (1985), o investigaciones como la de Gere y Stevens (1985 en Camps, op cit.), permiten concluir que los aprendices pueden tomar en consideración aspectos de alto nivel, especialmente los referidos a los contenidos temáticos del texto.

Varios autores (Murray, 1978; Flower, 1989 en Cassany, 1993) afirman que en ningún otro punto son tan marcadas las diferencias entre expertos y novatos como en la revisión.

3.3.4. Recursividad. Los escritores expertos no siempre utilizan un proceso de redacción lineal y ordenado, en el que primero se planifique la estructura del texto, después se escriba un borrador, luego se revise y se termine por hacer la versión final del escrito. Contrariamente parece que este proceso es recursivo y cíclico: puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo, todo el proceso de planeación puede ser retomado durante el proceso de revisión, o éste último puede ser aplicado durante la organización de las ideas (Cassany, 1989; Hayes y Flower, 1981 en Scardamalia y Bereiter, 1985).

3.4. La Revisión y la Escuela

Es bien sabido, que dentro del marco de enseñanza tradicional, en raras ocasiones, los alumnos tienen la oportunidad de revisar sus propios errores, de autocorregirse, de reformular sus borradores y mejorar paulatinamente su trabajo. Mutilando, de esta forma, el proceso global de la composición textual en uno de sus componentes más trascendentales impidiendo el desarrollo de la habilidad lingüística.

El alumno no aprende a corregir ni sus escritos ni los de otros, y no desarrolla autonomía para poder defenderse solo, en un futuro inmediato, con la escritura. Siempre dependerá de los conocimientos de otra persona: el maestro u otro corrector (Cassany, 1993; Calvo et al, 1993).

Sin embargo, cuando los maestros corrigen a los alumnos, se enfocan en los aspectos específicos y no hacen caso o se les dificulta corregir los de orden superior como la coherencia o el sentido que tenga el texto, lo que hace creer a los niños que los errores en la forma son los más importantes (Cassany, 1993).

Un problema que afecta a la capacidad de los niños para revisar sus escritos es que el texto ya redactado parece constituir un estímulo dominante frente a las posibles alternativas aún no escritas, los niños tienden a asumir que el texto es claro y que el lector entenderá su significado, es decir, fallan en la revisión porque sobreestiman la comprensibilidad del texto (Beal, 1987, 1990; Bonitatibus, 1988), de esta forma, la revisión de los niños se ve limitada por su poca habilidad para evaluar la calidad comunicativa de un texto (Beal, C., Bonatibus, G. y Garrod, A. 1990).

Algunos estudios muestran que los niños de primaria suelen indicar que entienden textos con ambigüedades o contradicciones (v. Vosniadou, Pearson y Rogers, 1988). Usualmente, los niños pequeños son menos sensibles a estos errores que los niños mayores y los novatos que los expertos (August, Flavell y Clift, 1984 en Vosniadou, op cit.) Sin embargo, este problema no se queda en

los niños ya que se ha encontrado que estudiantes de educación media presentan dificultades al evaluar textos en lo que se refiere a claridad y consistencia (v. Vosniadou, op cit.)

La búsqueda de alternativas requiere observar, ensayar y experimentar lo que parece obstaculizado por el estímulo concreto presente, que posee un predominio claro sobre cualquier otro posible, sin embargo, esto no significa que los niños no tengan capacidad para buscar modos distintos de decir las cosas. Podrían liberarse de la influencia del texto si, por un lado, toman conciencia de que el texto es revisable y mejorable usando diferentes estrategias, lo que facilitaría la autorregulación del proceso de revisión, y si, además, aprenden a identificar las condiciones en que se debe intentar la revisión a diferentes niveles (Alonso, 1991).

Es importante hacer ver a los alumnos que la realización de borradores con el fin de mejorar el escrito es importante y que todos los escritores (maestros y expertos) los realizan pudiendo parecer muy torpes al principio, sin embargo pueden desembocar en algo bien hecho. El alumno no debería preocuparse por cometer errores sino que tiene que saber que es un fenómeno natural y necesario para aprender. Es necesario permitir y estimular al niño a correr el riesgo de equivocarse, puesto que así, irá aprendiendo a expresarse a través de la lengua escrita (González et al, 1986 en Calvo et al, 1993). La actitud mas abierta y positiva que puede tener un alumno ante la corrección es no esconder sus errores a los demás ni a sí mismo, buscar información para corregirse, valorar las aportaciones que pueden hacer los compañeros, etc (Cassany, 1993).

Apreciar un error quiere decir comprender su origen y valorar su importancia. Cuando la valoración de algo no está aún al alcance de la comprensión del niño, éste, como ser pensante, tratará a su manera de dar coherencia a lo que hace o interpreta. Esta actividad reflexiva es la responsable de muchos "errores" del niño, pero lejos de convenir extirparla, hay que promoverla, porque la actividad pensante y no el aprendizaje mecánico de respuestas es, a la larga, la mejor garantía para la superación efectiva del error y el logro de la eficiencia. Cuando un "error" es producto de la actividad reflexiva y se convierte en un eslabón para llegar a la corrección, se habla de un "error constructivo", este tipo de "errores" son inevitables y no son síntomas de ninguna anomalía sino indicadores de un grado de evolución (Aranda, 1985 en Calvo et al, 1993).

La revisión, ya sea durante la realización de la composición o en un borrador ya elaborado, tratándose de editar, reescribir enunciados o reestructurar un concepto, es parte del proceso de composición. Sólo la enseñanza directa de las técnicas de revisión pueden mejorar el aprendizaje de éste proceso y puede incrementar la confianza y la habilidad del estudiante y además, el realizar cambios al texto base, en especial en el nivel macroestructural, puede motivar a que los estudiantes aprendan "a releerlo" (Yoder, 1993).

Se debe tomar en cuenta que éste aspecto de la enseñanza debe ser incorporado al programa de estudios y no tratarse como una cuestión aparte de los procesos y las tareas académicas cotidianas. Una ventaja de ésta incorporación es que los estudiantes aprenden a usar estrategias en el contexto en el que se espera las apliquen incrementando la probabilidad de que vean la relevancia de las estrategias y que mantengan y generalicen su uso (Danoff, Harris, 1993).

Horrocks et al. (1982) afirman que hacia el final de los grados 4to, 5to y 6to puede medirse el mayor rendimiento del niño tanto en composición como en las técnicas inherentes a la misma.

Otro aspecto importante a considerar en lo referente a la enseñanza de la composición es el ambiente que rodea al niño, ya que la tarea de composición se da en una variedad de condiciones que pueden afectar el trabajo del niño como escritor, por lo que es necesario atender a todas estas

condiciones en las que la escritura ocurre, examinando los motivos para escribir, las demandas de la tarea y los soportes sociales que prevalecen durante ésta.

No hay duda de que si una “cultura de la escritura” pudiera ser establecida, aprender a escribir se facilitaría muchísimo ya que los niños podrían ver en sus hogares ejemplos constantes de producciones escritas y se familiarizarían con éstas, lo que les ayudaría a abandonar la idea de que eso sólo se realiza en la escuela y además aprenderían más y con mayor rapidez (Scardamalia y Bereiter, 1985).

TRABAJO EN GRUPO COLABORATIVO

1. CARACTERISICAS DEL TRABAJO GRUPAL

Los procesos grupales dentro del aula se han convertido en modelos muy importantes para la mayoría de los educadores. La creciente complejidad de las condiciones sociales y las grandes concentraciones humanas han incrementado la necesidad de aprender a trabajar con efectividad dentro de un grupo. La vida moderna fija su atención en la habilidad para relacionarse bien con otros. Los adultos del futuro se verán forzados a manejar tensiones y conflictos interpersonales si han de resolverse algunos de los problemas sociales que padece el mundo entero. Debido a estos cambios, las escuelas tienen ahora una mayor obligación de ayudar a sus estudiantes a aprender habilidades que los capaciten para desempeñar puestos responsables y útiles dentro de la sociedad, y a contribuir al máximo a la productividad del grupo.

Al darse cuenta de la importancia del trabajo grupal dentro de la escuela se vió la posibilidad de que este tipo de organización, tan necesario en los aspectos antes mencionados, tuviera ventajas sobre el aprendizaje de los alumnos (Schmuck, 1986).

Por otra parte, la importancia que tradicionalmente se le atribuía a la relación entre el profesor y sus alumnos como el factor determinante del aprendizaje escolar contrasta en gran manera con el escaso interés demostrado en lo referente a las relaciones que se establecen entre éstos últimos durante sus actividades escolares y su repercusión en el logro de los objetivos educativos, de hecho, la relaciones con compañeros han sido a menudo consideradas como indeseables y molestas con probables influencias negativas sobre el rendimiento escolar, por lo que se ha tratado de limitarlas y hasta eliminarlas. Este fenómeno se debe en gran parte a la idea de que el profesor es el “agente educativo por excelencia” encargado de transmitir el conocimiento a los alumnos, quienes lo reciben de una manera más pasiva que activa (Coll y Colomina, 1990). Sin embargo, la pedagogía moderna ha cambiado estos roles tradicionales adoptando un enfoque más interaccionista, donde, ni el profesor es un “pozo de ciencia absoluta”, ni los alumnos son sujetos “pasivos e ignorantes”. La enseñanza no es un traspaso de información de profesor a alumno, sino un “proceso colaborativo de desarrollo personal” donde los alumnos aprenden, tanto del profesor como de sus compañeros, del conjunto de actividades que realizan entre sí (Cassany, 1993), dándose de esta forma un intercambio de significados respecto a los contenidos escolares mucho mas rico, lo que ha llevado a considerar la posibilidad de que los propios alumnos puedan ejercer en determinadas circunstancias una influencia educativa sobre sus compañeros, es decir, que desempeñen un papel mediador que antes era exclusivo del profesor (Coll y Colomina, op cit).

Es así como en tan sólo un par de décadas se ha pasado de una situación caracterizada por el escaso interés hacia el estudio de las relaciones entre alumnos a otra en la que “investigadores de numerosas disciplinas, incluyendo la psicología de la educación, del desarrollo, la psicología social y la cognitiva, las matemáticas y diferentes campos de la ciencia, se concentran en el estudio de la interacción entre alumnos como una variable crítica del aprendizaje y del desarrollo cognitivo”(Webb, 1989 en Coll y Colomina, op cit). De forma que los métodos educativos basados en la relación entre iguales (especialmente los enfoques de aprendizaje cooperativo) se han extendido rápidamente por todo el mundo.

Se ha visto que la interacción entre los alumnos puede incidir de forma decisiva sobre aspectos tales como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general (Johnson, 1981 en Coll y Colomina, 1990).

Cómo ya se mencionó, esta interacción ayuda al niño, entre otras cosas, a relativizar su propio punto de vista, éste es un elemento esencial del desarrollo cognitivo y social que se relaciona con la capacidad de presentar adecuadamente alguna información, la solución constructiva de los conflictos, la disponibilidad para transmitir la información, la cooperación, las actitudes positivas hacia los demás, el juicio moral autónomo, el juicio intelectual y cognitivo y el ajuste social.

La relativización del punto de vista propio puede definirse como la capacidad para comprender cómo es vista una situación por otra persona y cómo reacciona cognitiva y emocionalmente a dicha situación, esta habilidad se opone al egocentrismo (Coll y Colomina, 1990) que caracteriza a la composición de los niños.

Hertz-Lazarowitz (1989 en Coll y Colomina, op cit), propone distinguir entre tareas cooperativas simples y tareas cooperativas complejas. En el primer caso, los participantes interactúan en torno a los medios implicados en la ejecución de la tarea o en torno al producto a obtener. En el segundo, la interacción se produce en torno al proceso.

1.1. INTERACCIÓN GRUPAL

A pesar de que es claramente reconocida la importancia de la interacción para el aprendizaje: "Es a través de la interacción y el proceso de comunicación que se da en pequeños grupos durante la realización de tareas académicas que se desarrolla el aprendizaje cognitivo de los alumnos" (Sharan, 1980 en Webb, 1982) muy pocos estudios han examinado sistemáticamente la interacción en grupos.

Damon y Phelps (1989 en Coll y Colomina, 1990) identifican tres enfoques principales en las tendencias educativas actuales que toman la relación entre iguales (alumnos) como punto de referencia: *la tutoría, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales*. Según estos autores, los tres enfoques mencionados presentan diferencias en cuanto a los objetivos y contenidos curriculares a los que conceden prioridad y, sobre todo, en cuanto al tipo de interacción que promueven entre los participantes (igualdad y mutualidad). La igualdad se refiere al grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal; la mutualidad es el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas.

En las relaciones tutoriales, un alumno (considerado experto en un contenido determinado) instruye a otros (novatos). Debido a la mayor competencia del tutor se promueve una relación asimétrica con un desempeño de roles diferentes, donde el tutor se encarga de transmitir conocimientos a los tutorandos; esta relación es desigual, pero menos desigual que la relación

profesor-alumno, por lo que es posible que entre los alumnos se de una relación comunicativa favorecedora del aprendizaje, sin embargo, dado que el tutor no posee las habilidades ni el dominio de la información que tiene el maestro, su capacidad para instruirle es menor. Las relaciones tutoriales son, por tanto, relativamente bajas en igualdad y variables en mutualidad la cual depende de la competencia y habilidades instruccionales del tutor y de la receptividad del tutorado.

En el aprendizaje cooperativo se forman equipos heterogéneos en cuanto a la habilidad para la ejecución de la tarea sin embargo, no suele darse una diferencia de estatus entre los miembros. Este tipo de aprendizaje se caracteriza en principio por un grado elevado de igualdad. La mutualidad en cambio, es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros y de que la estructura de recompensa sea extrínseca o intrínseca. Los mayores niveles de mutualidad se darán en los casos en que se promueva la discusión y la planificación conjunta, se favorezca el intercambio de roles y responsabilidades y se limite la división del trabajo entre los miembros.

Respecto a la colaboración entre iguales, se trata de una forma de trabajo donde dos o más alumnos relativamente novatos en una tarea trabajan juntos de forma ininterrumpida en su desarrollo y resolución. En este tipo de organización los alumnos poseen un mismo nivel de conocimientos y suelen trabajar juntos durante todo el tiempo empleado en la realización de la tarea, por lo que la relación que se da, se caracteriza por un grado elevado de igualdad entre sus miembros y un grado similar de mutualidad en las transacciones comunicativas (Coll y Colomina, 1990).

El trabajo con compañeros puede dar lugar a una especie de intercambio de estrategias mediante el cual se puede promover la cohesividad y la cooperación del grupo, facilitar el desarrollo de la responsabilidad del mismo, así como la promoción del aprendizaje por medio de estudiantes de diversos niveles académicos y de actuación, además otra ventaja es que hay un mayor número de alumnos que de maestros por lo que pueden dar atención a un mayor número de estudiantes además de descargar al profesor de trabajo (Whittaker y Spencer, 1991).

1.2. VARIABLES SOCIOEMOCIONALES

Las variables socioemocionales que se cree que median la participación en el desarrollo de una tarea grupal incluyen: ansiedad, satisfacción y motivación.

Con respecto a la *ansiedad* Buckholdt y Wodarski (1978 en Webb, 1982) sugirieron que los aprendices más lentos pueden aprender con mayor rapidez de otros estudiantes que del maestro ya que los primeros son más pequeños y menos imponentes que el maestro y siendo más probable que los estudiantes pregunten sus dudas a los compañeros que al maestro.

En lo que se refiere a la *satisfacción*, se encontró que los estudiantes se sienten mejor trabajando en grupos de tres o cuatro personas cuando la recompensa es general, que trabajando en otro tipo de contexto (Webb, 1982).

1.2.1.Perspectiva Motivacional Del Aprendizaje Colaborativo

Un factor clave en la organización grupal de las actividades de aprendizaje en el aula es la interdependencia de los alumnos que participan en las mismas respecto a la tarea a realizar o el objetivo a conseguir (estructura meta). Lewin, Johnson (1981) en Slavin (1990), han caracterizado tres estructuras de meta como sigue:

Estructura cooperativa. Se da este tipo de estructura cuando los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y solo si, los otros alcanzan los suyos. Para lograr sus objetivos individuales los miembros del grupo deben ayudarse entre sí para salir adelante y animar a sus compañeros de grupo para hacer un esfuerzo máximo. En otras palabras, la recompensa del grupo está basada en la actuación del grupo (la suma de actuaciones personales) y crea una estructura de recompensa interpersonal en donde los miembros del grupo dan reforzadores sociales en respuesta a los esfuerzos de los compañeros (Slavin, 1990).

Estructura competitiva. Los objetivos o metas de los participantes están relacionados de manera que existe una correlación negativa entre su consecución por parte de los implicados; un alumno puede alcanzar la meta que se ha propuesto si, y sólo si, los demás alumnos no pueden alcanzar la suya.

En una **estructura individualista** no existe relación alguna entre el logro de los objetivos o metas que se proponen alcanzar los participantes.

La revisión de estas estructuras elaborada por Johnson et al. (1981, en Coll y Colomina, op cit) muestra una clara superioridad de la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes, sin embargo, las variables que afectan y condicionan el mayor o menor grado de superioridad de la organización cooperativa sobre las otras, siguen siendo en gran medida desconocidas. Esto se debe en parte al hecho de que la mayoría de las investigaciones se limitan a comparar el rendimiento obtenido por los participantes en función de la estructura cooperativa, competitiva e individualista de las actividades sin prestar atención a las interacciones que se establecen entre los participantes mientras desarrollan la actividad. Es posible que dentro de la estructura cooperativa, los estudiantes interactúen en función de diferentes variables (el mayor o menor conocimiento de los participantes sobre el contenido, la experiencia previa en el tipo de tarea, la implicación y motivación de la misma etc.) y que éstas pautas de interacción, y no tanto la estructura cooperativa, expliquen el rendimiento y la productividad de los miembros del grupo.

