

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

**REPORTE DE EXPERIENCIA
PROFESIONAL**

**La historieta como medio para desarrollar habilidades
de composición escrita**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A**

Griselda Torres Vázquez

**DIRECTORA DEL REPORTE: Dra. Ileana Seda Santana
JURADO DE EXAMEN: Dra. Lizbeth Obdulia Vega Pérez
Dr. Miguel López Olivas
Mtra. Hilda Paredes Dávila
Mtra. Rosalinda Lozada García
Dra. Benilde García Cabrero
Dra. Bertha Elvia Taracena Ruiz**

MEXICO, D.F. 2005



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, **Hortencia y Pablo** por estar conmigo, en especial a ti mamá, que una vez más formas parte de este sueño, gracias por apoyarme más de lo que en ocasiones puedes. Gracias por tu ejemplo y por tu infinito amor.

A mis hermanas **Susi, Ara y Naye** por su gran amor, por su apoyo incondicional y por estar siempre presentes.

A **Marcos** por acompañarme en todos los proyectos de mi vida, por su comprensión, por su gran apoyo y por ser parte de mi vida.

A **Ulises** por ser una persona especial que llena mi vida de felicidad y por ser mi gran motivación. Gracias mi amor por todos los momentos que me brindaste para lograr este sueño.

A mis amigas, **Yahra, Caro, Alí, Martha y Karina** por su amistad.

A **Ileana** por compartir sus conocimientos, por ser más que una guía, una formadora de seres humanos responsables y eficientes.

A **Lizbeth** por su enorme disposición y paciencia en este trabajo y por sus valiosos comentarios en la elaboración del mismo.

A la **escuela primaria** donde se realizó la intervención, pero sobre todo a los niños por permitirme aprender de lo que ellos saben.

A todos **gracias** por formar parte de mi vida personal y profesional.

Í N D I C E

	Pág.
Introducción	1
Justificación	3
Marco teórico	
Perspectiva teórica sobre composición escrita	7
Composición escrita	12
Proceso de composición	20
Expertos y novatos	25
Enseñanza de la composición	30
Perspectiva teórica de la intervención	34
Estructura del texto	45
Historieta	51
Estrategias	
Evaluación	
Intervención escolar	
Objetivo	59
Participantes	59
Escenario	59
Selección de materiales	59
Procedimiento	61
Resultados y discusión	89
Conclusiones	108
Referencias	113
Anexo	

INTRODUCCIÓN

Los requerimientos que la sociedad demanda a los profesionistas que en ella se desenvuelven, son cada vez mayores. Las demandas sin embargo no sólo son para los profesionistas, también para las instituciones encargadas de su formación.

La preocupación de los profesionales es cada vez mayor, al enfrentar la falta de conexión que existe entre los conocimientos teóricos que se dan en las instituciones educativas a nivel universitario y aquellas competencias que se exigen en el terreno práctico. La práctica entonces debería aprenderse en un contexto que se aproxime al mundo real, donde los estudiantes aprendan haciendo.

La Universidad Nacional Autónoma de México siempre preocupada por la formación de los profesionales que en ella se preparan, ha creado en la facultad de psicología la Maestría en Psicología Profesional, en la cual los profesionistas tienen la oportunidad de acceder a información novedosa y además aplicar dicha información en la práctica. La maestría tiene como propósitos desarrollar en los alumnos: las capacidades requeridas para el ejercicio profesional de la psicología de alta calidad en este caso en el área de la educación, a través de una formación teórico-práctica supervisada en escenarios; la adquisición de las habilidades para llevar a cabo investigación aplicada sobre la problemática social en dicha área y; actitud de servicio acorde con las necesidades sociales. De esta manera, se atienden dos necesidades: la preparación de los profesionales en la solución de problemas prácticos y las demandas de las instituciones sociales ante diversos problemas.

La práctica supervisada dentro de la maestría, en específico en el área escolar, se realiza en diferentes instituciones en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En este caso, se trabajó en una escuela primaria del D.F. en el programa “Comprender para aprender II”. El trabajo que aquí se presenta es el resultado de dos años de trabajo en la maestría (cuatro semestres), donde los cursos teóricos y la residencia en el escenario, fueron determinando el camino a seguir.

En el primer semestre de la maestría se realizó un diagnóstico general del escenario para conocer la población y sus necesidades, así como para definir las posibles áreas de acción. De acuerdo con las necesidades detectadas, en el segundo semestre se realizaron evaluaciones específicas y se comenzó con la intervención (misma que ayudo a definir el trabajo final), se trabajó en un taller de escritores con niños de primer año. En los semestres tres y cuatro se definió el proyecto de trabajo personal y se llevó a cabo. El proyecto final que se realizó fue un programa de composición de historietas con niños de segundo año de primaria, intervención que aquí se presenta.