Cabe mencionar, que los estudiantes en grupos cooperativos muestran una mejor subdivisión del trabajo que los estudiantes en grupos competitivos, suelen dividirlo en sus diferentes aspectos e instan a los compañeros a trabajar en los diferentes componentes simultáneamente (Webb, 1982).

1.3. Desde una **PERSPECTIVA COGNITIVA** se enfatizan los efectos del trabajo grupal en sí mismo (en todo caso los grupos tratan de alcanzar una meta en conjunto). Existen diferentes teorías cognitivas las cuales serán agrupadas dentro de dos categorías; teorías del desarrollo y teorías de la elaboración cognitiva (Slavin, 1990).

1.3.1. Teorías del desarrollo.

El intento de articular las pautas interactivas y los procesos cognitivos en un marco explicativo integrador ha recibido un impulso considerable con la recuperación y extensión de las ideas de Vigotsky que han tenido lugar en la psicología del desarrollo y en la psicología de la educación durante los últimos años, como son los conceptos de “zona de desarrollo próximo” e “internalización del conocimiento” (Daiute y Dalton, 1993). Como se sabe, para Vigotsky la interacción social es el origen y el motor del desarrollo y el aprendizaje. En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos gracias a las indicaciones y directrices de los adultos y, en general, de las personas con las que interactúa, mediante un proceso de interiorización o internalización.

“Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas” (Vigotsky, 1973 en Coll y Colomina, 1990).

Vigotsky hace intervenir el lenguaje como instrumento de mediación semiótica que juega un papel decisivo en el proceso de interiorización. El lenguaje es el instrumento regulador por excelencia de la acción y del pensamiento.

En la interacción entre varios alumnos que abordan colaborativamente una tarea, pueden encontrarse todos los peldaños intermedios entre la regulación interpsicológica y la regulación intrapsicológica. Más aun, debido a la simetría de las relaciones entre los participantes la colaboración entre iguales ofrece unas condiciones particularmente óptimas para que los alumnos utilicen el lenguaje en todo su valor instrumental (Levina, 1981 en Coll y Colomina, 1990; Daiute y Dalton, 1993); es decir, que utilicen el lenguaje de los compañeros para regular la acción y los procesos mentales propios; que utilicen el lenguaje propio para guiar las acciones y los procesos mentales de los compañeros; y, sobre todo, que utilicen el lenguaje propio para guiar las acciones y los procesos mentales propios. En suma, para que utilicen el lenguaje como instrumento de aprendizaje (Coll y Colomina, 1990).

De manera similar, Piaget (1926) en Slavin (1990) sostuvo que el conocimiento arbitrario-social como el lenguaje, los valores, la moral y los sistemas de símbolos (como lectura y matemáticas) pueden ser aprendidos sólo mediante la interacción con otros. Investigaciones dentro de la tradición piagetiana enfocadas en el tema de la “conservación” (habilidad para reconocer que ciertas características de los objetos son estables mientras que otras cambian) muestran suficiente evidencia para sostener la idea de que la interacción entre compañeros puede ayudar a los no conservadores a volverse conservadores, ya que se ha observado que cuando los conservadores colaboran con los no conservadores mas o menos de la misma edad en tareas que requieren la conservación, los no conservadores generalmente desarrollan y mantienen conceptos de

conservación (Bell, Grossen y Perret-Clermont, 1985; Murray, 1982; Mugny y Doise, 1978 en Slavin, 1990).

1.3.2. Teorías de la elaboración cognitiva.

La investigación en la psicología cognitiva sostiene que si la información es retenida en la memoria y relacionada con información que ya se encuentra en ésta, el aprendiz se verá en una especie de reestructuración o elaboración cognitiva del material, lo cual se facilita mediante la intervención del grupo.

Donald Dansereau (1985) citado en Slavin (1990), encontró mediante una serie de estudios que alumnos que trabajaban en grupos que nombró "guía", podían aprender técnicas y procedimientos mucho mejor que los estudiantes que lo hacían individualmente.

En relación a lo anterior Hertz-Lazarowitz (1989) y Doise et al. (1975 en Coll y Colomina Op cit.) encontraron que las tareas que requieren que los estudiantes trabajen juntos producen más altos niveles de elaboración (aplicación, evaluación) e incluso la presentación de tareas más correctas que las que presentan los mismos sujetos cuando trabajan individualmente. Sin embargo, hay ocasiones en que el trabajo colectivo no muestra sus frutos sino hasta producciones posteriores.

La confrontación y la discusión entre puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordar la tarea da lugar casi siempre a una mejora significativa en la producción. Para que esta interacción tenga efectos positivos es necesario que los participantes tengan unos requisitos cognitivos mínimos que permitan que comprendan la divergencia de puntos de vista. Existen dos situaciones en las que no se observa ningún progreso en la competencia intelectual de los participantes una es cuando uno impone su punto de vista y los otros lo aceptan sin llevar a cabo una discusión y cuando todos tienen el mismo punto de vista sobre la tarea (Coll y Colomina, op. cit.).

La variable interactiva más comúnmente utilizada para predecir el desempeño en pequeños grupos es la conducta de ayuda (la interacción sobre la tarea con otros miembros del grupo) respecto a la cual, se han realizado investigaciones en dos líneas:

-Dar Ayuda. Algunos autores han encontrado que esta variable tiene una influencia directa en el desempeño del grupo (v. Webb, 1982; Hughes, 1991).

Otros han postulado que el hecho de dar ayuda dentro del grupo solo influye al desempeño general cuando se trabaja sobre una estructura de recompensa cooperativa (DeVries y Edwards, 1974, en Webb, op cit.).

-Recibir Ayuda. Los resultados obtenidos con respecto a la dirección en que influye el desempeño son complejos, dependiendo en gran manera de la conducta del estudiante que elicitó la ayuda y la naturaleza de la ayuda recibida.

Cuando se hace una pregunta o se comete un error acerca de la tarea y el alumno recibe explicaciones, la correlación es positiva, pero cuando la pregunta no da lugar a una respuesta o solo recibe soluciones ya elaboradas sin una explicación, el estudiante no aprenderá a completar la tarea (Webb, 1980, a, b, c en Webb, op cit.).

Al estudiar las relaciones entre el nivel de elaboración de la ayuda recibida y dada y el nivel de rendimiento de la tarea Webb (1989, en Coll y Colomina) encontró lo siguiente:

- ◆ El recibir ayuda con un alto nivel de elaboración correlaciona con un buen rendimiento.
- ◆ Recibir ayuda poco elaborada correlaciona con un buen rendimiento, pero, cuando la ayuda recibida está formulada en un nivel de elaboración inferior al de la ayuda solicitada, la relación con el rendimiento es negativa.
- ◆ Cuando la ayuda recibida es la respuesta escueta, o la corrección de un error cometido sin dar explicaciones, la correlación con el rendimiento es casi siempre negativa.
- ◆ Ofrecer ayuda con un alto nivel de elaboración correlaciona casi siempre positivamente con el rendimiento.

Estos descubrimientos muestran que la investigación referente a la ayuda debe ser más específica, diferenciando cuando se trata de ayuda solicitada o no solicitada y cuando los llamados en busca de ayuda obtienen respuesta.

Otro tipo de comunicación al que no se le ha dado mucha importancia es la “conducta fuera de la tarea”. Hanelin (1978, en Webb, 1982) reportó que los estudiantes perdían menos del siete por ciento del tiempo de grupo, hablando o escuchando a otro estudiante sobre tópicos que no tienen que ver con la tarea asignada.

La “conducta pasiva” también se presenta en este tipo de trabajo. Webb (1980 en Webb, 1982) la define como una carencia total de participación en la tarea grupal. La relación con los compañeros es negativa, se limitan a observar las actividades de otros estudiantes, sin involucrarse directamente y el solo escuchar las explicaciones que se dan a otros compañeros no es suficiente para entender el material.

Las investigaciones sobre la interacción grupal relacionada con el rendimiento muestran una relación positiva en lo referente a dar y recibir ayuda, pero negativa con respecto a la “conducta fuera de la tarea” y la “conducta pasiva”. Además muestran que explicar a otros cuando el material es complejo y requiere integración o reorganización puede brindar un mayor beneficio para el que explica que cuando se trata de un material sencillo (Webb, op cit.).

Otra variable que interactúa en el proceso de dar y recibir ayuda es la habilidad que posean los sujetos, por ejemplo, un estudiante de habilidad escasa, en un grupo heterogéneo recibirá explicaciones de los estudiantes más habilidosos, pero en un grupo homogéneo puede ser que no reciba ninguna explicación (Webb, 1982).

Un posible mecanismo que relaciona la interacción con el desempeño grupal es el efecto causado por el acto de verbalizar la información, estudios sobre el aprendizaje han demostrado que un estímulo que se verbaliza es recordado con mayor frecuencia que uno que no se exterioriza. Gagné y Smith (1962, en Webb, 1982) encontraron que la verbalización durante la solución de una tarea-problema produce mejor desempeño que cuando no se habla. Sin embargo, el propósito de la verbalización es más importante para el aprendizaje que el mero acto de realizarla. Las personas que verbalizan frente a un compañero pueden verse a sí mismas como maestros, mientras los que lo hacen con el experimentador pueden sentirse como alumnos. De esta forma, el propósito de la verbalización cuando se asume el rol de maestro puede ser ayudar al otro a entender el contenido mientras que en el rol de alumno, demostrar que se maneja el material. Bargh y Schull (1980, en Webb, 1982) comparando el desempeño de personas que estudiaban con el fin de explicarle a algún compañero con el de personas que estudiaban para sí mismas, encontraron que los

estudiantes cuyo objetivo era explicar llevaban a cabo una estructura de organización cognitiva de más alto nivel que los demás, también apuntaron que: no sólo durante el estudio para dar una explicación más clara se reorganiza el material, sino que la persona que ésta enseñando a alguien, puede reorganizar o clarificar el material en el momento.

Otros investigadores han sugerido que la retroalimentación por parte del grupo puede ayudar a los estudiantes a afirmar sus ideas y a aprender nueva información difícil de descubrir por sí mismos, pero la recepción pasiva de la información no es suficiente para la internalización de la ideas, es necesaria una reformulación de la información y los argumentos de los demás a nivel individual (Webb, 1982).

Por otra parte, Johnson y Johnson (1979 en Webbs, 1982) se enfocaron en el intercambio de opiniones en el aprendizaje, sugiriendo un modelo de aprendizaje-conflicto-resolución dónde la controversia da lugar a un conflicto conceptual y a sentimientos de incertidumbre, los que llevan a los miembros del grupo a buscar nueva información y a recuperar la existente, vista desde diferentes perspectivas, y como resultado de este proceso, algunos estudiantes pueden cambiar su opinión.

Buckholdt y Wodarski (1978, en Webb, 1982), sugieren que los niños pueden aprender mejor en grupo porque utilizan un lenguaje comprensible para los demás niños, además de que son capaces de reconocer las señales de confusión que presentan los compañeros con mayor frecuencia que los adultos.

En las escuelas el contexto de trabajo grupal se utiliza para llevar a cabo un experimento científico o elaborar un mapa, sin embargo, la escritura se ve como una actividad que se debe llevar a cabo individualmente. Los maestros escogen un tópico, establecen la longitud del trabajo y dejan a los estudiantes que descubran sus propias estrategias para la producción del texto final. Sin una concepción clara de lo que es la composición, muchos estudiantes se basan en sus experiencias anteriores con la escritura y llegan a la conclusión de que se trata de escribir derecho sin salirse de la línea y tener una buena ortografía. Aquellos que no son hábiles en esto pueden desarrollar actitudes negativas ante la composición (Whittaker y Salend, 1991).

2. COMPOSICIÓN COLABORATIVA

La investigación acerca de la escritura en grupo data del siglo XVIII (Gere, 1987 en Saunders, 1989) enfocándose en una forma de trabajo donde el escritor recibía retroalimentación de una audiencia de compañeros. Sin embargo, recientemente ha crecido el interés por otra forma de trabajo grupal donde se busca que los participantes se ayuden unos a otros para llegar a una meta común o a la creación de composiciones individuales (v. Saunders, 1989). Los educadores han descubierto que escribir, al igual que otras tareas cognitivas no necesita ser una actividad solitaria. La colaboración puede facilitar y complementar el proceso de escritura ya que, tanto los escritores como los lectores brindan su propio significado al texto (Bartholomae y Petrosky, 1986 en Whittaker y Salend, 1991). Los grupos colaborativos pueden ser particularmente efectivos en ayudar al desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes más pequeños o con discapacidad.

A pesar de que la investigación en la habilidad para agruparse se ha llevado a cabo desde hace tiempo (v. Webb, 1982), se le ha prestado poca atención a los procesos que operan en grupos con diferentes rangos de habilidad. Los pocos estudios que han comparado la interacción del grupo a través de la composición escrita sugieren que estos procesos grupales son influenciados por el nivel de habilidad que presentan los alumnos. Estos estudios se han enfocado a la conducta de ayuda dentro del grupo (como se mencionó anteriormente) y han arrojado datos contradictorios. De esta forma, Webb (1980 en Webb, op cit) encontró que la conducta de ayuda ocurría frecuentemente en grupos heterogéneos y en grupos homogéneos de habilidad media, pero no así, en grupos homogéneos de alta o baja habilidad.

Sin embargo, en otro estudio realizado en el mismo año, la autora reportó que los grupos homogéneos de habilidad media producen más ayuda con base en las necesidades que los grupos heterogéneos; sin embargo, en un tercer estudio los grupos heterogéneos presentaron mayor ayuda en respuesta a las necesidades que los grupos homogéneos.

Steiner (1972 en Webb, op cit) describió dos procesos que operan en los grupos heterogéneos.

El primer proceso es la “contradicción”, que nace de los desacuerdos al evaluar y pulir la información, éste proceso es benéfico para el aprendizaje individual, por ejemplo: el modelo de “resolución del conflicto” de Johnson y Johnson (1979 en Webb, op cit), sugiere que los miembros de un grupo que experimentan desacuerdos pueden aprender más y desarrollar más amplias perspectivas que los miembros de los grupos que no presentan discrepancias.

El segundo mecanismo de Steiner (op cit.) es el decremento en la motivación como un peligro potencial en los grupos. Cuando se pone a trabajar juntos a estudiantes cuyos niveles de ejecución son muy diferentes se corre el riesgo de que haya una separación del equipo debida a una diferencia muy marcada en la cantidad y calidad de trabajo realizado.

Otro aspecto importante que influye en el proceso grupal es el tipo de tarea que se les brinda y la manera en que deben llevarla a cabo. Según Saunders (1989) existen cinco formas de actividad colaborativa que se diferencian en las tareas asignadas y las estructuras interactivas:

♦Co-escriitores, (estructura “completamente cooperativa”); en esta forma de actividad los participantes colaboran durante todo el proceso de composición y tienen una posesión compartida del texto.

1.La planeación consiste en decidir la audiencia, el propósito y el tópico, generando y seleccionando ideas; y desarrollando un esquema organizacional implícito o explícito para el texto a escribir.

2.Componer implica trasladar las ideas a un texto organizado y coherente, monitoreando el progreso mediante la lectura de lo que se ha escrito.

3.La revisión comprende leer el borrador como un texto lleno, identificando las áreas que necesitan mejorar tomando en cuenta la coherencia, la cohesividad, el propósito y la necesidad de la audiencia.

4. La corrección incluye corregir las pruebas y editar el borrador final del texto en un esfuerzo por detectar, diagnosticar y alterar los problemas que envuelven las convenciones del lenguaje escrito.

♦ Co-publicadores (“cooperativo”), no es completamente cooperativo ya que cada miembro del grupo produce textos individuales y no realizan todas las tareas cooperativamente, los co-publicadores trabajan juntos para desarrollar un documento colectivo a partir de sus textos individuales.

1. Durante la planeación se trabaja en grupo; los estudiantes deciden el tópico para el escrito por medio de una tormenta de ideas, se negocia la asignación de partes específicas a cada miembro del grupo, se desarrolla un plan escrito para cada artículo.

2. Durante la composición los estudiantes componen borradores individualmente.

3. En la revisión regresan a sus grupos y cooperan revisando y corrigiendo todos los artículos.

♦ Co-responsales (“Ayuda Obligatoria”), Algunos alumnos ayudan a otros en la composición de su escrito. Se trata de un diálogo entre escritor y lector durante la composición donde le pregunta el lector al escritor constantemente sobre lo que escribe. Cada estudiante recibe y da retroalimentación sobre los textos. En este tipo de organización los estudiantes se ayudan a revisar sus escritos.

♦ Co-editores (“Ayuda Obligatoria”), Trabajan durante toda la tarea solos, sólo colaboran durante la corrección, pueden intercambiar los escritos, trabajar juntos, o separados y pueden discutir las correcciones.

♦ Ayudantes-escritores (“Ayuda permitida”). No tienen una tarea colaborativa asignada, se trata de una cooperación voluntaria en cualquier momento durante la composición, los escritores pueden hacerlo solos o pedir a alguien que les ayude.

El paso de la planeación a la composición, a la revisión, representa un movimiento de tareas “más abiertas” a tareas “ más cerradas” (Saunders, 1989).

Los intercambios entre alumnos llevan a justificar o a la discusión de diferentes puntos de vista y pueden promover el control regulatorio y metacognitivo de cada escritor sobre su trabajo (Espéret, 1991).

2.1. Revisión y Corrección Colaborativa

Camps (1992) encontró que un trabajo de redacción en grupo puede tener un doble interés:

1. En la capacidad de revisión de los sujetos implicados.

2. En algunas características del proceso de revisión en grupo, lo que permite hacer evidentes operaciones que pueden no manifestarse en las situaciones de producción individual o que la propia situación permite que se desencadenen, según Forman y Carzen (1984 en Camps, op cit).