Lo anterior, se realizó bajo un esquema dinámico en el cual había que tener bases teóricas del tema a tratar; hacer un diagnóstico, intervenir y evaluar. Esto como un proceso de análisis estructurado, recursivo y reflexivo que se encuentra en continuo movimiento, que permite comprender lo que se está haciendo, cómo se esta haciendo y para qué. Evaluar no sólo a los participantes, también evaluar lo que se está haciendo.

JUSTIFICACIÓN

Uno de los objetivos principales dentro de la educación primaria es enseñar a leer y escribir a los niños, ya que la lectura y la escritura son áreas de conocimiento que repercuten en el aprendizaje de otras áreas. Sin embargo, dicho objetivo está muy lejos de lo esperado si observamos niños que no comprenden lo que leen, así como niños que se les dificulta comunicar algo a través de un texto escrito. Esto, tal vez se deba a que la enseñanza se ha centrado en el caso de la lectura a decodificar y no a construir significados, y en la escritura a la forma más que al contenido. Para todos es sabido que en la escuela se ha enseñado a leer y articular palabras, pero no a componer. Cuando se les pide a los niños en la primaria que realicen una composición escrita, ellos escriben frases separadas. Sin embargo a nivel bachillerato y universitario se exigen guiones, investigaciones, etc., pero ¿cuándo los hemos enseñado a componer? Por si fuera poco la comunicación escrita no es sólo un hecho escolar, a diario enfrentamos a trámites de todo tipo que demandan la composición de escritos.

Por ello, es necesario trabajar con los niños (desde pequeños), programas de composición escrita que los preparen para enfrentarse a situaciones escolares y cotidianas. La Secretaría de Educación Pública ha mostrado interés a esta problemática estableciendo la reforma de los planes y programas de estudio en los ciclos escolares 1993-1994 (primero, tercero y quinto) y 1994-1995 (segundo, cuarto y sexto). Uno de los cambios fue proponer para la enseñanza del español el enfoque comunicativo funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y, por lo tanto, hablar, escuchar, leer y escribir son manifestaciones de la capacidad para comunicar el pensamiento y las emociones. Se parte de la idea de que enseñar a escribir implica emplear la escritura para transmitir o expresar significados (SEP, 2001; Castillo, 2002).

Para la organización de la enseñanza, la Secretaría de Educación Pública dividió el estudio del español en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Para el caso de la producción de textos se proponen talleres de escritura, en los cuales el maestro

orientará la planeación, redacción, revisión y corrección de los textos de los niños (SEP, 2000 y 2001).

Sin embargo, ¿qué es lo que pasa en las aulas? Al observar el trabajo de docentes dentro del aula Castillo (2002) reportó que:

“Maestra de 4to. Tema instructivos. Pide a sus alumnos que elaboren uno. Finalizan rápido, da un vistazo a lo que escribieron y pone una “R” de revisado, guardan el cuaderno y terminan la clase.
Maestra de 3ro. Tema carta. Pide a los niños definan qué es una carta, escribe una en el pizarrón pide que la copien y encierren las partes en colores. Escriben una en su cuaderno y termina la clase.

Maestra de 2do. Tema trabalenguas. Define lo que son los trabalenguas. Pide a los niños copiar algunos, termina la clase” (p. 33).

Castillo (2002) concluyó: “Tal parece que la concepción que se tiene es que el niño debe aprender su definición, sin embargo no es suficiente que el niño sepa la definición, sino cómo usar los textos. Sucede que el único lector de los textos es el maestro y por falta de tiempo no hace una lectura detallada de los escritos. Así no se da el carácter comunicativo que debe tener la escritura, no cumple la función real. Cabe mencionar que, no todos los maestros trabajan igual, hay excepciones. Para que los maestros trabajen en la perspectiva comunicativo funcional no basta con la transformación de planes y programas es necesaria la reflexión sobre la propia práctica” (p. 34).

¿Qué pasa entonces con los niños? Castillo (2002) realizó una investigación con 37 niños de distintas regiones de la zona metropolitana a los que se les preguntó ¿para qué te sirve la escritura? y ¿para qué escribes en la escuela? Su propósito era ver la visión de los niños en el uso de la escritura dentro y fuera de la escuela. El uso escolar se refiere a respuestas de escritura como un conjunto de prácticas generalizadas, recurrentes y rutinarias empleadas en el salón de clases: resolver exámenes, hacer dictado, planas, etc., mientras que el uso funcional se refiere a su utilidad en la vida diaria: escribir letreros o escribir una carta. Al preguntarles ¿para qué escribes en la escuela? 55% de los niños mencionan un uso escolar y 20% un uso funcional, ¿para qué te sirve la escritura? 52% un uso escolar y 5% un uso funcional. A lo que Castillo menciona (2002): “la escritura no está siendo abordada desde una perspectiva comunicativo funcional” (p. 34).