Como una tarea colaborativa la revisión y la corrección implican evaluación y valoración.

El grupo de correctores pueden llevar a cabo uno o varios de los siguientes procesos; detección, diagnóstico y alteraciones al texto (Hull, 1987 en Saunders, 1989). Para este fin, Foley, 1988 en Whittaker y Spencer, 1991) propone que a cada miembro del grupo se le de una copia del trabajo a revisar, uno de ellos leerá su hoja en voz alta mientras los pares editores los siguen en una fotocopia. Los pares anotan sus reacciones y comentarios en sus fotocopias y luego presentan y discuten el producto escrito con el grupo.

Saunders (1989), trabajando sobre la influencia que el tipo de tarea tiene en la composición colaborativa, encontró que durante la revisión del texto ocurren interacciones como: comentarios y réplicas acerca de los episodios, incluyendo extensos periodos de conversación colectiva acerca de los tópicos, intenciones, las decisiones que tomaron durante la composición y opciones de revisión, cuando es en esta fase donde se lee por primera vez el texto.

También encontró que los grupos aprenden más acerca de las estrategias de revisión cuando comparten la responsabilidad de la calidad del texto, es decir, cuando todo el equipo trabaja para el mejoramiento de un solo escrito, de esta manera se concentran más en sus conversaciones explorando posibles opciones para mejorar el texto.

Además, el grupo adquiere mayor conciencia del lector cuando las opiniones dentro de éste no son influenciadas por una colaboración previa durante la realización del escrito creando una situación paralela a las reacciones de los lectores reales al confrontar un texto que no les es familiar.

De la misma manera, existe alguna evidencia que sugiere que es más fácil corregir un texto cuando el autor es una persona diferente al que está corrigiendo (Bartlett, 1982 en Saunders, 1989).

Hughes (1991), realizó un experimento con niños de los grados décimo y onceavo de educación elemental en Estados Unidos, donde pidió a los niños más avanzados que sirvieran como tutores de los más pequeños durante una tarea de revisión de textos elaborados por éstos últimos. Entre los resultados obtuvo un avance en el nivel de revisión de los niños de ambos grados, en especial de los que fungieron como tutores. Los estudiantes aprendieron a ver al proceso de escritura como una sucesión de pequeños pasos que ellos podían ejecutar y procuraban reescribir sus textos después de terminarlos. La autora, concluye que se trató de una actividad que comenzó como un intento de ayudar a los estudiantes a entender la importancia, y el mismo proceso de revisión y se convirtió en una experiencia que promovió el gusto por el trabajo cooperativo de escritura.

Como se puede observar, los argumentos a favor de la corrección entre alumnos son muy variados. Es seguro que los alumnos se responsabilizan más de su propio aprendizaje si pueden participar activamente en la corrección. Se interesan más por los errores que cometen y son más conscientes de los problemas que tienen y de los contenidos que van aprendiendo. Por otra parte, los alumnos pueden aprender mucho al corregir, valorar y analizar textos, fijarse en la gramática, memorizarla, etc. (Cassany, 1993).

Capítulo 3

TIPOS DE TEXTO

A pesar de que lo esencial, en los procesos de comprensión y producción escrita, es común a toda clase de textos, existen peculiaridades propias según el tipo de texto.

Brewer (1980) en Gárate (1993) distingue tres tipos: descriptivos, expositivos y narrativos.

1. LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS se refieren a situaciones estáticas, en términos de sus características físicas perceptibles. La modalidad perceptiva más implicada en una descripción es visual aunque es común una combinación de descripciones de cualquier modalidad. Los procesos psicológicos que desempeñan un importante papel en la comprensión de una descripción son aquellos que construyen la representación de una situación referencial (Just y Carpenter, 1987, en Gárate, 1994).

2. LOS TEXTOS EXPOSITIVOS describen sucesos relacionados lógicamente con el objeto de informar, explicar o persuadir. No hay indicadores espacio-temporales ni descripciones de acciones humanas típicas llevadas a cabo por personajes. Este tipo de textos desempeña un papel importante en la información de conocimientos, por ejemplo: libros de texto, artículos científicos, prensa escrita, etc. Los procesos psicológicos que tienen una función decisiva en comprensión de textos son aquellos que extraen las relaciones retóricas entre los elementos de un texto y las utilizan para construir una representación de la estructura lógica (Gárate, 1994).

3. LOS TEXTOS NARRATIVOS están caracterizados por la presencia de personajes que llevan a cabo acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados causalmente. El texto puede describir los sucesos en el orden en que ocurren o en otros tipos de orden.

3.1. Estructura de los cuentos

El estudio de las historias presenta una mayor continuidad en el área de la lingüística y la antropología. Entre los trabajos más importantes se puede mencionar la obra de los formalistas rusos en especial el libro de Propp "La Morfología de los Cuentos"; la escuela estructuralista francesa y sus análisis de la narrativa (Barthes, Greimas, Bremond) el estudio del antropólogo americano Colby quien formalizó y aplicó en 1973 una gramática a las leyendas esquimales; el trabajo de Lakoff que elaboró un sistema de reglas generativas para las narraciones, y los intentos de construcción de una gramática del texto por parte de Van Dijk y Petóffi. En estos estudios se manifiesta la existencia de una estructura estable que organiza la información transmitida por la

historia y que proporciona una conexión lógica a las distintas partes de la narración, aunque los contenidos semánticos de las historias sean diferentes (Marchesi y Paniagua, 1982).

La narración tiene características estructurales tales, que permiten su división en unidades secuencialmente organizadas desde el marcador inicial hasta que se resuelve el conflicto y se llega al final (Stein y Glenn, 1979 en Clemente, 1990).

Algunas características de los textos narrativos señaladas por Graesser y Goodman, 1985, en Gárate, 1994) se mencionan a continuación:

1. El lector sabe que la información propia de los textos pertenece a la ficción.
2. El lenguaje de la prosa narrativa se aproxima al lenguaje de la conversación común.
3. La secuencia de los episodios se produce en un orden cronológico.
4. Se presta para que los sujetos realicen inferencias.
5. Su propósito principal es entretener.
6. La construcción del significado está controlada por el "conocimiento del lector" resultando, por lo tanto que su comprensión depende, en gran medida, de los procesos arriba-abajo.
7. Reflejan el conocimiento, actitudes y entendimiento social (Fitzgerald et al., 1985).

Sutton-Smith y Botvin (1977, cit. por Clemente 1990) simplifican semánticamente las referencias narrativas siguiendo la tradición del antropólogo Propp (1977), por lo que consideran las siguientes categorías para una narración:

1. Que cuente con personajes que estarán como protagonistas durante un número de expresiones.
2. Que se promueva un proceso argumentativo de narración por estos personajes que puede ser de dos tipos:
 - A. "Diada de maldad" donde un personaje es el villano y la segunda parte de la diada se corresponde con su anulación o su terminación.
 - B. "Diada de carencia" cuando al personaje le falta algo, se busca cubrir esa necesidad.
3. Entre las diadas debe haber una acción por una de las partes y una reacción por parte de la otra.
4. Debe haber un cierre, es decir, la historia debe tener un final (Clemente, 1990).

Debe reconocerse que esta descripción no agota los tipos de narraciones que pueden considerarse cuentos, ya que hay factores del contexto, conductas no dirigidas hacia una resolución de problemas concretos, influencias emocionales sobre el receptor de la historia y aspectos semánticos de la narración que son, entre otros, elementos que influyen sobre lo que puede ser considerado como cuento (León, 1986).

Las convenciones estructurales de los textos incluyen aspectos como el orden y disposición de los segmentos del mensaje. Muchas de éstas tienen antecedentes en el lenguaje oral pero en muchos casos tienen su propio formato (Purves, 1992).

Por su parte, Teberosky (1989), al referirse al tema de los cuentos "narración-ficción en tercera persona", habla de un tipo particular de texto que se caracteriza por algunas oposiciones; la referencia temporal en oposición a la narración de lo vivido y el uso de la tercera persona en oposición a la narración en primera persona. Esta afirmación parte de la hipótesis de Blanche-Benveniste (1985) que postula que es imposible aislar la actividad productora del lenguaje de los enunciados tanto a nivel oral como escrito, ambos tienen una influencia mutua.

Algunas investigaciones han demostrado que el cuento es uno de los discursos donde los niños obtienen resultados más precoces (Sutton-Smith, Botvin y Mahoney, 1976; Clemente 1983 en Clemente 1990).

Los cuentos no son solamente una fuente de curiosidad e interés para los niños, sino que a través de ellos incrementan su conocimiento social y sus modelos de identificación y experimentan nuevas formas de organizar los acontecimientos y de progresar en sus intercambios comunicativos (Marchesi y Paniagua, 1983).

A los niños les gusta escribir cuentos; en los grados superiores los cuentos de hadas son reemplazados por fábulas y mitos. Generalmente, les gusta que sus ideas sean presentadas con buen estilo, tienen disposición para mejorar la estructura y presentar formas correctas con ayuda de sus compañeros, la colaboración del maestro, los libros de texto y las obras de referencia. Para desencadenar la composición de un cuento es necesario, algunas veces, un hecho casi insignificante (Horrocks et al. 1982).

Los procesos psicológicos que parecen destacar en la comprensión de la narrativa son los que se dedican a completar los vacíos en la secuencia de sucesos descritos en el texto. Esta tarea requiere que el sujeto realice inferencias que le permitan la construcción de una representación coherente del texto narrativo (Gárate, 1993).

A partir de 1970 se ha producido un avance espectacular en los heurísticos que hacen referencia a la comprensión, recuerdo y producción de textos narrativos (cuentos) como partes esenciales de las estrategias infantiles encaminadas a entender su entorno social y cultural. Los cuentos tienen la particularidad de aparecer en todas las culturas del mundo. Algunos de estos cuentos toman la forma de fábula o mito, de pequeñas lecciones de moral o de historias acerca de cómo se originó el mundo (Mandler, 1984 en León, 1985). Ante esto se desarrolla un amplio cuerpo de investigación conceptual y empírica que se centra en el uso de llamadas "gramáticas de las historias", como elemento de análisis de la estructura básica de los cuentos (estructura que queda relativamente invariante a pesar de las grandes diferencias que se encuentren en el contenido semántico de un cuento a otro). La gramática no debe ser confundida con el esquema de la historia que, por el contrario, es un tipo de estructura psicológica constituida por expectativas acerca de cómo es procesado el cuento (Mandler, 1984 en León, 1985) como se verá a continuación.

3.2. Gramáticas de los Cuentos

Una gramática de la historia es un sistema de reglas formalizadas cuyo objetivo es describir las regularidades existentes en la estructura de los cuentos. Las normas describen los elementos en que la historia está compuesta (estructura) y el orden en que están colocados (secuencia) (v. León, 1986), la gramática busca predecir, aquellos eventos de una historia que serán recordados y los que serán olvidados (Stein, 1982).

El esquema de la historia y la gramática de la historia son conceptos relacionados, ya que los esquemas consisten en expectativas que construye el sujeto partiendo de las regularidades de la experiencia y un aspecto de estas se encuentra recogido en la estructura de los cuentos tradicionales. El estudio enfocado a través de las gramáticas permite el análisis de las características del esquema como mecanismo procesador de información, pues hay una cierta correspondencia entre las reglas de la gramática y las regularidades que recoge el esquema. Las gramáticas son, pues, una vía de análisis del conocimiento que tienen las personas sobre los cuentos y un punto de partida para intentar abarcar dominios más amplios (León, 1986).

Las primeras gramáticas se centraron en aspectos puramente lingüísticos y se llevaron a cabo en base a cuentos muy simples. Lakoff (1972 en Marchesi y Paniagua, op cit) elaboró la primera gramática de narraciones, realizando una reformulación mediante el uso de reglas de reescritura de la teoría de las leyendas rusas propuesta por Propp (1928-1972). Sin embargo fué Rumelhart quien elaboró la primera gramática de carácter general para las historias y propuso que ésta era un reflejo del esquema que los sujetos aplican a la comprensión de las historias. Diversos autores como Mandler y Johnson (1977), Thorndyke, (1977) y Stein y Glenn, (1979), de quienes se hablará más adelante han trabajado en este campo basándose en diversas revisiones de esta gramática inicial partiendo de los mismos presupuestos, que podrían resumirse en los siguientes:

- 1) El material de un cuento o narración tiene un determinado tipo de estructura interna.
- 2) Las narraciones pueden describirse en términos de una red jerárquica de categorías y de relaciones lógicas que se dan entre estas categorías.
- 3) Esta red se relaciona con la manera en que los sujetos organizan la información (Marchesi y Paniagua, 1982).

3.2.1. La Gramática de Rumelhart

Rumelhart (1975) desarrollo la primera gramática en un intento de representar la organización interna de los cuentos simples. Parte del supuesto de que los cuentos tienen estructura interna de la misma manera que la tienen las frases simples, con la diferencia de que los cuentos poseen un nivel de organización estructural más elevados que las frases.

Su Gramática consiste en una serie de reglas sintácticas y semánticas que dan cuenta de la estructura de los cuentos y de los procesos puestos en marcha por los sujetos cuando se enfrentan con tareas de resumen. Las reglas sintácticas generan la estructura constituyente de los cuentos, siendo la unidad básica la categoría, mientras que las reglas semánticas producen la representación semántica de los cuentos. Las reglas semánticas, a su vez, determinan la relación lógica existente

entre los distintos elementos de la estructura, estableciendo esta relación de manera extremadamente rígida.

Conviene destacar que esta primera Gramática es una descripción formal de la organización estructural típica de los cuentos, generada por la aplicación de un sistema de reglas y que solo, de una manera muy general, se asume que guarda una correspondencia con las estrategias organizacionales utilizadas por los sujetos (León, 1985; Gárate, 1993).

3.2.2. La gramática de Thorndike

En 1977 Thorndike publica una Gramática similar a la de Rumelhart (1975) pero desde una perspectiva que enfatiza los procesos intelectuales inherentes a la comprensión y el recuerdo por encima de los meramente estructurales. Está interesado en el funcionamiento de la memoria para prosa y apela al conocimiento que los sujetos tienen de la estructura prototípica de los cuentos para explicar las organizaciones y reorganizaciones que el material de los cuentos sufre en la memoria. Puede decirse que la aportación fundamental de este trabajo es la idea de que el recuerdo y la comprensión de cuentos depende de la cantidad de estructura inherente a los mismos con independencia del contenido (en Gárate, 1993).

3.2.3. La gramática de Mandler y Johnson

Mandler y Johnson (1977) realizan una Gramática con el fin de eliminar la rigidez y dificultad de uso de la de Rumelhart. Postulan que los “esquemas” controlan el procesamiento según el modelo de “arriba-abajo” y son construidos por los sujetos mediante la escucha de muchos cuentos y la participación personal en la interacción social de cada día.

Durante la codificación, los esquemas actúan como un marco que cumple diversas funciones. Dirige la atención a ciertos aspectos del material, ayuda a mantener las huellas de lo que se ha procesado primero y dice al oyente cuando una parte del texto está completa y puede almacenarse y cuando está incompleta y por tanto debe mantenerse en la memoria hasta que el resto del material haya sido codificado.

Una modificación de esta Gramática con respecto a las anteriores es la eliminación del efecto que en la jerarquía de las proposiciones tiene el estar o no estar relacionadas con la meta principal.

Otra novedad en esta redefinición del esquema es la relación de dependencia que establecen entre las diferentes estructuras narrativas y las características de la memoria humana.

Esta Gramática se caracteriza por una mejor definición de cada categoría, así como de las conexiones entre las mismas. Existen tres tipos de conexiones entre categorías (“y”, “entonces”, “causa”) entre varios episodios de una historia.

Sin embargo, podría decirse que la aportación más interesante hecha por Johnson y Mandler fué realizada en 1980 y consistió en añadir a las reglas de la Gramática de 1977, las llamadas “reglas transformacionales”, que especifican los cambios permisibles en la estructura superficial de los cuentos sin alterar lo que se considera un cuento (Gárate, 1993).

3.2.4. La Gramática de Stein y Glenn

Stein y Glenn (1979) realizaron una Gramática que, al igual que Mandler y Johnson (1977) y de modo distinto a Rumelhart (1975, 1977) y Thorndyke (1977) predijeron el recuerdo de la proposición según la categoría a la que ésta pertenecía y no según el nivel de la jerarquía de la Gramática.

Se puede decir que esta Gramática es la que mejor precisa el significado de la categoría al especificar el tipo de información que es propio de cada una de ellas. Asimismo describe las conexiones posibles entre categorías y entre episodios, perfilando de una manera bastante precisa la estructura de estos últimos (Gárate, 1993). Estos autores unifican en una sola estructura las leyes sintácticas y semánticas, especifican las posibles variaciones que pueden afectar a la estructura episódica y eliminan algunas categorías innecesarias proponiendo algunas nuevas (Lcón, 1986).

Esta Gramática tiene dos componentes fundamentales: las *categorías*, cuya misión es especificar los diferentes tipos de información existente en un cuento, y las *relaciones lógicas*, que especifican como los diferentes tipos de información están conectados unos a otros.

Un cuento está compuesto por la categoría “Introducción” y un “Sistema de Episodios”.

La Introducción tiene dos funciones: presentar los personajes principales y el contexto físico y social en el que se desarrolla la trama. El tipo de información propia de esta categoría incluye estados habituales de los personajes o del contexto. Aunque generalmente la introducción va al principio del cuento, puede ir en otra parte cuando la aparición de un nuevo personaje o contexto así lo exige.

“Sistema de Episodios”

El Episodio es la unidad de orden superior del cuento y consta de una completa secuencia conductual. Esta secuencia implica una cadena causal de sucesos que empiezan con un suceso inicial y acaban con una solución. El Episodio consta de un Suceso Inicial y una Respuesta.

El Suceso Inicial se define como un acontecimiento natural, acciones de los personajes o estados internos de los mismos que inician el episodio. La función del Suceso Inicial es evocar una Respuesta Interna en el protagonista.