Como se puede ver, la necesidad de controlar el aprendizaje lleva a reducir la escritura a prácticas inexistentes fuera de la escuela. Donde se escribe por escribir, se escribe con fines de ser evaluado, donde el único interlocutor es el docente, el único portador del texto es el cuaderno y la única forma de oralizar un texto escrito es la lectura sin fines comunicativos o la lección oral (Galaburri, 2000).

Por lo que, en la mayoría de los casos la composición se sigue centrando en el producto final, “bien hecho” con márgenes, mayúsculas, limpio y legibilidad de la letra. Una serie de cosas que dejan de lado qué es lo que el niño escribió, cómo lo escribió, para qué lo escribió, entre otras cosas. No a la composición como el proceso, donde el niño desarrolla habilidades cognitivas que le permiten mejorar en otras áreas de conocimiento.

La escritura como área de conocimiento es muy amplia, por la complejidad de procesos que implica, la variedad de textos que hay y por la dificultad que cada uno presenta para su elaboración. Sin embargo, no por ello no se puede enseñar, por el contrario cada vez son más los investigadores interesados en los procesos implicados en la composición escrita, así como en las habilidades que se requieren para realizarla y en las estrategias empleadas en su instrucción.

El programa que aquí se presenta se centró en desarrollar habilidades en los niños que les permitieran la composición escrita, para lo cual se hizo uso de una serie de estrategias que apoyaran dicho propósito. En el programa se consideró trabajar con texto narrativo, por ser este más familiar para los niños de segundo año (Britton, Glynn y Smith, 1985; cit. en Zabucky, Moore y DeWayne, 2000; Grasser y Goodman, 1985; cit. en Gárate, 1996). Dentro del texto narrativo existen diferentes tipos de textos, sin embargo uno que llama la atención por la riqueza de elementos que se trabajan en su elaboración, y con ello el desarrollo de habilidades que requiere, es la historieta (cómic, tirilla cómica, y tiras animadas). Al elaborar historietas los niños requieren primero hacer un argumento, lo cual les permite seguir el proceso de escritura y desarrollar la estructura narrativa, además, para hacer el montaje de la historieta requieren desarrollar otras habilidades como analizar, seleccionar, crear, sintetizar, relacionar lenguaje escrito con los dibujos, argumentar por ellos mismos, desarrollar conceptos, estimular los conocimientos previos etc., por lo que la historieta es un medio idóneo para desarrollar

habilidades de composición escrita. Además, los chicos se divierten creando personajes e historias.

La decisión de trabajar con niños de segundo año fue trabajar en un sentido más preventivo que remedial, ya que, son niños que se están “iniciando” en la escritura convencional, lo que permite que desarrollen habilidades para componer historias escritas, mismas que les servirán durante el transcurso de su vida académica y personal.

Marco teórico

Los cimientos teóricos de cualquier investigación o intervención, son sin duda el hilo conductor del trabajo y determinantes de la toma de decisiones antes, durante y aún después de la intervención. Dentro de esta intervención se puede hablar de un marco teórico general sobre composición escrita que enmarca todo el trabajo realizado y de un marco teórico específico donde se plantean las particularidades sobre las que se trabajó en la intervención.

Perspectiva teórica sobre composición escrita

Composición escrita

Lo que hoy sabemos que significa un acto de composición escrita dista mucho de lo que pensábamos que era escribir. Esto gracias a las aportaciones teóricas y aplicadas de las ciencias del lenguaje (pragmática, análisis del discurso, sociolingüística), la perspectiva sociocultural y la psicología cognitiva (Cassany, 1999).

El uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento y pensamiento a partir de la relación con los demás. Así pues, la comunicación oral y escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros (Camps, 1997; Cassany, 1999).

Por ello, la concepción de la escritura como fundamentalmente social se enriquece con las aportaciones de la psicología cognitiva sobre los procesos mentales implicados en dicha actividad (Camps, 1997).

Escribir como una actividad social

El alumno no aprende en solitario, la actividad del sujeto está mediada por la influencia de los otros. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada por la comunicación y el contacto personal con los docentes y los compañeros de grupo. Al realizar actividades académicas cooperativas, los individuos establecen metas que son benéficas para sí mismos y para los demás,

buscando así maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros. Con ello, no se deja de reconocer que la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el paradigma cognitivo, el contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar a ellos su texto. En los enfoques más recientes los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central. Han sido principalmente las aportaciones de Vygotsky y Bajtín, que han configurado la visión actual del lenguaje como una actividad social y cultural (Camps, 1997).