La Respuesta Interna se refiere al estado psicológico de un personaje después de un Suceso. Los contenidos propios de una Respuesta Interna son: Respuestas afectivas o emocionales, metas y pensamientos. Algunas veces las respuestas internas se omiten ya que pueden inferirse fácilmente del suceso inicial o de la conducta que sigue. La Respuesta Interna da lugar a un Plan Interno.

El Plan Interno tiene como función dirigir la conducta del personaje y está compuesto por dos tipos de información: submetas y pensamientos. Esta categoría se da con muy poca frecuencia en los cuentos infantiles. El Plan Interno da lugar a la Ejecución de dicho plan.

La Ejecución representa las acciones que el protagonista lleva a cabo para satisfacer la meta, originando alguna clase de Consecuencia Directa.

La Consecuencia Directa tiene como principales funciones expresar el logro o no logro de la meta y señalar cualquier otro cambio en la secuencia de sucesos causado por las acciones de los

personajes. Puede consistir en acontecimientos naturales, acciones o estados finales. La Consecuencia inicia la Reacción.

La Reacción es la categoría final que ocurre en la estructura del Episodio. Son contenidos propios de las reacciones los sentimientos de los personajes, pensamientos y acciones, expresan lo que los personajes sienten, piensan o hacen según el logro de su meta. Esta categoría normalmente ocurre al final del episodio pero puede ocurrir también en otros momentos del mismo.

Cada una de estas categorías puede tener una o varias proposiciones. Cuando existe más de una proposición, la relación entre las mismas dentro de cada categoría puede llevarse a cabo a través de las conexiones “y”, “entonces” y “causa”.

Los sistemas de episodios constan de uno o más episodios y además de esta variación, los cuentos pueden diferenciarse en la estructura intraepisódica. Dos tipos de variaciones son las más comunes. La primera se produce cuando un episodio tiene dos o más categorías de orden superior, por ejemplo, dos Respuestas o dos Secuencias de planes. La segunda ocurre cuando la Introducción o la Reacción aparecen en lugares distintos a los señalados en la estructura típica del episodio.

Finalmente, cabe mencionar que, para que un episodio sea considerado como tal no precisa poseer todas y cada una de las categorías de la Gramática (Gárate, 1993).

Cuando, por algún motivo, la narración no se ajusta a la estructura prototípica y se presenta en forma desordenada o cuando información crítica es omitida, la presencia de un esquema consolidado y flexible permite al niño reorganizar la información, implementando nuevas relaciones y categorías que permitan una representación integrada y coherente de la historia. Poulsen, Kintsch, Kintsch y Premack (1979 en Marchesi y Paniagua, 1983) trabajando con historias a base de dibujos encontraron que los niños de seis años ante las historias desordenadas intentaban elaborar una secuencia lógica integrando los episodios en una narración. Otros estudios demostraron que los niños a partir de los seis o siete años han adquirido un esquema de las historias que les conduce a reorganizar de manera automática cualquier secuencia de sucesos para que se ajusten a sus propias expectativas sobre la organización temporal-causal que deben tener las narraciones (Marchesi y Paniagua, op cit; Fitzgerald et al, 1985).

Sin embargo, existe conflicto con respecto a la evidencia encontrada sobre la habilidad de los niños pequeños para organizar temporalmente un cuento. Piaget (1969 y Fraisse, 1963 en Stein y Glenn, 1979) afirman que los niños pequeños carecen de las estructuras cognitivas necesarias para codificar las relaciones temporales. Si las historias que se presentan a los niños tienen el orden de eventos inherente al esquema interno del niño, entonces éste la recordará en el orden correcto. Las violaciones a la secuencia temporal puede forzar a los niños a reorganizar el material o a borrar de su recuerdo la información desordenada. Por otra parte, cuando se omiten categorías de la estructura externa de la historia o donde no es incluido un evento probable es común que el niño adicione información nueva.

De cualquier manera, los resultados obtenidos por Stein y Glenn (1979) demuestran que los niños de seis años son capaces de organizar temporalmente la información de una historia de estructura simple.

Un método para crear desviaciones en la secuencia temporal de un episodio es manipular la posición de cada una de las siete categorías. Si el procedimiento es llevado a cabo, entonces la organización ocurrirá: 1) cambiando el orden de presentación de las categorías para que corresponda al orden lógico postulado en la gramática, 2) agregando relaciones lógicas que

conecten directamente la categoría reordenada con las categorías que le rodean, 3) adicionando tanto nuevas categorías como relaciones para crear una secuencia lógica, o 4) borrando la información inconsistente o mal organizada.

Si la categoría es colocada más lejos de una locación a partir de su posición original, puede no haber una posible conexión directa entre la categoría desordenada y las que le rodean. En esta situación, el sujeto deberá reorganizar la historia colocando la categoría en cuestión a su posición original o generar nueva información y nuevas relaciones para que se corresponda con las otras categorías.

Existen dos factores críticos que pueden influenciar todos los tipos de reorganización de las historias. La primera es la disponibilidad de las operaciones cognitivas necesarias para realizar la transformación en información. La segunda es la habilidad para aplicar la estrategia apropiada, tomando en cuenta que el sujeto posee las operaciones cognitivas necesarias para transformar los datos.

De esta forma, los niños mayores que poseen las estructuras operacionales para proceder mediante una secuencia lógica en orden inverso pueden llegar a reorganizar una historia sin borrar información.

El pensamiento inferencial es otro aspecto crítico relacionado a la comprensión de historias. La producción de inferencias es un producto normal de la comprensión de historias. La gramática puede ser utilizada para predecir varios de los tipos de inferencias que pueden ocurrir. Este tipo de pensamiento constructivo es resultado del conocimiento de la estructura de las historias, su nombramiento, las categorías y relaciones informativas, conocimiento acerca de los tipos específicos de eventos incluidos en las historias y del nivel de desarrollo del niño.

El conocimiento acerca de la estructura de las historias suele ser aparente en dos formas:

Primero, la falta de una o más categorías suele incrementar el número de inferencias realizadas. La segunda concierne a los tipos de categorías agregadas. Algunas categorías son estructuralmente más importantes que otras. Los episodios mayores, los eventos iniciales, el establecimiento de los objetivos mayores y las consecuencias son las categorías sobresalientes durante el recuerdo de historias; si este tipo de información falta en un cuento, los sujetos tenderán a agregar información más frecuentemente que si se tratara de episodios menores, otras respuestas internas, intentos o reacciones.

Ocurren diferencias a causa del desarrollo cuando ciertos tipos de categorías son excluidos en una historia. Los niños entre seis y siete años presentan un alto grado de dificultad en la generación espontánea de la causa de una conducta subsecuente o al proceder de forma inversa a través de una cadena lógica (v. Stein y Glenn, 1979). Mientras que, cuando la primera categoría en un episodio es omitida, los niños pequeños pueden tener mayor dificultad al agregar información que los niños mayores.

Stein y Glenn (1979 en Stein, 1982) encontraron que los niños mayores realizan un mayor número de inferencias e intentan cubrir las categorías que faltan, si así lo requiere la historia. Los niños pequeños realizan un significativamente menor número de inferencias.

Se asume que las estructuras que influyen la comprensión de las historias también intervienen en la producción de éstas. De esta forma, el tipo y secuencia de las categorías generadas son similares a la representación interna propuesta.

Una de las diferencias críticas entre la comprensión de historias y la construcción espontánea de éstas es que, en la primera la secuencia lógica completa es inherente a la historia. Cuando un sujeto la construye espontáneamente la relación lógica entre categorías y/o episodios suele no ser aparente al escritor sino hasta que ha comenzado a escribir. Para que la historia contenga una secuencia lógica de eventos, muchos sujetos tienen que re trabajar la información que han generado de manera que se logre el mejor desarrollo de la producción (Stein y Glenn, 1979).

Como se puede observar, un asunto común a todas estas corrientes de trabajo (Jonhson y Madler, 1980; Rumelhart, 1975, 1977; Stein y Glenn, 1979, Thorndyke, 1977) es que la comprensión es un proceso interactivo, donde el conocimiento sobre historias que se tiene influencia la representación de la nueva información adquirida, lo mismo que la nueva información influencia las estructuras del conocimiento ya existente (Stein, 1982).

3.3. Esquema narrativo

El esquema de una historia que posee un individuo consiste en un conjunto de expectativas sobre el tipo de categorías que se encuentran en ella y la forma en que se conectan unas con otras.

La comprensión de una historia se contempla como el proceso de construir una representación de la narración utilizando la estructura prototípica almacenada en la memoria. El esquema de la historia permite al oyente separar los distintos componentes de la narración ya que especifica las relaciones temporales y causales que se establecen entre las distintas partes de la historia. De esta forma el sujeto es capaz de constatar cuando se aparta de su orden lógico o cuando falta alguna de sus partes constituyentes.

El recuerdo de un cuento estaría determinado por la interacción de los esquemas disponibles del sujeto y la información recibida, modificándose los esquemas en función de los intereses y disposiciones del individuo al recibir una nueva información. Estos esquemas tienden a ser estables en el tiempo y son compartidos por la mayoría de los individuos de una cultura determinada, es por eso que los cuentos pueden ser considerados como secuencias de acciones o sucesos, para cuya comprensión es necesario hacer uso del conocimiento que se posee sobre las acciones humanas (Marchesi y Paniagua, 1982).

El esquema en este contexto es una estructura de conocimiento específico que funciona como un armazón donde organizar la información de un cuento particular. Bartlett (1932) citado en Gárate (1993) fue uno de los primeros investigadores que intentó definir las estructuras mentales utilizadas durante la comprensión de los cuentos. Utilizó el concepto de "esquema" para referirse a una organización activa de experiencias y conocimientos previos que utilizan los sujetos para construir expectativas sobre lo que debería ocurrir en un cuento típico. Bartlett explicó a partir del esquema las omisiones, intrusiones de nuevo material y en general todas las reorganizaciones que aparecían en los recuerdos de los sujetos. Al mismo tiempo señaló la estrecha interacción que se producía entre el material del cuento y los esquemas, en lo que se apoyó para etiquetar de constructivistas y activos a los procesos de memoria, rompiendo con la idea mantenida en la tradición conductista de que la memoria es reproductiva y mecánica. Para este autor los esquemas son estables en el tiempo y, además, compartidos por la mayoría de los sujetos de una cultura determinada. Sin embargo, Mandler y Johnson (1977) proponen que la organización esquemática

propia de los cuentos no es específica culturalmente sino que parece reflejar formas universales de estructurar la experiencia (Gárate, 1993).

Por otra parte, Fayol (1985, en Bigas, 1993) explica que la organización que presentan las narraciones de los niños hace posible deducir que poseen un esquema el cual guía su comprensión y producción desde muy temprana edad. A partir de los cuatro o cinco años, los niños parecen poseer el esquema básico de los cuentos (García prólogo a Gárate, 1993). Este esquema es muy rígido y se activa solamente ante cuentos muy sencillos y bien estructurados. Progresivamente el niño va adquiriendo un esquema más elaborado y flexible, debido a que sus operaciones le permiten reorganizar, transformar la información y aplicar la estrategia más apropiada. Los niños mayores, a lo largo de la edad escolar, han manifestado un mayor dominio del esquema de la narración que les permite organizar cuentos desordenados e incluso invertidos en su orden temporal (Marchesi, Paniagua, 1982).

Tomando en consideración a la psicolingüística, el término "esquema" se entiende como una hipótesis necesaria para poder explicar las actividades de comprensión, producción, memoria y reconocimiento de una estructura textual adecuada (Bigas et al, 1993). Algunos trabajos (Mandler, 1982 en Bigas et al., op cit) ven al esquema narrativo como el producto de la interiorización de ciertos elementos descritos por las gramáticas de los cuentos, mientras que otros (v. Bigas et al, op cit) consideran que son las superestructuras adquiridas culturalmente, las que guían la construcción de la representación semántica del discurso. Al respecto, Esperet (1984 en Bigas et al, op cit) desprende de ambas teorías la hipótesis de un esquema narrativo subyacente que es activado por el sujeto guiando la construcción del texto. Fayol (1985 en Bigas et al, op cit) afirma que la organización de las narraciones que los niños y niñas explican hace posible deducir la existencia, a muy temprana edad, de un esquema subyacente que guía su comprensión y producción. En los trabajos de Esperet (op cit.) se puede observar una evolución en la representación que posee el niño de una narración.

En un primer momento, el esquema puede ser activado de forma inconsciente en la producción de textos narrativos, en cambio, la capacidad metacognoscitiva que permite activar el esquema conscientemente no se conseguirá hasta más tarde. De este modo, la posesión del esquema narrativo no implica necesariamente un funcionamiento metacognoscitivo, que actuaría cuando el niño se enfrenta a tareas de corrección o valoración. Es por esto, que el niño puede haber adquirido el esquema narrativo como conductor de la producción, aunque no haya alcanzado del todo la conciencia metacognoscitiva de dicho esquema (Bigas et al, op cit).

El esquema de la historia contiene solamente el conocimiento sobre la organización convencional de las historias en una cultura determinada, pero no todo el conocimiento necesario para comprender una historia. La mayor parte del conocimiento necesario para asimilar una historia no es específica de las mismas. El conocer las secuencias de las acciones humanas y sus relaciones en situaciones determinadas, sus motivos e intenciones, características del escenario donde se desarrolló, etc. son estructuras de conocimiento que no forman parte del esquema de la historia y que se utilizan en muchas más situaciones que en la comprensión de historias (Marchesi y Paniagua, 1983)

A lo que lleva este esquema al lector es a valorar si su conocimiento es suficiente, si es plausible que suceda algún evento y si puede inferir el contenido del evento. Las expectativas generadas por el conocimiento del esquema de la historia conciernen a la categoría de información ocurrida en una secuencia dada (primero, algo le sucederá al protagonista, luego verá cómo se

siente, luego lo que va a hacer, etc.) Ciertamente el lector puede tener estas expectativas sin saber exactamente que eventos específicos van a ocurrir en una historia.

A medida que los lectores trabajan con historias y diferentes situaciones sociales, su conocimiento del esquema de las historias se vuelve más amplio y gradualmente se corresponde con las descripciones estructurales establecidas en las gramáticas (Stein, 1982).

Parece que el esquema remite a una presentación cognoscitiva prelingüística. La noción de la estructura narrativa se refiere a la textualización de dicho esquema. Este es activado en el momento de la comprensión o de la producción (Bigas et al. 1994).

Cuando la estructura de la historia corresponde a las expectativas que tiene el oyente sobre ella, entonces el recuerdo es óptimo, es así como el significado de una historia o un cuento es de alguna manera construido por el individuo sobre el texto con las limitaciones que impone, de esta manera, sujetos con diferentes intereses, conocimientos, expectativas, o el mismo sujeto en diversos contextos o situaciones pueden llevar a cabo una interpretación muy diferente. Por otra parte, es importante mencionar que los niños desde los siete años utilizan el marco contextual en los procesos de comprensión para clarificar, modificar y completar narraciones.

Otro tipo de variables que afectan la comprensión de la narración son de carácter afectivo lo que se presenta cuando el niño se identifica con algún personaje y comienza a ver la historia a través de los ojos de éste, reaccionando con sus pensamientos y sentimientos (Marchesi y Paniagua, op cit.).

El esquema se relaciona estrechamente con las categorías básicas presentes en la narración y que tratan de ser identificadas a través de gramáticas concretas. El estudio de la comprensión y el recuerdo de historias a partir de estas gramáticas se ha convertido en un área de investigación extraordinariamente fecunda (Marchesi y Paniagua, 1983).

Capítulo 4

JUSTIFICACIÓN

La composición de textos es un tema muy importante dentro de la educación básica. De acuerdo con Bigas et al. (1994), se considera que en los últimos años las investigaciones sobre la lengua escrita (comprensión y producción), desde la perspectiva de la psicolingüística y del análisis del discurso, señalan la importancia del desarrollo de la competencia textual en el marco escolar.

Escribir es uno de los productos más visibles de la educación, el uso incorrecto de las estructuras textuales y la mala redacción pueden ser considerados como signos de fallas escolares que a la larga producen un deterioro extendido de la habilidad en la escritura de un país. El interés creciente acerca de la escritura parece ir a la par de una mayor importancia concedida a la escuela y a la educación (Vähäpassi, 1988).

Sin embargo, a pesar de su importancia, la composición escrita sólo ha sido abordada sistemáticamente hasta fechas recientes, por lo que existen todavía muy pocas investigaciones al respecto (Scardamalia y Bereiter, 1992). Debido a esto, no existe aun una base suficientemente sólida de información especializada como para poder intervenir directamente mejorando las prácticas educativas en ese dominio.

Es lamentable comprobar que existen muchas personas que llegan al nivel de educación media o superior con escasas habilidades de composición de textos; cuando sería deseable que poseyeran una competencia de mayor nivel en esta área.

Horrocks et al. (1982) han señalado que al final del sexto año de educación básica el alumno debe haber alcanzado un grado mínimo de habilidades de composición ya que de lo contrario puede llegar a desalentarse influyendo incluso en su posible deserción a causa de incapacidad para leer o expresarse en forma escrita.

Para este trabajo, es importante tomar en cuenta que aprender a escribir engloba necesariamente el aprender a mejorar un texto (Roussey et al, 1990). Pensar en la audiencia, planificar el texto, detenerse y releerlo o revisarlo y rehacerlo de nuevo son algunos de los comportamientos de un buen autor para elaborar un texto coherente (Cassany, 1993).

Dentro de los procesos que ocurren en la composición escrita, la revisión ha sido considerada por muchos autores el proceso más importante ya que ayuda a que los estudiantes se den cuenta que la actividad de escribir es un proceso de reescritura y revisión continuas, además de que el éxito en esta tarea está ligado íntimamente a las habilidades de planeación y reflexión de los escritores que son necesarias para obtener una adecuada producción a partir de la representación de lo que quieren expresar (Camps, 1992; Faigley y Witte, 1981, Olson, 1987 y Zurek, 1986 citados en Yoder, 1993).

Varios estudios han demostrado que los niños en la escuela elemental no revisan frecuentemente ni son competentes al hacerlo. (Bereiter y Scardamalia, 1987; Englert, Hiebert, y Stewart, 1988; Fitzgerald, 1987; National Assessment of Educational Progress, 1986 en Beal et al. 1990).

Una de las razones que explican que los alumnos de educación básica no logren lo anterior es la dificultad que implica el proceso mismo. De hecho se considera que la capacidad de revisión depende de factores personales (edad, pericia, etc.) y factores contextuales (tipo de texto, tipo de tarea, contextos de interacción). (Scardamalia y Bereiter, 1985; Bartlett, 1982; Collier, 1983; Flower y Hayes, Carey, Schriver y Stratman, 1986; Kurth, 1987; Matsuhashi y Gordon, 1985; McCormick Calkins, 1980).

Barnhardt (1988, en Fischer y Grusin, 1993), demostró que los estudiantes que revisan (en procesadores de palabras) producen un trabajo escrito que se juzga significativamente mejor que los estudiantes que no revisan su trabajo. Cassany (1989) también ha señalado que los escritores novatos casi no revisan los textos que producen y que cuando lo hacen suelen centrarse en aspectos poco relevantes a la organización del texto; mientras que los escritores más habilidosos hacen revisiones continuas, que incluso se aplican ya a los procesos de planeación, y de mayor profundidad.

Considerando todo lo anterior, puede decirse que desde el punto de vista pedagógico, los beneficios al enfatizar las técnicas para mejorar el proceso de revisión valen el tiempo extra y el esfuerzo dedicados al trabajar sobre ellas (Yoder, 1993).

Se han desarrollado varias propuestas pedagógicas para la enseñanza de los procesos que se incluyen en la composición escrita. Diversas metodologías enfatizan la necesidad de plantear situaciones innovadoras en donde deben contemplarse mejoras en los apoyos instruccionales y en las prácticas y contextos de enseñanza (Alonso, 1991; Hernández, 1995).

Una de las propuestas más alentadoras se basa en la creación de contextos interactivos para enseñar los procesos. En las últimas décadas, la interacción entre iguales se ha reconocido como un importante factor instruccional en los procesos de socialización y aprendizaje de destrezas generales y específicas, desde diversos enfoques y orientaciones teóricas (Coll y Colomina, 1990).

De manera particular algunas propuestas de aprendizaje cooperativo, se han desarrollado en el contexto de la composición escrita, encontrando algunos resultados positivos en la mejora de los procesos (Saunders, 1989; Webb, 1982). Puede decirse que las habilidades de revisión se ven beneficiadas en estos contextos, porque las actividades se diluyen en la responsabilidad de los miembros participantes, consiguiéndose al mismo tiempo mejores productos y mejoras en las habilidades y estrategias involucradas en el proceso.

En lo que se refiere al tipo de texto idóneo para trabajar en educación básica se ha encontrado que gran número de investigaciones sobre comprensión y producción escrita, llevadas a cabo con niños, han utilizado el tipo de texto narrativo.

Varias son las razones que se han esgrimido para estudiar la producción escrita de los cuentos, a saber:

- a) La comunidad los tiene como un género destinado a los niños y también forman parte del acervo cultural que es transmitido oralmente.
- b) Engloban una variedad de lenguaje que es adecuado para ser escrito (Teberosky, 1989).
- c) Los textos narrativos son un medio instruccional muy importante en el ámbito escolar, ya que se utilizan constantemente para leer y escribir (Fitzgerald et al., 1985).
- d) Los niños poseen el esquema de este tipo de texto desde muy temprana edad, lo que no sucede con los pertenecientes a otros tipos de texto (Garate, 1994).

Se puede concluir, en base a todo lo anterior y debido a las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema de la revisión de textos, que se trata de un asunto que preocupa a muchos especialistas de la educación, sin embargo, encontramos que este tema no se ha abordado aún sistemáticamente y, en nuestro país, prácticamente no existen trabajos al respecto. Por lo que la presente investigación pretende contribuir aportando información sobre las diferencias que existen en los niños en la composición (en específico el proceso de revisión) según su grado escolar, así como las diferencias que presentan al realizar esta tarea en forma individual y en grupos pequeños, sus ventajas y desventajas. El propósito es que sirva como referencia a esfuerzos posteriores y que impulse una línea de trabajo en esta dirección, tomando en cuenta que la mejora de las habilidades de composición y en particular de revisión en el alumnado de todos los niveles educativos es impostergable y justifica cualquier trabajo que contribuya directa o indirectamente a mejorar las prácticas educativas de la competencia comunicativa escrita (Scardamalia y Bereiter, 1992).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: De acuerdo con lo revisado en la literatura especializada y plasmado en la sección de antecedentes, en la presente investigación interesa responder a dos preguntas básicas:

¿Qué diferencias existen entre los niños de 4to y 6to grados de primaria en una tarea de revisión de textos narrativos con alteraciones lingüísticas?

¿Qué diferencias existen en situaciones de revisión individual y cooperativa con niños de los grados mencionados?

HIPÓTESIS:

Con base en lo anterior, se formularon las siguientes hipótesis, tomando como principal indicador de las diferencias entre los grupos de trabajo a los errores de Orden Superior, sin embargo, también se tomarán en cuenta los errores de Orden Inferior y Gramaticales para enriquecer la investigación.

-Los niños de sexto grado de primaria detectarán y corregirán un número mayor de errores de orden superior que los niños de cuarto en la revisión de un texto narrativo con alteraciones lingüísticas (con errores insertados).

-Los niños que revisan en grupos pequeños detectarán y corregirán un número mayor de errores de orden superior que los que revisan de forma individual un texto narrativo con alteraciones lingüísticas.

OBJETIVOS:

-Analizar las diferencias en las habilidades de revisión de textos narrativos con alteraciones lingüísticas de niños de cuarto y sexto grados de primaria.

-Analizar las diferencias en la detección y corrección de errores realizada por los niños de los grados mencionados en la revisión de textos narrativos con alteraciones lingüísticas en forma grupal e individual.

Capítulo 5

METODO

SUJETOS

Se trabajó con 48 niños de nivel socioeconómico bajo (24 niñas y 24 niños), no repetidores, la mitad de cuarto y la mitad de sexto grado pertenecientes al turno matutino de la escuela primaria “Sebastian Lerdo de Tejada”, ubicada al sur de la ciudad de México en la colonia Ampliación Miguel Hidalgo.

Los niños que constituyeron la muestra fueron elegidos a través de un muestreo aleatorio simple, a partir de 5 de los grupos existentes.

ESCENARIO

Se utilizaron dos salones: el salón de usos múltiples de la escuela que cuenta con 10 mesas y 30 sillas movibles y el salón del área de Psicología, ambos tienen un tamaño adecuado y están bien iluminados, lo que permitió trabajar sin ruido durante el horario de clases. En éstos salones se realizaron las aplicaciones según su disponibilidad.

VARIABLES

Se tomaron en cuenta dos **VARIABLES INDEPENDIENTES**:

VI₁. **Grado Escolar**; Nivel de estudios con que cuentan los alumnos.

Se tomó en cuenta que los niños cursaran cuarto o sexto de primaria, sin ser repetidores.

Se trata de una variable atributiva con dos niveles: 4to y 6to grados.

VI₂. **Tipo de contexto de trabajo**; Se refiere a la forma en la que se llevó a cabo la actividad de revisión, la cual puede ser: en grupos pequeños (triadas) o de manera individual.

Se trata de una variable activa con dos niveles; trabajo en grupo pequeño y trabajo individual.

VARIABLE DEPENDIENTE;

Habilidades en la Revisión: Capacidad de revisión de un texto narrativo con alteraciones lingüísticas que presentan los niños de ambos grados escolares.

Se tomó en cuenta el número y tipo de errores que fueran detectados y corregidos de forma coherente con el sentido del texto.

Se controlaron las siguientes VARIABLES EXTRAÑAS;

V. E. 1: Diferencias entre los sexos: Se controló tomando en cuenta un número semejante de hombres y mujeres.

V. E. 2: Diferencias individuales: Se controló clasificando a los alumnos por rangos según su desempeño en una tarea previa de revisión, similar a la tarea blanco, y el promedio de calificaciones de español del año en curso.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación de campo de tipo cuasiexperimental (Bisquerra, 1989; Kerlinger, 1985) ya que se llevó a cabo en el contexto escolar al cual asisten regularmente; empero las situaciones de aplicación individuales y cooperativas se realizaron fuera de sus actividades académicas cotidianas.

La investigación implica el estudio los efectos principales de dos variables independientes (grado escolar y contexto de revisión) y sus posibles interacciones, en relación a las habilidades de revisión de los alumnos participantes.

DISEÑO:

Se utilizó un diseño factorial mixto de 2x2 con dos variables independientes: una de tipo activa (contexto de revisión) y otra de tipo atributiva (grado escolar).

		VI ₂	
		Individual	Grupo Cooperativo
VI ₁ Grado	4rto	A n = 12	B n = 12
	6to	C n = 12	D n = 12

Se formaron dos grupos de cada grado según los resultados obtenidos en la aplicación de una tarea de revisión de un texto con alteraciones lingüísticas inicial (*El Pastor y el Enano*) a todos los niños de la muestra, tomando también en cuenta las calificaciones de la materia de Español del año en curso buscando: que las habilidades de ambos grupos fueran parecidas, que las triadas fueran heterogéneas y tener un número semejante de mujeres y hombres.

Los grupos quedaron constituidos de la siguiente forma:

-El grupo A quedó formado por 6 niños y 6 niñas de cuarto grado (12 en total) los que, después de haber sido seleccionados mediante el "texto inicial" trabajaron de forma individual en la revisión de un segundo texto narrativo con alteraciones lingüísticas ("texto experimental").

-El grupo B se formó al igual que el A por 12 alumnos de 4rto grado (6 niñas y 6 niños) seleccionados de igual forma. Sin embargo, este grupo trabajó en grupos pequeños (triadas) durante la revisión del "texto experimental".

-El grupo C constó de 12 alumnos de 6to grado (6 niños y 6 niñas) que después de haber sido seleccionados por medio del "texto inicial" trabajaron de forma individual al igual que el grupo A.

-El grupo D quedó constituido por 12 alumnos de sexto grado (6 niños y 6 niñas) seleccionados mediante el "texto inicial" que trabajaron del mismo modo que el grupo B.

MATERIALES

Se utilizaron dos cuentos “El Espantapájaros” y “El Pastor y el Enano” (ver anexos 1 y 2), tomados de la investigación realizada por Gárate (1993) sobre la comprensión de cuentos en los niños de educación básica. Lo que llevó a la elección de los cuentos fueron las siguientes razones: a) Se ha demostrado que estos textos son apropiados para el nivel medio de escolaridad básica (tercero y cuarto, Gárate, op cit), pero dadas las modificaciones que se han agregado para la realización de la tarea de revisión, son por supuesto también apropiados para edades mayores (sexto grado), b) Los textos fueron analizados por Gárate, según la Gramática de Historias propuesta por Stein y Glenn, c) El nivel de complejidad de éstos fue aceptado por los maestros de los niños que participaron en el estudio.

Estos cuentos poseen una estructura compleja, es decir, presentan gran número de proposiciones unidas entre sí por procedimientos de subordinación, constan de más de un episodio completo, e incluso alguno de ellos incompleto, presentan dos o más personajes, una secuenciación de las categorías no acorde en su totalidad, con el orden prototípico.

Fue necesario cambiar algunos términos para hacer el cuento más entendible para los niños mexicanos, estos cambios se hicieron con el cuidado de no alterar la estructura ni el contenido general de los cuentos.

El cuento del Espantapájaros cuenta con 35 proposiciones agrupadas en torno a las categorías de Stein y Glenn (1979) con el siguiente orden prototípico: Introducción, Suceso, Resp. Interna, Suceso, Resp. Interna, Ejecución, Consec. Directa, Suceso, Respuesta Interna, Ejecución, Consec. Directa, Ejecución, Consec. Directa, Suceso, Consecuencia y Reacción.

El cuento del Pastor y el Enano cuenta con 28 proposiciones agrupadas de la misma forma con el siguiente orden: Introducción Mayor, Introducción Menor, Suceso, Ejecución, Resp. Interna, Ejecución, Consec. Directa, Resp. Interna, Ejecución, Consec. Directa, Reacción, Suceso, Ejecución, Consec. Directa, Ejecución, Consec. Directa y Reacción.

El cuento de El Espantapájaros (texto experimental) utilizado en las sesiones de revisión fue objeto de 15 modificaciones (errores) clasificadas en dos diferentes niveles:

- 1) 5 de orden superior que afectan a aspectos semánticos de la macroestructura y la superestructura del texto, es decir, a su contenido “global” (vgr. alteración del título, omisión de palabras que dan sentido a un párrafo u oraciones en sentido opuesto según la trama del cuento, cambios en el orden de los constituyentes superestructurales del texto - suceso inicial por introducción y la penúltima consecuencia directa colocada al final del cuento después de la resolución-)
- 2) 10 de orden inferior que afectan a los aspectos microestructurales y a la presentación del texto. Estas últimas se subdividieron a su vez en dos clases:
 - a) las que afectan a aspectos dentro de la palabra (de tipo simple) como son: inversiones, omisiones y transposiciones de letras e inversiones de palabras (vgr. aspectos mecánicos de la escritura).

b) aquellas que implicaban aspectos gramaticales (léxico-sintácticos, vgr. errores en la aplicación de género y tiempo verbal). Estos errores o inconsistencias, afectan la de codificación de palabras y la construcción de la microestructura del texto (v. anexo3).

El cuento de El Pastor y el Enano solo se utilizó para asignar a los niños a las condiciones de la investigación con base en sus habilidades de revisión. Este cuento tiene una estructura compleja, muy similar a la del cuento anterior. En éste se hicieron 12 modificaciones, muy parecidas a las que se incluyeron en El Espantapájaros (anexo 4).

Ambos cuentos fueron escritos con letra grande y legible, y debajo de cada proposición se colocó una línea continua con el fin de que los niños pudieran corregir todo lo que creyeran conveniente.

PROCEDIMIENTO

FASE 1: Asignación a las condiciones de investigación.

Para la signación a las condiciones de investigación estipuladas en el diseño antes mencionado, se realizaron las siguientes actividades:

En primer término se extrajo una muestra aleatoria (n=50) de los grupos de ambos grados que participaron en la investigación, procurando tener la misma cantidad de sujetos para cada grado escolar. Tomando en cuenta a todos los niños que conformaron la muestra se les aplicó una tarea de "revisión inicial" de un texto con alteraciones, análogo al de la tarea propiamente experimental. La aplicación se llevó a cabo de manera grupal aunque cada niño lo resolvió de manera individual, dicha aplicación se realizó de la siguiente forma:

- Se les pidió que revisaran un texto narrativo con alteraciones lingüísticas de forma individual, se les dió la instrucción de revisar un cuento que tiene "algunas cosas que están mal" diciéndoles que debían encontrar aquello que estaba mal y debían arreglarlo, señalándoles además que podían hacer con el cuento lo que creyeran necesario para que quedara bien. No se les estableció límite de tiempo para la realización de la tarea.
- Se revisaron los productos de los alumnos y se calificaron tomando en cuenta el número de correcciones correctas, así como las calificaciones obtenidas por los participantes en la clase de español del ciclo en curso. Con base en estos indicadores se clasificaron por 3 rangos: altos, medianos y bajos.
- Se asignó a los alumnos a las condiciones del diseño buscando especialmente que las situaciones individual y cooperativa de revisión se asemejaran lo más posible (sexo, habilidades de revisión), para su posterior comparación.

FASE 2: Estudio de las habilidades de revisión a investigar en las condiciones del diseño

El siguiente paso fué trabajar por separado con los grupos A y C, y B y D. A los niños de los grupos B y D se les pidió que llevaran a cabo la revisión del segundo texto en triadas que se formaron de manera que quedaron grupos heterogéneos en cada grado. A cada triada se le dieron las mismas instrucciones que cuando lo hicieron de forma individual pero se les organizó para que llevaran a cabo la tarea entre los tres.

A los niños de los grupos A y C se les pidió que realizaran la revisión de forma individual. A cada niño se le pidió que fuera diciendo en voz alta cuales eran los errores que iba encontrando.

Capítulo 6

RESULTADOS

Introducción

A partir de los protocolos obtenidos de la Fase 2 del Procedimiento descrito en el capítulo anterior, se obtuvieron puntajes por grupo (A, B, C y D) y según el tipo de error, con base en el número de correcciones de los errores insertados en el texto, que como se recordará, fueron de Orden Superior, Inferior o Gramatical.

-En primer lugar, se cuantificó el número de errores detectados y corregidos (de orden superior e inferior) de la forma esperada "correcciones acertadas" y las "correcciones equivalentes" coherentes con el texto; éstas fueron calificadas con un punto por corrección correcta.

-En segundo lugar se compararon los puntajes obtenidos en las correcciones de errores de Orden Superior con los de Orden Inferior y los de tipo Gramatical por grado (cuarto: Grupos A y B y sexto: Grupos C y D).

-Después, se confrontaron los resultados presentados según el contexto de trabajo en el que se realizaron, (grupal: Grupos B y D, o individual: Grupos A y C) para cada uno de los errores de Orden Superior, Orden Inferior y Orden Inferior Gramatical.