La escritura como una actividad eminentemente social y comunicativa, se concibe como un proceso que permite a las personas interpretar el mundo y construir representaciones, que surgen con determinadas finalidades sociales (Olson, 1994; cit. en Lacasa, Pardo, Martín, Herranz-Ybarra, 1995). Es decir, la composición se comprende como un proceso creativo y flexible, que tiene lugar en un contexto social (Baker-Sennett, Rogoff, Matusov, 1992; cit. en Lacasa et al., 1995).

Para la concepción sociocultural del lenguaje, derivada de las tesis de Vygotsky, el lenguaje y pensamiento tiene origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes. Entonces, la interacción constituye el medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición (Vygotsky, 1934 y 1988; Werscht, 1985; Vila, 1987; Kozulin, 1990; cit. en Cassany, 1999). Los aspectos que tienen implicaciones para la composición de escritos son: el papel que desarrolla el diálogo oral en la adquisición de lo escrito y el papel central que tiene la interacción en el aprendizaje (Cassany, 1999).

De acuerdo con todo lo anterior, el aprendizaje de la escritura se da a través de la participación en actividades de lenguaje, es decir, la interacción oral actúa como instrumento de mediación que permite el paso de las funciones de la oralidad a las de la escritura. El lenguaje oral es el medio de transmisión y desarrollo del objeto de aprendizaje, tanto del uso escrito del lenguaje como de los procesos cognitivos superiores que despliega la composición (Cassany, 1999; Gonzáles y

Marengo, 1999; Larson, 2002). Para Cinto (1986; cit. en Cassany, 1999), la mediación de la oralidad es imprescindible para adquirir el código escrito, pero cuando la escritura alcanza un estadio consolidado de funcionamiento, consigue autonomía parcial de aquella.

Al respecto, mucho se ha escrito e investigado sobre la influencia de la interacción verbal en la enseñanza de la composición escrita. Desde el punto de vista teórico los diversos autores parecen inclinarse por considerar esta interacción verbal beneficiosa por cuanto permite repartir la carga cognitiva entre los miembros del grupo, verbalizar los problemas que se plantean lo cual permite hacerlos conscientes y buscar conjuntamente caminos para resolverlos y por último, favorece la capacidad de hablar sobre la lengua que se está produciendo, la actividad metalingüística, que parece imprescindible para el control de los procesos complejos de producción del texto (Camps, 1997).

Entonces, el diálogo es el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar los procesos de análisis, reflexión y valoración que requiere. Cuando el alumno habla de lo que está escribiendo, verbaliza su pensamiento interno y permite que otras personas, compañeros y docentes, le ayuden a conformarlo, que le hagan preguntas que le animen a ampliarlo, o que le muestren formas alternativas de pensamiento que no conocía. Gracias al habla que precede a la actividad, el alumno se regula a sí mismo (Cassany, 1999).

Se desprende que el lenguaje escrito no sólo es social por su origen en la interacción oral, sino también por su naturaleza interactiva, o dialógica (Bajtín, 1982; cit. Camps, 1997). Ningún texto, es nunca un primer texto ni independiente, es la respuesta a otros textos anteriores y pide respuesta de los lectores. Cuando alguien escribe dialoga con lo que han dicho otros e imagina su respuesta en el propio texto (Camps, 1997).

A pesar de lo anterior, muchas de las investigaciones acerca de la enseñanza de la escritura se han centrado en una visión individual, o en la participación maestro-alumno. En contraste, Larson (2002) argumenta que los estudiantes pueden aprender a escribir considerando las discusiones e interacciones que se dan en el salón de clases (maestro-alumno-alumno), hay conexión entre

hablar y escribir. Sin embargo, se les pide a los niños que trabajen en silencio durante las actividades de escritura.

Otras investigaciones, consideran la escritura como una actividad de comunicación inmersa en contextos socio-culturales específicos (en este caso el aula), donde el discurso oral ocupa un papel importante (Lacasa et al., 1995).

Lacasa y colaboradores (1995) realizaron una investigación que tenía como objetivos: analizar el discurso del aula cuando los niños aprenden a planificar un texto, explorar los procesos de interacción entre iguales y con el maestro y su incidencia en la producción de textos. La conclusión de carácter general fue que las situaciones de colaboración favorecen niveles de planificación más altos, que suponen trascender la situación inmediata; en cierta medida estas situaciones contribuyen a producir textos de mayor calidad o de mayor coherencia.

Cazden (1988; cit. en Lacasa et al., 1995) analizó las características de las conversaciones que se producen en el aula diferenciando con claridad el discurso del profesor y el de los alumnos. Encontró que las conversaciones se producen en forma de secuencias que tienen lugar en situaciones de andamiaje.