-Para obtener el análisis estadístico de los datos y realizar las comparaciones por grado y por forma de trabajo se utilizó la prueba estadística de *contraste de la diferencia de proporciones* (Downie, 1978), ya que las frecuencias eran pequeñas al igual que el tamaño de la muestra, utilizando la puntuación tipificada z para la mayoría de los contrastes. Se utilizó también la t de Student para el caso de la comparación entre el trabajo de 4to grado individual y cooperativo en lo referente a los errores de orden superior y en la comparación de 4to grado cooperativo contra su homónimo de 6to grado en lo referente a la detección de errores de orden inferior gramatical, debido a que el producto de la proporción de los dos grupos estimados por el tamaño de la muestra era muy pequeño.

Los análisis se realizaron por cada variable independiente (grado, contexto), teniendo en cuenta la variable dependiente para cada una.

-Con el fin de proporcionar una mayor claridad al tratar con los resultados obtenidos de la investigación, buscando hacerla más específica, se llevó a cabo también un *análisis cualitativo* en el que se examinaron los errores corregidos por los niños de ambos grados y ambos contextos de trabajo, observando cuáles obtuvieron una mayor frecuencia de corrección, cuáles fueron corregidos en menor medida y cuál fue el tipo de errores que se corrigió en mayor proporción (Orden Superior, Inferior o Gramatical). Para ello se utilizaron gráficas y tablas de porcentajes.

1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

1.1. Comparación por Grado (4to vs 6to)

1.1.1. Resultados obtenidos en lo referente a la detección y corrección de errores del tipo de Orden Superior:

En relación a la comparación del contexto de trabajo individual de cuarto ($p_1=.26$) con el de sexto grado ($p_2=.16$) se obtuvo una diferencia con significatividad estadística al ($p<.09$) a favor de sexto grado.

El trabajo grupal de los niños de cuarto comparado con el de sexto presentó diferencias a favor de sexto grado, sin embargo no fueron significativas.

1.1.2. Comparación entre grados en los errores del tipo de Orden Inferior Simple:

La detección y corrección de errores obtuvo diferencias significativas ($z=9.66$, $p=.0001$) en lo referente a la comparación entre el trabajo individual de cuarto ($p_1=.25$) y sexto ($p_2=.46$) a favor de sexto grado.

La diferencia entre la frecuencia de correcciones de cuarto y sexto de manera grupal a favor de sexto grado no fué significativa.

1.1.3. Errores del tipo de Orden Inferior Gramatical:

No se encontraron diferencias entre la ejecución de cuarto y sexto de manera individual, ya que los resultados obtenidos por ambos grados fueron similares.

Las diferencias encontradas en lo referente al trabajo en grupos pequeños a favor de sexto grado no fueron significativas.

1.2 Comparación por Contexto de Trabajo (Individual-Tríadas)

1.2.1. Comparación entre contextos de trabajo en lo referente a errores del tipo de Orden Superior:

Se encontraron diferencias significativas ($t= 2.58$, $p<.0001$) entre la detección y corrección de errores en forma individual ($x=.16$) y grupal ($x=.45$) de cuarto grado a favor de ésta última.

Las diferencias encontradas entre la forma de trabajo individual y grupal en lo referente a sexto grado no fueron significativas.

1.2.2. Errores del tipo de Orden Inferior Simple

Con respecto a cuarto grado las diferencias encontradas a favor del trabajo grupal no fueron significativas, aunque sí se presentaron.

Las diferencias encontradas en lo referente a sexto grado fueron significativas ($z= 11.85$, $p<.0001$) a favor del trabajo en grupo pequeño ($p_2=.82$), en comparación con el trabajo individual ($p_1=.46$).

1.2.3. Errores del tipo de Orden Inferior Gramatical

Las diferencias encontradas en este tipo de errores no fueron significativas, aunque tanto para cuarto como para sexto se registraron a favor del trabajo en forma grupal sobre el trabajo individual.

Conclusiones

Cómo se puede observar en lo referente a la detección y corrección de errores de tipo de "*orden superior*" solamente se encontraron diferencias a favor de sexto grado y del trabajo en equipo pero solamente fueron significativas en lo referente a la comparación entre el contexto de trabajo individual y grupal de cuarto grado de lo cual se puede deducir que el trabajo grupal parece favorecer los resultados obtenidos por los niños de cuarto grado, y la comparación de cuarto y sexto en el contexto de trabajo individual muestra un mejor desempeño de los niños del grado más avanzado.

En lo que se refiere a la corrección de los errores de "*orden inferior simple*" se encontraron diferencias a favor de los niños mayores y del trabajo en grupo, siendo significativas en la comparación de cuarto contra sexto grados en el contexto individual (al igual que en lo referente a los errores de "*orden superior*"); siendo también significativa la diferencia entre contextos de trabajo en sexto grado, cuando en el tipo de errores de "*orden superior*" fué en cuarto grado donde se registró ésta.

En el tipo de errores de "*orden inferior gramatical*" las diferencias entre grados fueron muy pequeñas, de hecho en el contexto de trabajo individual ambos grados obtuvieron una puntuación similar, en las otras comparaciones los resultados fueron a favor de sexto grado (en el contexto de trabajo grupal) y de los grupos pequeños para ambos grados.

2. ANÁLISIS CUALITATIVO

Como se mencionó anteriormente, la finalidad de este tipo de análisis es observar más específicamente qué errores, ya sea del tipo de orden superior, inferior o gramatical, son corregidos con mayor frecuencia, cuáles presentan menor frecuencia y, en general, que tipo de errores corrigen más. Para hacer más claro este análisis se incluyeron tablas de porcentajes y gráficas por cada tipo de errores respecto a cada variable.

2.1. Comparación por Grado (4to vs 6to).

2.1.1. Comparación entre errores del tipo de Orden Superior.

Tabla I

Porcentajes por grados en Orden Superior Individual

	4to Individual	6to Individual
Título	16.6 %	25 %
Inicio	0 %	25 %
Omisión de Acción	41.6 %	41.6 %
Opuesto	25 %	41.6 %
Final	0 %	0 %

Tabla II

Porcentaje global de correcciones de Orden Superior en contexto individual para 4to y 6to.

	4to Individual	6to Individual
Orden Superior	16.6 %	26.6 %

Los niños de sexto año corrigieron mayor número de errores aunque la frecuencia de corrección (Tabla II), en general, dentro de este tipo de errores resultó baja, ya que no llegó ni siquiera al 30 %, los errores que presentaron mayor porcentaje de corrección fueron la *omisión de*

acción tanto para cuarto como para sexto con un porcentaje de 41.6 (tabla I), la oración en sentido *opuesto* a la trama del texto para sexto grado (41.6 %). Tanto el *título* como el *opuesto* obtuvieron mayor porcentaje de respuesta en sexto grado. El *inicio* que no fué corregido en cuarto, presentó un porcentaje de corrección de 25% en sexto grado. Por otra parte, es preciso hacer notar que el *final* no fué corregido por ningún grado. En general, estos resultados nos dan la idea de un mayor manejo de la superestructura del cuento por parte de los niños mayores.

Tabla III
Porcentajes por grados en Orden Superior Grupal

	4to Grupal	6to Grupal
Título	50 %	50 %
Inicio	0 %	75 %
Omisión de Acción	75 %	50 %
Opuesto	100 %	100 %
Final	0 %	25 %

Tabla IV
Porcentaje global de correcciones de Orden Superior en contexto grupal para 4to y 6to.

	4to grupal	6to grupal
Orden Superior	45 %	60 %

Las Tablas III y IV muestran la comparación entre los porcentajes de corrección en el contexto grupal, en la Tabla III encontramos que la corrección que obtuvo mayor frecuencia fue la oración en sentido *opuesto* con un 100 %, tanto para cuarto como para sexto. La que le sigue en porcentaje de corrección fué la *omisión de acción* para cuarto y el cambio de *suceso inicial* por introducción para sexto con un 75 %. En lo referente al *título* se puede observar que fué corregido por la mitad de los niños tanto de cuarto como de sexto. El *inicio* no obtuvo corrección alguna en cuarto grado, sin embargo en sexto fué resuelto por el 75% de los niños. Cabe mencionar que el *final*, obtuvo un porcentaje de corrección de 25% en sexto grado. Al igual que en los resultados del contexto individual se puede observar un mejor manejo de la superestructura por parte de sexto grado.

2.1.2. Comparación entre grados en lo referente a errores de Orden Inferior Simple.

Tabla V
Porcentajes por grado en Orden Inferior

	4to Individual	6to Individual
Sust. de letra a-o	33.3 %	33.3 %
Sust. de letra a-e	58.3 %	66.6 %
Inver. de letras	16.6 %	33.3 %
Inver. de sílabas	16.6 %	50 %
Inver. de pal.- art.	25 %	50 %
Inver. de verbo quedó	0 %	25 %
Inver. de verbo enfadó	25 %	66.6 %

Tabla VI
Frecuencia global de correcciones de Orden Inferior en Contexto Individual para 4to y 6to.

	4to Individual	6to Individual
Orden Inferior	25 %	46.4 %

Con respecto a los errores de orden inferior, el que obtuvo mayor porcentaje de corrección fue la *sustitución de la letra "a" por la "e"*, tanto para sexto grado (66.6%) como para cuarto (58.3%), cifra que resultó mucho más alta que las obtenidas por ambos grados en la sustitución de la letra "a" por "o" (ver Tabla V). Otra corrección con alto porcentaje fue la *inversión del verbo enfadó*, en lo referente a sexto grado (66.6%), siendo corregida por la cuarta parte de los niños de cuarto y presentando una ventaja bastante definida en relación a la *inversión del verbo quedó*, la cual fue corregida por la cuarta parte de los niños de sexto grado y no fue corregida por ningún niño de cuarto. Otro resultado observable, es que los niños de sexto corrigieron casi el 50% de los errores, mientras que los de cuarto sólo el 25% (Tabla VI).

Tabla VII
Porcentajes por grado en Orden Inferior Grupal

	4to Grupal	6to Grupal
Sust. de letra a-o	75%	50%
Sust. de letra a-e	100%	100%
Inver. de letras	0%	75%
Inver. de sílabas	100%	50%
Inver. de pal. - art.	75%	100%
Inver. de verbo quedó	75%	100%
Inver. de verbo enfadó	50%	100%

Tabla VIII
Frecuencia total de correcciones de Orden Inferior
en Contexto de trabajo Grupal.

	4to Grupal	6to Grupal
Orden Inferior	67.85%	82.14%

Respecto a los resultados obtenidos por los niños de cuarto y sexto al trabajar en pequeños grupos, se encontró que cuatro fueron corregidos por todos los alumnos de sexto; *sustitución de la letra "a" por "e"*; *Inversión de artículo* y *las dos inversiones de verbo* (ver Tabla VII). La *sustitución de letra "a" por "e"* y la *inversión de sílabas* fueron los errores corregidos por todos los alumnos de cuarto grado. El error que no fué corregido en absoluto por este grado fué la *inversión de letras*. Cabe mencionar que el porcentaje de corrección referido en este inciso fué alto ya que para sexto fué del 82.14% y para cuarto 67.85% (Tabla VIII).

2.1.3. Comparación entre grados en errores de Orden Inferior Gramatical.

Tabla IX

Porcentajes por Grado en Orden Inferior Gramatical Individual

	4to Individual	6to Individual
Cambio de tiempo 1	41.66%	33.33%
Cambio de tiempo 2	41.66%	33.33%
Cambio de género	50%	58.33%

Tabla X

Porcentaje total de correcciones de Orden Gramatical en contexto individual para ambos grados.

	4to Individual	6to Individual
Orden Gramatical	44.44%	41.66%

En lo referente al orden inferior gramatical se encontraron resultados muy similares entre ambos grados (Tablas IX y X). El error que obtuvo mayor frecuencia de corrección fue el *cambio de género* ("la espantapájaros" al estarse refiriendo a "el espantapájaros") para ambos grados. Los otros errores oscilaron entre el 33 y el 41%.

Tabla XI

Porcentajes por grado en Orden Inferior Gramatical Grupal

	4to Grupal	6to Grupal
Cambio de tiempo 1	100%	75%
Cambio de tiempo 2	0%	75%
Cambio de género	50%	50%

Tabla XII

Porcentaje total de correcciones de Orden Gramatical en contexto grupal para ambos grados.

	4to Grupal	6to Grupal
Orden Gramatical	50%	66.66%

En lo que se refiere a los errores de tipo gramatical al comparar los contextos cooperativos, se encontró que el error corregido con mayor frecuencia (100%) fue el *cambio de tiempo 1* ("sopló") por su infinitivo para cuarto grado (ver Tabla XI). En sexto grado se puede observar el mismo porcentaje de corrección (75%) para ambos *verbos*. El "*cambio de género*" fue corregido sólo por la mitad de los niños tanto de cuarto como de sexto grado.

2.2. Contexto de Trabajo (individual vs tríadas).

2.2.1. Comparación entre contextos de trabajo en lo referente a errores de Orden Superior.

Tabla XIII

Porcentajes por Contexto en Orden Superior de 4to Grado

4to Grado	Total Individual	Total Grupal
Título	16.6 %	50 %
Inicio	0 %	0 %
Omisión de Acción	41.6 %	75 %
Opuesto	25 %	100 %
Final	0 %	0 %

Tabla XIV

Porcentaje de correcciones de Orden Superior para ambos contextos de 4to grado.

	4to Individual	4to Grupal
Orden Superior	16.6 %	45 %

Como se puede observar en la Tabla XIV, las diferencias en los porcentajes de corrección para el contexto individual y grupal son muy marcadas, habiendo corregido el 45 % de los errores en el contexto grupal, mientras que solo se corrigió el 16.6 % en el individual dentro de los errores de orden superior.

El error que obtuvo mayor frecuencia de corrección en el contexto grupal fue la oración en sentido *opuesto* a la trama del texto ya que fue corregido en un 100 % (Tabla XIII), en segundo lugar se encuentra la *omisión de acción* (75%) y en tercer lugar la *alteración del título* (50 %).

El error con mayor porcentaje de corrección en el contexto de trabajo individual fué la *omisión de acción* (41.6 %), en segundo lugar la oración en sentido *opuesto* (25 %); la alteración del título alcanzó un 16.6 %, y tanto la inversión de suceso inicial por introducción, como la penúltima consecuencia colocada al final del cuento no obtuvieron corrección alguna.

Estas diferencias en el desempeño entre los contextos de trabajo (individual y grupal), podrían deberse en parte, a que el trabajo en grupo fomenta conflictos conceptuales que llevan a la utilización de diversas estrategias, así como de conocimientos anteriores que dan lugar a una mayor reestructuración cognitiva, desembocando en una solución más acertada de los problemas que presenta el material en cuestión.

Tabla XV

Porcentajes por contexto en Orden Superior de 6to Grado

6to Grado	Total Individual	Total Grupal
Título	25 %	50 %
Inicio	25 %	75%
Omisión de Acción	41.6 %	50 %
Opuesto	41.6 %	100 %
Final	0 %	25 %

Tabla XVI

Porcentaje de corrección total en Orden Superior para ambos contextos en 6to grado.

	6to Individual	6to Grupal
Orden Superior.	26.6 %	60 %

Al comparar los errores corregidos por sexto grado en lo referente a Orden Superior se encontró que en general, existe un mayor porcentaje de corrección en el contexto grupal (ver Tabla XVI), de hecho, el *final*, que no fué corregido individualmente, presentó un porcentaje de 25 con respecto al trabajo grupal (Tabla XV), y el *inicio* un 75% en comparación con el 25% alcanzado de forma individual.

2.2.2 Comparación entre Contextos de Trabajo en errores de Orden Inferior Simple.

Tabla XVII

Porcentajes por contexto en Orden Inferior de 4to Grado

4to Grado	Individual	Grupal
Sust. de letra a-o	33.3 %	75%
Sust. de letra a-e	58.3 %	100%
Inver. de letras	16.6 %	0%
Inver. de sílabas	16.6 %	100%
Inver. de pal.- art.	25 %	75%
Inver. de verbo quedó	0 %	75%
Inver. de verbo enfadó	25 %	50%

Tabla XVIII

***Porcentaje de corrección total en Orden Inferior para
4o grado en ambos contextos.***

	4to Individual	4to Grupal
Orden Inferior	25 %	67.85%

En lo referente a los errores de orden inferior simple, el porcentaje fué mas elevado en el trabajo grupal que en el individual en casi todas las correcciones (Tablas XVII y VIII). El único error que obtuvo un porcentaje más alto trabajando individualmente fué la *inversión de letras*, el cual no fué corregido por las triadas de cuarto.

Tabla XIX
Porcentajes por contexto en Orden Inferior de 6to grado

6to Grado	Individual	Grupal
Sust. de letra a-o	33.3 %	50%
Sust. de letra a-e	66.6 %	100%
Inver. de letras	33.3 %	75%
Inver. de sílabas	50 %	50%
Inver. de pal. - art.	50 %	100%
Inver. de verbo quedó	25 %	100%
Inver. de verbo enfadó	66.6 %	100%

Tabla XX
**Porcentaje total de correcciones de Orden Inferior
para 6to grado en ambos contextos.**

	6to Individual	6to Grupal
Orden Inferior	46.4 %	82.14%

En sexto grado, al igual que en cuarto, los resultados referentes al orden inferior simple, de los alumnos que trabajaron en triadas fueron más altos que los que lo hicieron individualmente (Tabla XX). Esto puede observarse en que el mayor porcentaje de correcciones realizado a nivel individual fué de 66.6% el cual se presentó en dos ocasiones (ver Tabla XIX), mientras que en equipo se puede ver que cuatro errores obtuvieron una frecuencia de corrección de 100%. El caso más marcado fué el de la *inversión del verbo "quedó"* (25% vs 100%). Es posible que además de que el trabajo en grupo puede llevar a niveles de elaboración más altos, el texto en sí, represente un obstáculo para la corrección, ya que los niños suelen verlo como algo que está bien elaborado, influencia que puede ser mayor para los niños pequeños y para el trabajo individual, ya que puede ser que el grupo brinde mayor confianza para modificar el texto.

2.2.3 Relación entre contextos de trabajo en errores de Orden Inferior Gramatical.

Tabla XXI

Porcentajes por contexto en Orden Gramatical de 4to grado

4to Grado	Individual	Grupal
Cambio de tiempo 1	41.66%	100%
Cambio de tiempo 2	41.66%	0%
Cambio de género	50%	50%

Tabla XXII

Porcentaje total de correcciones de Orden Gramatical de 4to grado para ambos contextos.

	4to Individual	4to Grupal
Orden Gramatical	44.44%	50%

Los porcentajes registrados sobre la corrección de errores de orden inferior gramatical obtenidos de los alumnos de cuarto grado muestran una relación desigual entre contextos, ya que en el error de *cambio de tiempo 1* el porcentaje de respuesta es mucho mayor en el contexto grupal que en el de trabajo individual (ver Tabla XXI). En lo referente al *cambio de tiempo "corría"* el porcentaje de respuesta es mayor en el contexto individual ya que en el grupal no fué resuelto. Por otra parte, en el *cambio de género*, no hubo diferencia.

Tabla XXIII

Porcentajes por contexto en Orden Gramatical de 6to grado

6to Grado	Individual	Grupal
Cambio de tiempo 1	33.33%	75%
Cambio de tiempo 2	33.33%	75%
Cambio de género	58.33%	50%

Tabla XXIV

Porcentaje total de correcciones de Orden Gramatical de 6to grado para ambos contextos.

	6to Individual	6to Grupal
Orden Gramatical	41.66%	66.66%

Para sexto grado, a diferencia de lo ocurrido en cuarto grado, ambos *cambios de tiempo* incrementaron su porcentaje de respuesta del 33.33% al 75% (ver Tabla XXIII). El *cambio de género* no presentó una diferencia notable.

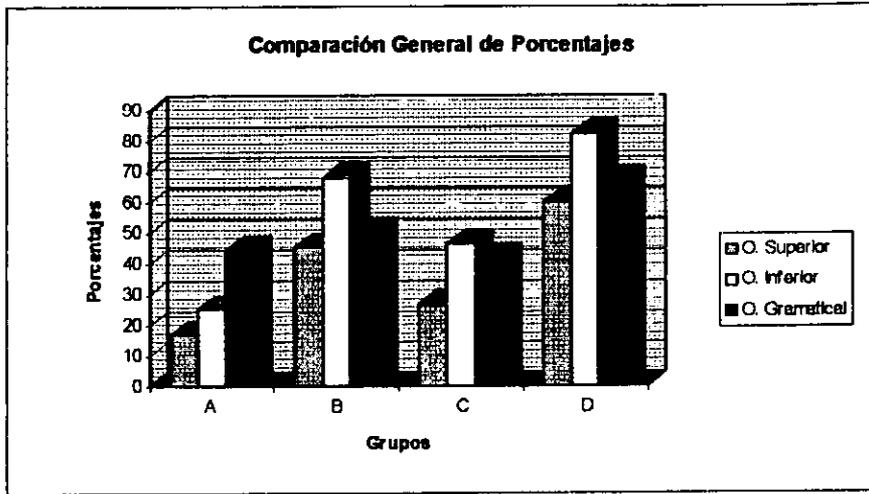
En general, del análisis cualitativo se puede concluir lo siguiente:

1.- Respecto a los errores del tipo de Orden Superior se encontró que, en lo referente al *Título*, fué el contexto grupal (Grupos B y D) el que presentó mayor porcentaje de respuesta (50%) tanto para cuarto como para sexto. El *Inicio* obtuvo mayor porcentaje en sexto grado grupal (Grupo D=75%) e individual (Grupo C=25%) mientras que cuarto grado no lo corrigió. La *Omisión de Acción* fué corregida por el 75% de los niños en el contexto grupal (Grupos B y D), y solamente por el 41.6% a nivel individual para ambos grados. El *Opuesto* fué resuelto correctamente por el 100% de los niños en el contexto grupal (Grupos B y D), mientras que sólo lo corrigieron el 25% de los sujetos de 4to (Grupo A) y el 41.6% de sexto individualmente (Grupo C). El *Final* solo fué corregido por el 25% de los niños de 6to grado trabajando en triadas (Grupo D), los demás grupos no lo corrigieron.

2.- En lo que respecta al tipo de errores de Orden Inferior Simple se encontró que las *Sustituciones de letra "a" por "o" y "a" por "e"* presentaron mayor porcentaje de corrección en el contexto grupal (Grupos B y D) que individual donde fueron parecidos los resultados entre cuarto (Grupo A) y sexto (Grupo C). Los porcentajes de las *Inversiones de letras* fueron mayores para sexto grupal (Grupo D=75%) e individual (Grupo C= 33.33%) que para cuarto. La *Inversión de Sílabas* presentó el 100% en 4to grupal (Grupo B) y el 16% en cuarto individual (Grupo A), siendo los resultados de sexto (Grupos C y D) mayores que el grupo A pero menores que el B ya que obtuvieron el 50%. La *Inversión de Palabra-artículo* y las *Inversiones de Verbo* obtuvieron un porcentaje de corrección mayor para sexto (Grupos C y D) que para cuarto (Grupos A y B) y mayor para el contexto de trabajo grupal (Grupos B y D) que individual (Grupos A y C).

Los errores de tipo Gramatical fueron corregidos de la siguiente manera: El *Cambio de Tiempo del Verbo "sopló"* fué corregido en mayor porcentaje por cuarto grado en contexto grupal (Grupo B). El *Cambio de Tiempo del Verbo "corría"* presentó mayor porcentaje de corrección en sexto en trabajo grupal (Grupo D=75%) y en cuarto trabajando individualmente (Grupo A=41.66%) que en sexto individual (Grupo C). Cuarto grado grupal no lo corrigió. El *Cambio de Género* presentó mayor porcentaje de corrección en sexto grado en el contexto de trabajo individual (Grupo C=58.33%), los demás grupos obtuvieron el 50 %.

Gráfica I



Como se puede observar en la Gráfica I, el mayor porcentaje de corrección fué alcanzado por sexto grado en el contexto grupal (Grupo D) con 82.14% de errores corregidos del tipo de Orden Inferior Simple.

En segundo lugar, cuarto grado en el mismo contexto (Grupo B) con 67.85% en Orden Inferior Simple.

El tercero fué sexto grado en el mismo contexto (Grupo D) con 66.66% en Orden Inferior Gramatical.

Los de menor porcentaje fueron:

Sexto grado en el contexto de trabajo individual (Grupo C) con 26% de errores corregidos en Orden Superior.

Cuarto grado en el contexto individual (Grupo A) con 25% en Orden Inferior Simple.

Cuarto grado en el contexto individual (Grupo A) con 16.6% en Orden Superior.

Capítulo 7

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Como se vió en el capítulo anterior, respecto al contexto individual se encontraron diferencias significativas entre la corrección de errores de 4to y 6to grados a favor de éste último en la frecuencia de corrección de errores de *Orden Inferior Simple* y, aunque menos significativos, en *Orden Superior*.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Roussey et al. (1990) quien encontró que los niños expertos, aunque manejan correctamente la superestructura narrativa, no son capaces de trabajar simultáneamente sobre dos niveles lingüísticos para mejorar el texto narrativo, ya que tienden a corregir por enunciado, lo que conlleva a que los errores de *Orden Superior* les cuesten más trabajo que los de *Orden Inferior*, hay que recordar que los errores de *Orden Superior* atañen a aspectos macro y superestructurales.

En general, encontramos un porcentaje de corrección muy bajo a nivel de *Orden Superior*, ya que tanto para los de cuarto como para los de sexto, los errores más difíciles de corregir son los de coherencia global. Es decir, los que se encuentran en relación a la información y estructura del texto.

Además, es difícil identificarlos porque afectan a partes extensas del escrito (Cassany, 1993) y los escritores novatos más bien tienden a corregir palabras y enunciados que a modificar la estructura del texto (Stallard, 1974, Bridwell, 1980, Beach, 1976, en Hayes y Flower, 1986).

De esta forma, los resultados coinciden con los de los autores antes citados concluyendo que los novatos, al revisar se dedican a pulir la prosa mientras que los expertos tratan de mejorar el texto de forma global.

Los resultados encontrados con respecto a la corrección de errores de *Orden Inferior* superan en frecuencia a los de *Orden Superior* para 4to y para 6to sólo que para el primero las frecuencias son más bajas.

Estos resultados también coinciden con los obtenidos por González (1995) sobre la consistencia interna, donde los expertos encontraron más contradicciones cuando se presentaban en frases contiguas pero la frecuencia disminuyó al encontrarse separadas. De esa manera podemos ver que el *opuesto* obtuvo porcentajes altos de corrección (100% Grupal, 41.6% 6to Individual y 25% 4to Indiv.) ya que la contradicción se encontraba contigua, mientras que el *inicio* fue corregido por 6to en contexto grupal con una frecuencia de 75% y por 6to Individual (25%), 4to grado no lo corrigió; y el *final* fue corregido por el 25% de 6to Grupal sin ser considerado por los demás, lo cual puede deberse a que el cambio no era a nivel de oración sino de pequeños párrafos. Lo que coincide con lo expuesto por González (op cit.) donde apunta que una característica importante de los lectores novatos es su falta de estructuración, lo que se manifiesta al detectar errores y reorganizar textos.

La *omisión de acción* fue corregida con una frecuencia en general más baja que el *opuesto* pero más alta que los otros errores de *Orden Superior*, lo cual puede deberse, como lo sucedido con el *opuesto*, a que se trata de un error a nivel enunciado.

La corrección del *título* implicaba forzosamente una regresión en la lectura y una comprensión global del texto para poder modificarlo. Lo que se dificultó en mayor medida en los revisores más pequeños; sin embargo, fue corregido con una frecuencia de 50% en el contexto grupal para ambos grados, lo que tal vez pudo deberse a que el trabajo en grupo lleva a la discusión de diversas partes del texto por lo que era más factible que regresaran al título para buscar información (Aunque también vale la pena decir que en general, se suele poner poca atención al título cuando se lee algo).

La explicación podría estar basada en lo siguiente: Los novatos revisan al mismo tiempo que van leyendo mientras que los expertos se detienen a releer los fragmentos y buscan que correspondan con la imagen general del texto (Hayes y Flower, op cit.).

Además se debe tomar en cuenta que el texto en sí es un estímulo importante ya que los niños pequeños no evalúan la lectura espontáneamente ya que creen que el autor del texto siempre tiene razón y no lo cuestionan (González, op cit.) por lo que es más difícil que se "atreven" a modificar cuestiones más allá de las gramaticales y las de orden inferior, y hasta éstas mismas, aunque se les haya solicitado.

Para 4to grado la diferencia entre frecuencia de corrección en Orden Superior fue significativamente mayor para el contexto grupal, y aunque también en sexto grado se encontraron diferencias en el mismo sentido, no fueron significativas.

La explicación de que los niños en el contexto grupal hayan obtenido mejores resultados que los del contexto individual puede basarse en la investigación sobre interacción entre iguales, que postula que si la información nueva se relaciona con la que ya se encuentra en la memoria, el aprendizaje lleva a cabo una reestructuración del material lo cual se facilita mediante la intervención del grupo, lo que conlleva un mejor desempeño en la tarea.

Al respecto, se puede citar la investigación de Johnson y Johnson (1979, en Webbs, 1982) quienes se enfocaron al intercambio de opiniones y obtuvieron un modelo de aprendizaje-conflicto-resolución, donde la controversia da lugar a un conflicto conceptual y a sentimientos de incertidumbre lo que lleva a los miembros del grupo a buscar nueva información y a recuperar la existente vista desde diferentes perspectivas.

Por otra parte, encontramos, que cuando la narración no se ajusta a la estructura prototípica y se presenta en forma desordenada o cuando la información crítica es omitida, la presencia de un esquema consolidado y flexible permite al niño reorganizar la información implementando nuevas relaciones y categorías que permitan una representación integrada y coherente de la historia (Marchesi y Paniagua, 1983).

Así, tomamos en cuenta la idea de Stein y Glenn (1979) de que existen dos factores críticos que pueden influenciar todos los tipos de reorganización de las historias (la disponibilidad de las operaciones cognitivas necesarias para transformar los datos en información y la habilidad para aplicar la estrategia apropiada), y tomando en cuenta que es a partir de los cuatro o cinco años que los niños parecen poseer el esquema básico (muy rígido) de los cuentos y que progresivamente van adquiriendo un esquema más elaborado y flexible, se ha encontrado que los niños mayores, a lo largo de la edad escolar, manifiestan un mayor dominio del esquema de la narración que les permite ordenar cuentos desordenados e incluso invertidos en su orden temporal (Marchesi y Paniagua, 1982).

En un primer momento, el esquema puede ser activado de forma inconsciente en la producción de textos narrativos, en cambio, la capacidad metacognitiva que permite activar el

esquema conscientemente no se conseguirá hasta más tarde. De este modo, la posesión del esquema narrativo no implica necesariamente un funcionamiento metacognitivo, que actuaría cuando el niño se enfrenta a tareas de corrección. Es por esto, que el niño puede haber adquirido el esquema narrativo como conductor de la producción, aunque no haya alcanzado del todo la conciencia metacognitiva de dicho esquema (Bigas et al, 1993).

Por lo que se puede concluir que los niños poseen el esquema narrativo, los más pequeños menos claro, de manera que el trabajo en grupo parece facilitar la toma de conciencia de dicho esquema, y en los niños mayores, la utilización de las estrategias metacognitivas para llevar a cabo el ordenamiento de la historia.

Los resultados encontrados a nivel de *Orden Inferior* son significativos en las diferencias sobre el trabajo individual de 4to y 6to. Lo que puede deberse a que los revisores más pequeños ponen mayor atención en la decodificación que en la comprensión y no saben que estrategia utilizar cuando no entienden alguna frase.

También es cierto que los niños mayores poseen un vocabulario más amplio por lo que reconocen más palabras, saben más cosas acerca de ellas y analizan mejor el significado de palabras nuevas, por lo que comprenden mejor lo que leen lo que les facilita hacer correcciones más acertadas (Just y Carpenter, 1987 en González, op cit).

De esta manera, en las sustituciones de letra se obtuvo una frecuencia de corrección de 33.3% (a-o) en el contexto individual para ambos grados y de 58.3% para 4to y 66.6% para 6to (a-e), siendo estas frecuencias las más altas para 4to grado al trabajar en el contexto individual en Orden Inferior Simple, lo cual se relaciona con la afirmación de González (op cit.) al postular que los lectores de comprensión pobre son más lentos al construir proposiciones a partir de una secuencia de palabras y al combinarlas, quedando frases escuetas. Lo que se debe a su poca sensibilidad y atención hacia las señales sintácticas y semánticas del texto, y en lugar de utilizarlas para integrar el significado de las palabras procesan cada palabra de manera separada.

En lo referente a la inversión de letras los resultados fueron más altos para sexto grado al igual que la inversión de sílabas, lo cual puede explicarse con la idea antes mencionada. En ambas correcciones las frecuencias fueron mayores para el contexto de trabajo grupal.

En las inversiones de palabra-artículo y de verbo, las frecuencias de corrección fueron mayores para 6to que para 4to grado en ambos contextos. Por lo que se puede inferir que a los niños más pequeños les cuesta trabajo hacer cambios más allá de la palabra, lo que podría deberse a la influencia del texto, al creer el niño que el autor siempre tiene la razón, o a su falta de conocimiento sintáctico y semántico.

En el contexto grupal se obtuvieron frecuencias más altas para ambos grados siendo significativas en el trabajo de 6to grado. Al respecto Hertz-Lazarowitz (1989 y Doise et al, 1975, en Coll y Colomina, 1990) encontraron que las tareas que requieren que los estudiantes trabajen juntos producen más altos niveles de elaboración (aplicación, evaluación) e incluso la presentación de tareas más correctas que las que presentan los mismos sujetos cuando trabajan individualmente. Sin embargo, en ocasiones el trabajo colectivo no muestra sus frutos sino hasta producciones posteriores.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

En general los errores de Orden Inferior registraron frecuencias más altas que los de Orden Superior, y los niños de 6to obtuvieron frecuencias más altas que los de 4to lo cual puede deberse, entre otras razones, a su menor manejo de vocabulario, como se mencionó anteriormente, lo que les facilita una mayor comprensión del material ya que pueden establecer más conexiones entre lo que ya conocen y la información nueva porque saben más acerca de las palabras y las pueden relacionar mejor, sin embargo los resultados tampoco son tan altos lo que puede deberse a una pobreza general en el conocimiento léxico que aunque es mayor en los niños de sexto, sigue siendo restringido. Lo que, al unirse a la dificultad que implica la evaluación de la importancia relativa de las ideas en un texto, conlleva a que los niños difícilmente identifiquen algún tipo de estructura lógica o jerárquica.

Otra razón puede ser que los revisores novatos enfocan su atención sobre aspectos locales, mientras que los más experimentados atienden a diferentes aspectos al mismo tiempo de manera sistemática, de esta manera los expertos tienden a inferir patrones generales de elaboración revisando de manera extensiva, afectando a fragmentos extensos del texto, a las ideas principales (cambios locales y globales) (Hayes y Flower, op cit.) lo que se comienza a observar en el trabajo de 6to grado, en especial en el contexto grupal ya que empiezan a basarse en la estructura al corregir párrafos en desorden como el *inicio* y el *final*.