Otros estudios centrados en el discurso dentro del aula ponen acento en las relaciones entre iguales cuando los niños trabajan tareas relacionadas con la escritura (Daiute, 1989; Daiute y Dalton, 1989; Dyson, 1988; cit. en Lacasa et al., 1995) resaltando que, cuando los niños escriben juntos “juegan con el lenguaje” de forma que en situaciones de colaboración, los niños que mezclan esa actividad lúdica con otra de carácter académico como planificar y revisar, obtienen mayor beneficio de la colaboración.

En un estudio realizado en un jardín de niños, se analizaron los turnos de participación y los roles que se presentaban durante las actividades de producción de textos. Las actividades permitían experimentar libremente con el habla y la escritura. Los resultados mostraron que la estructura participativa provocó cambios en la participación de los estudiantes y creó habilidades en la

producción de textos. Los estudiantes se responsabilizaron de su aprendizaje, desarrollaron habilidades metacognitivas, e incrementaron su responsabilidad y participación (Larson, 2002).

De acuerdo con la literatura revisada y con las investigaciones presentadas, el contexto social (interacción y diálogo entre pares y docente) encaminado a apoyar la producción escrita es un factor importante a considerar dentro de las intervenciones relacionadas con la composición, ya que favorecen el desarrollo de procesos cognitivos relacionados con la misma. Si bien, se ha mencionado la importancia del contexto social durante la composición (lo externo), ¿qué pasa con los procesos internos del escritor en estos ambientes?

Escribir como una actividad cognitiva

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita surgen en los Estados Unidos a finales de los 70 y se desarrollan en la década de los 80, en el marco de la psicología cognitiva. Los primeros trabajos, que culminan con la publicación en 1980 del modelo de Hayes y Flower (más adelante se presentara dicho modelo), tienen en común el intento de caracterizar las operaciones mentales que se desarrollan en el proceso de la composición escrita y que no siempre se manifiestan en las conductas exteriores de producción textual, ni en el mismo texto. Los primeros trabajos partieron de la caracterización de los procesos seguidos por adultos expertos, para luego analizar la conducta del no experto o del aprendiz y llegar a detectar cuáles eran las necesidades de aprendizaje (Camps, 1997).

El modelo de Hayes y Flower (1980) es uno de los que con mayor frecuencia ha servido de referencia para la implementación programas de enseñanza basado en el proceso. Las investigaciones, a pesar de partir de la caracterización del escritor competente surgieron de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición, que experimentaba una situación crítica, manifestada en niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso en niveles universitarios (Steinberg, 1980; cit en Camps, 1997). Este origen de la enseñanza llevó a que muy pronto la investigación se orientara preferentemente al estudio de los procesos de composición de los estudiantes (Camps, 1997), lo que permite hacer cambios en la instrucción (Hayes y Flower, 1986).

Se puede concluir entonces que, la adquisición de habilidades relacionadas con la escritura es tanto un proceso cognitivo como social. Desde la psicología sociocultural, se presupone que el uso escrito es una herencia cultural que el individuo adquiere en sociedad, a través de la interacción con miembros de su comunidad lingüística. Desde la investigación cognitiva, el acto de escribir es una tarea compleja, en la que el autor debe desplegar varios procesos de análisis de la audiencia, generación y organización de ideas, revisión de borradores, control de la actividad, etc (Cassany, 1999).

Definición de composición escrita

Con base en la revisión teórica realizada, en el presente trabajo se define la composición escrita como un proceso complejo que implica procesos sociales, cognitivos y afectivos, que se desarrolla primero en un plano social y pasa a un plano individual. Escritura como un proceso dinámico, de creación, de construcción de un texto, de composición, en donde se lleva a cabo la planificación, escritura, revisión y publicación (Camps, 1997; Cassany, 1999; Graves, 1996; Hayes y Flower, 1980 y 1986).

Para Tapia (1995) la conciencia de la importancia de la escritura como medio de comunicación así como el papel que desempeña el desarrollo del pensamiento ha dado lugar a investigaciones sobre diferentes aspectos del proceso de composición con el fin de posibilitar su mejora mediante el entrenamiento adecuado, pero ¿qué hacen los sujetos expertos al componer, cuál es el proceso que siguen?

Proceso de composición escrita

Los procesos que se llevan a cabo durante la composición han sido identificados en diversas investigaciones. Fayoll (1991; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1998) menciona que las producciones escritas, poseen dos aspectos esenciales: los funcionales y los estructurales. De acuerdo con los aspectos funcionales, la composición escrita, se organiza con base en un tema determinado y en torno a un efecto comunicativo instrumental esperado sobre un destinatario lector. Al respecto, para Hayes y Flower (1980 y 1986) cuando se componen textos se realiza una actividad orientada a metas o propósitos determinados, mismos que son jerarquizados.

Respecto a los aspectos estructurales, los pioneros en identificar los procesos de la escritura son Hayes y Flower (1980), quienes han empleado una técnica llamada protocolos verbales. El Protocolo verbal o “pensamiento en voz alta” empieza con la colección de pensamientos en voz alta, se le pide a la persona realizar una tarea y pensar en voz alta mientras realiza la misma. En los estudios sobre composición no sólo se pide pensar voz alta, también leer y escribir en voz alta. Hayes y Flower (1986) concluyen que durante la composición los escritores utilizan tres procesos generales: planificación, textualización y revisión. A partir de estas investigaciones surgieron otras clasificaciones que a continuación se presentan:

Hayes y Flower (1986)	Smith y Dahl (1989)	Serafini (1992 y 1996)	Marzano y Paynter (1994)	Graves (1996)
Planificación	Prerredacción	Planificación o preescritura	Procesador de la tarea general y del ordenador	Preescritura, planificación o ideación
Textualización	Redacción del borrador	Producción o escritura	Procesador de oraciones y frases, de palabras, y del grafema	Escritura o traducción
Revisión	Revisión	Revisión o postescritura	Procesador editorial	Postescritura, relectura o revisión

Tabla 1. Procesos de composición escrita según diferentes autores.

Como se puede observar en la tabla 1, los autores coinciden que hay una serie de procesos cognitivos que se realizan durante la composición escrita, aunque con diferente nombre y diferente organización, los procesos mencionados siguen siendo los procesos considerados por Hayes y Flower (1980), mismos que a continuación se describen. Cabe mencionar que se agregó un proceso más, la publicación, debido a la importancia que este denota en el proceso de la composición escrita (Graves, 1996).

Planificación

La fase de planificación de un escrito es generalmente poco conocida y poco utilizada por los estudiantes. Algunos estudiantes comienzan a escribir apenas reciben el título del escrito que deben hacer o cuando se les pide uno. Por el contrario, otros esperan de modo aparentemente inactivo, que llegue la inspiración, mordiendo su lapicero y mirando al aire.

Los estudiantes se preguntan cuáles son las razones para realizar la planificación. Tal parece que planificar es para los estudiantes una forma de posponer el momento de la escritura del texto y, por lo tanto, una pérdida de tiempo. Por el contrario, planificar ahorra y distribuye el tiempo del que se dispone y permite organizar en un primer momento el escrito. Distribuir el tiempo es indispensable para respetar el plazo de la realización del escrito, así como conocer todas las características de la redacción en un cuadro global que permita afrontar mejor la tarea (Serafini, 1992).

En el proceso de planificación los escritores forman una representación interna de la tarea de escritura y un esquema del conocimiento que utilizarán durante la escritura, se plantean cómo lograr los objetivos que se proponen al escribir y determinan las características de su audiencia. Las metas no son una lista temporal, presentan una estructura jerárquica que tiene una estructura dinámica, que se construye y se desarrolla varias veces de acuerdo con las nuevas ideas del compositor y con su propio texto (Hayes y Flower, 1986; Marzano y Paynter, 1994; Serafini, 1996).

Para Tapia (1995) en el proceso de planificación, lo primero que tiene que decidir el que escribe es qué va a contar y, lo segundo cómo lo va a contar.

González y Marengo (1999) lo organizan de la siguiente manera:

<i>Identificación del destinatario (¿a quién?)</i>	Competencia pragmática y comunicativa: rol del escritor, rol del receptor. Situación comunicativa: formal e informal.
<i>Propósitos (¿para qué?)</i>	Actos del habla y efectos deseados: informar, entretener, persuadir, agradecer, solicitar, apereibir, etc.
<i>Contenido (¿qué?)</i>	Plan de escritura: competencia enciclopédica, conocimiento sobre el tema, lecturas previas.

Tabla 2. Elementos a considerar en el proceso de planificación.

Durante la incorporación de los elementos anteriores al plan de escritura. El proceso de planificación involucra los procesos de generación, acopio y organización de ideas (Hayes y

Flower, 1980; Serafini, 1992 y 1996). La función el proceso generador y de acopio de ideas, es recuperar la información pertinente a la tarea de la escritura. El formulario de estas notas se usará después en el proceso de organización, donde se selecciona el material útil, para organizarlo en un plan de la escritura. Parte de la tarea del escritor es estructurar, lo que probablemente se escribirá con detalle (Marzano y Paynter, 1994).

Por consiguiente, en cuanto comencemos a pensar en el argumento de nuestro escrito debemos comenzar a trabajar con papel y lápiz para registrar nuestros pensamientos, es normal que las ideas y las observaciones que nos pasan por la cabeza estén poco relacionadas entre sí; no hay que preocuparse si lo que se escribe es un conjunto desordenado de hechos, ideas y observaciones. Lo importante es ser consciente de que ésta es solamente una primera etapa (Serafini, 1992).