Un posible mecanismo que relaciona la interacción con el desempeño grupal es el efecto causado por el acto de verbalizar la información, ya que estudios sobre el aprendizaje han demostrado que un estímulo que se verbaliza es recordado con mayor frecuencia que uno que no se exterioriza. Gagné y Smith (1962, en Webb, 1982) encontraron que la verbalización durante la solución de una tarea problema da lugar a un mejor desempeño que cuando no se habla.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que es posible que dentro de la estructura cooperativa, los estudiantes interactúen en función de diferentes variables (el mayor o menor conocimiento de los participantes sobre el contenido, la experiencia previa en el tipo de tarea, la implicación y motivación de la misma etc.) y que estas pautas de interacción, no tanto la estructura cooperativa, expliquen el rendimiento y la productividad de los miembros del grupo.

Con respecto a la frecuencia de corrección de los errores gramaticales se encontraron resultados un poco diferentes a los encontrados en Orden Superior e Inferior Simple.

El *cambio de tiempo soplar-sopló* obtuvo mayor porcentaje de respuesta en 4to que en 6to grado y mayor en el contexto grupal.

El *cambio de tiempo correr-corría* fue corregido en mayor frecuencia por 4to que por 6to en el contexto Individual pero en el contexto grupal 6to lo corrigió en mayor porcentaje.

El cambio de género fue corregido en mayor frecuencia por 6to en contexto individual (58.33%) pero la diferencia fue muy pequeña en comparación a los otros grupos (50%).

Los resultados obtenidos en las correcciones gramaticales fueron en general muy similares quedando entre las frecuencias obtenidas en Orden Superior e Inferior Simple, sólo siendo más alta que estas dos en el grupo de 4to en contexto individual, alcanzando la mayor frecuencia en 6to grado en contexto grupal. Este resultado es interesante ya que se puede suponer que las fallas gramaticales se corrigen con rapidez y seguridad casi mecánica ya que se dispone de una gramática normativa clara en la mayoría de los puntos y se trata de cuestiones superficiales que afectan sólo a partes aisladas y pequeñas del texto (Cassany, 1993).

El que los niños de 4to Individual hayan obtenido este resultado puede deberse a que tienen el conocimiento de los cambios temporales más “activado” ya que lo estaban trabajando en sus clases en ese momento.

En general, en el contexto de trabajo grupal se obtuvieron los 5 mayores porcentajes de correcciones.

- 1.-6to Grupal Orden Inferior Simple.
- 2.-4to Grupal Orden Inferior Simple.
- 3.-6to Grupal Gramatical.
- 4.-6to Grupal Orden Superior.
- 5.-4to Grupal Gramatical.

De todo lo anterior se puede concluir que:

- * En base a esta investigación podría decirse que los niños de sexto grado parecen poseer mayores herramientas tanto para la tarea de revisión como para organizarse para trabajar en grupo lo cual los llevó a presentar un mejor desempeño en la tarea que a los niños de cuarto.
- * Los niños de cuarto, por su parte, tienen problemas para revisar el texto y corregirlo, lo que puede deberse a que su conocimiento de la estructura del cuento puede ser deficiente o inseguro, lo mismo que el manejo de los aspectos microestructurales.
- * Los niños de sexto grado parecen no ser capaces todavía de trabajar individualmente con la estructura narrativa en una tarea que implique revisión y reacomodo de sus partes constitutivas, y apenas comienzan a utilizarla al trabajar en grupo.
- * El texto presente puede convertirse en un obstáculo que predomina sobre cualquier otro posible, lo que no significa que los niños no tengan capacidad para buscar modos distintos de decir las cosas.
- * A los niños de 4to grado les es más difícil organizarse durante el trabajo en grupo en la tarea de revisión que a los de 6to lo cual puede haber repercutido en el desempeño de la tarea.
- * Los niños de 6to grado poseen también un mejor manejo de los aspectos microestructurales que los de 4to, lo que puede deberse a un mayor vocabulario.

Recomendaciones para investigaciones futuras:

- * Sería interesante realizar análisis cualitativos de las estrategias de revisión que utilizan los niños y establecer diferencias evolutivas entre ellos en particular.
- * Hacer análisis parecidos al de esta investigación pero con textos escritos por los mismos niños.

Algunas Implicaciones Educativas:

- * Se podrían realizar entrenamientos para implementar la revisión en contextos grupales en clase.
- * Se podría modelar el proceso de revisión por los alumnos mayores o los maestros.
- * Los alumnos mayores podrían trabajar en la revisión junto con alumnos más pequeños en grupos, donde los mayores ayudarían a los menores a crear mejores estrategias de revisión.
- * También sería recomendable que los maestros, al revisar las composiciones de los alumnos marquen de manera específica sus correcciones y expliquen claramente a los niños el porqué de éstas, lo cual sería una manera de modelar la corrección.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (1991). Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid: Santillana.
- Baker, L. (1994). Metacognición, Lectura y Educación Científica. En: C. Minnick, D. Alverman (Comp.), Una Didáctica de las Ciencias, procesos y aplicaciones. Buenos Aires: AIQUE.
- Beal, C., Bonitatibus, G. Garrod, A. (1990). Fostering children's revision skills through training in comprehension monitoring. Journal of Educational Psychology, 82, 2 275-280.
- Bereiter, C., Burtis, P., Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. Journal of Memory and Language, 27, 261-278.
- Bigas, M., Clariana, M., Guasch, O., Luna, X., Milian, M., Ribas, T. (1994). La lengua escrita en la escuela: el texto narrativo a los ocho años. Infancia y Aprendizaje, 65, 79-101.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica. Barcelona: CEAC.
- Calvo, M., Chiu, Y., Contreras, D., Mejía, D., Mulato E., Terrazas, A., (1993). La Escritura de Textos en la Escuela Primaria. Orientaciones Pedagógicas para la producción de textos. México: SEP-DGEE.
- Camps, A. (1992) Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. Infancia y Aprendizaje, 58, 65-81.
- Cassany, D. (1989). Describir el Escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). Reparar la Escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Clemente, R. (1990). Narraciones orales y escritas en niños. Un estudio sobre sus diferencias. Estudios de Psicología, 41, 7-19.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) Desarrollo Psicológico y Educación. V, II, Madrid: Alianza.
- Daiute, C. y Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write: can novices be masters?, Cognition and Instruction, 10, 4, 281-333.
- Danoff, B., Harris, K. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: effects on the writing of students with and without learning disabilities. Journal of Reading Behavior, 25, 3, 295-322.
- Downie, N. (1978). Métodos Estadísticos Aplicados. México: Harla.
- Esperet, E. (1991). Improving writing skills: which approaches and what target skills?. European Journal of Psychology of Education, 6, 2, 215-224.
- Fayol, M. (1991). From sentence production to text production: investigating fundamental processes. European Journal of Psychology of Education, 6, 2, 101-119.
- Fischer, R., Grusin, E., (1993). Grammar checkers: Programs that may not enhance learning. Journalism Educator, 48, 4, 20-27.
- Fitzgerald, J., Lee, D., Banks, T. (1985). Development of children's knowledge of story structure and content. Journal of Educational Research, 79, 2, 101-108.

- Gárate, M. (1994). La Comprensión de Cuentos en los Niños. Madrid: Siglo XXI de España.
- Gayoux, V. (1991) Producing narratives using a computer: the implementation of planning and control processes. European Journal of Psychology of Education, 4, 2, 135-141.
- González, A. (1994). Aprendizaje autorregulado de la lectura. Revista de Psicología General y Aplicada, 47, 3, 351-359.
- González, A. (1995). Intervención en problemas de comprensión lectora. Estudios de Psicología, 54, 99-127.
- Graves, D. (1987). Didáctica de la Escritura. Madrid: Morata.
- Hayes, R., Flower, L. (1986). Writing research and the writer. American Psychologist, 41, 10, 1106-1113.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1989). Cooperation and helping in the classroom: a contextual approach. Journal of Educational Research 13, 1, 113-120.
- Horrocks, G., Sacket, G., Gary, N., Kwapil, H. (1982). Lectura Ortografía y Comprensión en la Escuela Primaria. Barcelona: Paidós.
- Hughes, J. (1991). It really works: encouraging revision using peer writing tutors. English Journal, 80, 5, 41-42
- León J. (1986). La Memoria de los Niños a Través de los Cuentos: Un Análisis Experimental. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marchesi, A., Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en niños, Infancia y Aprendizaje, 22, 27-45.
- Piolat, A., Roussey, J. (1991). Narrative and descriptive text revising strategies and procedures. European Journal of Psychology of Education, 6, 2, 155-163.
- Purves, A. (1992). Background to the study. En Purves (De.) The IEA Study of Written Composition II. London: Pergamon Press.
- Roussey, J., Piolat, A., and Guercin F. (1990). Revising strategies for different text types. Language and Education, 4, 1, 51-65.
- Saunders, W. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. Journal of Educational Research 13, 1, 101-112.
- Scardamalia, M y Bereiter, C. (1985). Research on written composition: En M. Wittrock, Handbook of Research of Teaching. p.778-803.
- Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64.
- Schmuck, R., Schmuck, P., (1986). Técnicas de Grupo en la enseñanza. México D.F.: Pax-México.
- Serafini, (1993). Cómo Redactar un Tema: Didáctica de la Escritura. México: Paidós.
- Slavin, R. (1990). Cooperative Learning. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Stein, N. (1982). What's in a story: Interpreting the interpretations of story grammars. Discourse Processes, 5, 319-335.

Teberosky A. (1989). La escritura de textos narrativos. Infancia y Aprendizaje, 46 17-35.

Vähäpassi, A. (1988). The domain of school writing and development of the writing tasks. En: Gorman, T., Purves, A., Degenhart, R. (Eds.). The IEA Study of Written Composition 1. London: Pergamon Press.

Vosniadou, S., Pearson, D., Rogers, T., (1988). What causes children's failures to detect inconsistencies in text? representation versus comparison difficulties. Journal of Educational Psychology, 80, 1, 27-39.

Webb, N. (1982). Student interaction and learning in small groups. Review of Educational Research, 52, 3, 421-445.

Whittaker, C., Salend, S. (1991). Collaborative peer writing groups. Reading, Writing, and Learning Disabilities, 7, 123-136.

Yoder, Sh. (1993). Teaching writing revision: attitudes and copy changes. Journalism Educator, 48, 4, 41-47.

ANEXOS

ANEXO 1

EL ESPANTAPÁJAROS

INTRODUCCIÓN

- 1.-Habla una vez un espantapájaros
- 2.-en medio de un campo de maíz
- 3.-que estaba hecho de una guitarra vieja, unas escobas viejas, paja vieja y un abrigo viejo de colores.

SUCESO

- 4.-El señor Pancho encontró y puso al espantapájaros en medio de su sembrado
- 5.-y le dijo que tenía que espantar a todos los pájaros
- 6.-que fueran a picotear en su sembrado.

RESP. INTERNA

- 7.-El espantapájaros estaba muy triste
- 8.-porque no le gustaba este oficio,
- 9.-pero decidió hacer lo que le mandaban.

SUCESO

- 10.-Un día, vio venir por el camino a un bailarín,
- 11.-bailando y dando muchos saltos.

RESP. INTERNA

- 12.-El espantapájaros quedó maravillado

EJECUCION

- 13.-y le pidió al bailarín que le enseñara a bailar.
- 14.-El bailarín estuvo todo el día baila que baila delante de él.

CONSEC. DIRECTA

- 15.-El espantapájaros aprendió a bailar
- 16.-y desde entonces, todas las noches el espantapájaros y el bailarín bailaban y bailaban.

SUCESO	17.-Una noche el señor Pancho vio bailar al espantapájaros.
RESP.INTERNA	18.-Se enfadó muchísimo
EJECUCIÓN	19.-y le prohibió que volviera a bailar.
CONSEC. DIRECTA	20.-El espantapájaros le dijo: “Señor Pancho, no sea usted injusto”. 21.-”Yo cumplo con mi trabajo durante el día 22.-y por la noche puedo hacer lo que quiera”.
EJECUCIÓN	23.-Entonces, el señor Pancho empezó a darle bofetadas
CONSEC. DIRECTA	24.-y a cada bofetada el espantapájaros perdía un pedazo de su cuerpo 25.-hasta que solo quedó el viejo abrigo que tenía puesto.
SUCESO	26.-De pronto, sopló un viento tan fuerte
CONSECUENCIA	27.-que el abrigo del espantapájaros empezó a elevarse por el aire, 28.-girando y girando entre las nubes 29.-muy lejos, en su mejor baile de despedida.
REACCIÓN	30.-Entonces, todos los pájaros bajaron sobre el sembrado, porque ya no estaba el espantapájaros. 31.-El señor Justo corría de un lado para otro 32.-e intentaba espantarlos. 33.-Pero fué inútil 34.-porque los pájaros no se espantaron.

ANEXO 2
EL PASTOR Y EL ENANO

- | | |
|---------------------------|--|
| Introducción mayor | 1. Había una vez un pastor |
| Introducción menor | 2. que iba por un camino |
| Suceso | 3. y se encontró un costal muy viejo y roto. |
| Ejecución | 4. El pastor cogió el costal |
| Resp. interna | 5. pensando que le serviría para parchar otro. |
| Ejecución | 6. Se lo colgó del hombro |
| Consec. directa | 7. Y al colgarlo, oyó estas misteriosas palabras que salían del costal: |
| | 8. “Conmigo cargaste y la suerte voy a darte”. |
| Respuesta interna | 9. Asustado el pastor por las palabras que salían del costal, |
| Ejecución | 10. lo abrió a toda prisa, |
| Consec. directa | 11. y vió dentro a un enano mas pequeño que una nuez. |
| Reacción | 12. Desde aquel día, el enano no se apartó del bolsillo del pastor. |
| | 13. Si el pastor quería estar todo el día durmiendo, el enano le cuidaba a los borregos, |
| | 14. le avisaba qué días iba a llover |
| | 15. y donde podía encontrar el mejor alimento para los borregos. |
| Suceso | 16. Un día, el enano le dió al pastor una piedrita negra que tenía poderes mágicos |
| | 17. y le dijo que con la piedrita le podía ayudar a liberar a una bellísima princesa |
| | 18. que el gigante tenía presa en una cueva. |
| Ejecución | 19. Al día siguiente, fueron el pastor y el enano a la entrada de la cueva. |
| | 20. El enano se escondió debajo de un árbol |

- | | |
|------------------------|---|
| Consec. Directa | 21. y se puso a ladrar como un perro: “Guau, guau,...”. |
| Ejecución | 22. El gigante salió a ver lo que pasaba.
23. El pastor aprovechó para entrar a la cueva,
24. sacó a la princesa,
25. lanzó la piedrita negra a la cabeza del gigante. |
| Consec. Directa | 26. que empezó a tambalearse y cayó muerto. |
| Reacción | 27. La princesa se puso muy contenta
28. y unos días mas tarde se casó con el pastor. |

ANEXO 3

Nombre: _____

Grupo: _____ N.L. _____

La Bicicleta

El señor Pancho encontró y puso al espantapájaros en medio de su

sembrado y le dijo que tenía que espantar a todos los pájaros

que fueran a picotear en su sembrado.

Había una vez un espantapájaros en medio de un campo de maíz

que estaba hecho de una guitarra vieja, unas escobas viejas, paja

vieja y un abrigo viejo de colores.

El espantapájaros estaba muy triste porque no gustaba este

oficio, pero decidió hacer lo que le mandaban.

Un día, vio venir por el camino a un bailarín, bailando y dando

muchos saltos. El espantapájaros maravillado quedó y le pidió

al bailarín que le enseñara a

El bailarín estuvo todo el día baila que baila delante de él.

La espantapájaros aprendió a bailar y desde entonces, todas

las noches el espantapájaros y el bailarín bailaban y bailaban.

Una noche el señor Pancho vio bailar al espantapájaros.

Se muchísimo enfadó y le prohibió que volviera a bailar.

El espantapájaros le dijo: “Señor Pancho, no sea usted injusto”.

“Yo cumplo con mi trabajo durante el día y por la noche puedo

hacer lo que quiera”.

Entonces, el señor Pancho empezó a darle bofetadas.

De pronto, soplar un viento tan fuerte que el abrigo del

espantapájaros empezó a elevarse por el aire, girando y girando

entre las nubes, muy lejos en su mejor baile de despedida.

Entonces, todos los pájaros bajaron sobre el sembrado, porque ya no

estaba el espantapájaros.

El señor Pancho correr de un lado para otro e intentaba espantarlos,

pero fué inútil porque los pájaros se espantaron.

Y a cada bofetada el espantapájaros perdía un pedazo de su cuerpo

hasta que solo quedó el viejo abrigo que tenía puesto.

ANEXO 4

Nombre _____

Grupo _____ N.L. _____

EL PASTOR Y LA SILLA

y se encontró un costal muy viejo y roto.

El pastor recogió el costal pensando que le serviría para parchar

otro.

Había una vez un pastor que iba por un camino

Se lo colgó del hombro. Y al colgarlo, oyó estas misteriosas palabras

que salían del costal: “Conmigo cargaste y la suerte voy a darte”.

Asustado por las palabras que salían del costil, lo abrió a toda prisa,

y vió dentro a un enano mas pequeño que una nuez.

Desde aquel día, el enano no se apartó del bolsillo del pastor.

Si el pastor quería estar todo el día durmiendo, el enano le cuidaba

sus borregos, le avisaba que días iba a llover

y donde podía encontrar el mejor alimento para los gorreos.

Un día, el enano le dió al pastor una piedrita negra

que tenía poderes mágicos y le dijo que con la piedrita

le podía ayudar a liberar a una bellissima princesa

que el gigante no tenía presa en una cueva.

Al día siguiente, fueron el pastor y el enano a la entrada de la.

El enano se debajo escondió de un árbol

y se puso a ladrar como un rrope: "Guau, guau,...".

El pastor aprovechó para entrar en la cueva, sacó a la princesa y

lanzó la piedrita negra a la cabeza del gigante, que empezó a

tambalearse y cayó herido.

Al escuchar los ladridos, el gigante salió de la cueva, a ver lo que

pasaba.

La princesa se puso contenta muy y unos días mas tarde se con casó

el pastor.