En este proceso de planificación se deben considerar cuatro aspectos que desempeñan un papel central en la elaboración del plan de escritura (Hayes y Flower, 1986; Tapia, 1995): 1. el conocimiento sobre el tema que se va escribir (el contenido, qué decir). 2. el conocimiento sobre la organización del discurso (la forma, qué hacer, estructura de los textos). 3. la sensibilidad y atención a las demandas de los posibles lectores (necesidades posibles lectores) y 4. el conocimiento estratégico específico de apoyo a la planificación.

De acuerdo con todo lo anterior, en la planificación el escritor evoca una serie de ideas sobre lo que se desea comunicar. Estas ideas son seleccionadas dentro de todas aquellas posibles a las que tendría acceso, luego, debe tomar decisiones acerca de cuál es la mejor estructura o forma de arreglo retórico de las ideas seleccionadas. También debe crear un plan estratégico sobre los dos aspectos anteriores, en función del conocimiento que posea sobre la audiencia del texto escrito. Con estas bases, el escritor termina planteándose una serie de metas y de submetas a las que responderá estratégicamente a través de la elaboración de un plan dinámico y jerarquizado (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Textualización

Después de haber recogido los hechos y las ideas y de haberlos organizado en el esbozo, llega el momento de comenzar a escribir el texto. Durante la redacción del texto nacen nuevas ideas, se comprenden mejor algunas intuiciones y se logra mejorar el propio pensamiento. Un texto es un continuum en el cual todas las ideas están relacionadas entre sí (Serafini, 1992 y 1996).

Para lograr escribir el texto, ocurre el proceso de textualización en el que se lleva a cabo la realización del plan elaborado y la producción formal de frases que son parte de la escritura en sentido estricto. El plan de la escritura da indicadores e información al escritor, mucho trabajo debe hacerse para traducir el plan de la escritura en la prosa formal. Ese trabajo involucra explicar las ideas brevemente esbozadas, mientras se interpreta el material no verbal en el formulario verbal. Es decir, implica traducir el plan de la escritura y transformarlo en frases escritas. Este proceso de “traducción”, requiere que el escritor pueda manejar todas las exigencias especiales de la lengua escrita, sintácticas, léxicas hasta motrices de formación de las letras (Hayes y Flower, 1980 y 1986).

Durante todo el proceso tiene lugar una serie de subprocesos relacionados con la traducción de pensamientos en información lingüística y la toma de decisiones recurrente sobre ortografía, sintaxis y discurso, intentando alcanzar una correspondencia adecuada al esquema de planificación con un arreglo secuencial, lingüístico, inteligible y comprensible (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

De acuerdo con lo anterior, Tapia (1995) menciona que los pensamientos e ideas que el escritor decide poner en el texto no están almacenados en la memoria necesariamente en forma de proposiciones lingüísticas. Los conceptos y las relaciones entre los mismos pueden estar almacenados en la memoria en forma de imágenes esquemas, etc., y no siempre se cuenta con términos o proposiciones lingüísticas para nombrarlos o describirlos. De ahí que sea necesario un proceso de traducción de los mismos a las proposiciones lineales que finalmente integran el lenguaje escrito. Este proceso implica realizar acciones y tomar decisiones que requieren un esfuerzo notable del escritor.

Lo que implica para Gonzáles y Marengo (1999):

<i>Coherencia</i> (¿qué? el todo)	Coherencia global: macroestructuras semánticas (el tema). Superestructuras esquemáticas: tipos de texto. Coherencia local: distribución de la información / progresión temática. Relaciones lógicas y temporales.
<i>Cohesión</i> (las parte)	Cohesión léxica y gramatical: tipos de conectores.
<i>Adecuación</i>	Variedad-registro

Tabla 3. Elementos a considerar en el proceso de textualización.

Como se puede ver en la tabla 3, los factores que influyen en la coherencia global de los textos tienen que ver con la identificación de un tema, organización de detalles según un plan discernible, utilización de marcadores de cohesión y cierre (Gonzáles y Marengo, 1999).

Revisión

Sucede con frecuencia que las copias en borrador de los escritos tienen pocas correcciones y se diferencian poco de las copias en “limpio”. Esto sucede porque los estudiantes revisan sus trabajos sólo a través de una rápida y crítica lectura de la primera escritura; sin embargo, la revisión tiene un papel fundamental en la realización de un escrito (Serafini, 1992 y 1996).

Así como en la primera escritura se presta una mayor atención a la producción de ideas, durante la revisión la atención se centra en la verificación de que las ideas estén expresadas de forma clara y coherente. El proceso de revisión puede ser repetido más veces; varias revisiones contribuyen a mejorar la composición final (Serafini, 1992 y 1996). Revisión se refiere a cambios en la estructura del discurso, se refiere a contenido y a forma (Marzano y Paynter, 1994).

Para Hayes y Flower (1980 y 1986) revisar es mejorar la calidad del texto. Afirman que la revisión depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. La revisión en sí puede ser un proceso conciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un paso para posteriores traducciones o con miras a evaluar sistemáticamente y/o revisar el texto. Estos periodos de análisis planificado frecuentemente llevan a nuevos ciclos de planificación y traducción. Los subprocesos de revisión y evaluación, conjuntamente con la generación,

comparten una característica que los distingue, la de poder interrumpir cualquier otro proceso y la de poder suceder en cualquier momento de la redacción.

Estos subprocesos de evaluación y revisión serían imposibles si no se trabajara con borradores. La escritura de borradores pone en juego actitudes del escritor que los niños deben desarrollar en la escuela: considerar su redacción como provisoria, sujeta a revisión y perfeccionable. La escritura en borrador, aun hoy, no es una tarea que se lleve a cabo en el aula. Debe pasar a formar parte de la cultura escolar. Tener que revisar un texto escrito en tinta en el cuaderno de clase, cuyo título ya fue "subrayado", genera mucha frustración y molestia al niño, ya que no es conciente de que su texto se pueda mejorar (González y Marengo, 1999).

Pero, ¿qué se revisa? Para González y Marengo (1999), el escritor experto revisa:

<i>¿Qué?</i>	Se dijo lo que se quería decir
<i>¿Para qué?</i>	Efecto deseado
<i>¿A quién?</i>	Adecuación
<i>¿Cómo?</i>	Tipo de texto: coherencia, cohesión, puntuación. Vocabulario: correlación verbal-normativa-ortográfica. Recursos de estilo.
<i>Soporte</i>	Legibilidad: trazado de las letras, convenciones y disposición en el espacio. Titulado, subtulado-sangría- y marcas gráficas.

Tabla 4. Elementos a considerar en el proceso de revisión

Por último, el proceso de revisión intenta mejorar la producción inmediata o "borrador" logrado en la textualización. En este proceso se incluyen las actividades de lectura de lo escrito, revisión y redacción correctiva, regulados nuevamente por el plan inicial elaborado con la intención de corroborar el grado en que este fue conseguido (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Los buenos escritores repasan frecuentemente el texto escrito con el fin de mejorarlo, introduciendo diferentes tipos de modificaciones cuando lo consideran necesario, modificaciones que van desde simples cambios ortográficos o de puntuación para hacer que el texto se ajuste a las condiciones lingüísticas, hasta la reformulación del texto completo (Tapia, 1995).

Los escritores expertos utilizan dos estrategias básicas, reescribir y revisar el texto. La primera implica que el texto se modifica sustancialmente porque se ha descubierto que algo está mal-la comprensión es tan difícil y habría que cambiar tantas cosas que es mejor reescribir- y no importa que para corregirlo sea preciso modificar una parte importante del texto o incluso la totalidad del mismo, mientras que la segunda requiere determinar de forma precisa ¿cuál es el problema? para corregirlo sin alterar fundamentalmente el texto (Tapia, 1995).

Naturalmente, un niño no puede revisar todo todas las veces. De acuerdo con el grado de madurez sintáctica y retórica (textual, pragmática) podrá primero con ayuda del maestro y/o compañeros y luego solo, ir subsanando errores en su escritura. Sabemos que los aprendizajes lingüísticos son en espiral. Tal vez requiere de muchos meses de trabajo lograr simplemente el hábito del empleo del borrador (González y Marengo, 1999). Para lograr que los niños puedan hacer la operación de escribir, borrar, volver a escribir, necesitan haber desarrollado la capacidad de tomar conciencia de que su redacción original no era la adecuada (Buron, 1996).

Publicación

Después de la revisión y de la corrección, la redacción debe ser finalmente, pasada en limpio; una buena presentación no sirve solamente para satisfacer el sentido estético, sino que también facilita la lectura y la apreciación del texto (Serafini, 1992). Es entonces cuando publicamos. Publicar implica la presentación del manuscrito en algún formato editorial, para compartirlo con terceros y constituye una señal externa de algunos logros de los niños. Debe considerarse como la culminación de un largo proceso de trabajo (Graves, 1996).

Como se puede ver, el proceso de composición es enormemente complejo por la cantidad de procesos que se ponen en juego y por las habilidades cognitivas que demanda. La investigación sobre los procesos mentales, implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de maneras diferentes dependiendo de diversos factores como los individuales, el

tipo de discurso o género textual que se escribe y la situación en que se usa la lengua escrita (Camps, 1997).

Los procesos de planificación, textualización y revisión como dicen Hayes y Flower (1986) están fuertemente entrelazados durante la producción escrita. Esta vinculación estrecha se debe a dos razones: 1) la composición puede ser ejecutada por partes, tal que los procesos de planificación, textualización y revisión, ocurren para el párrafo primero, luego para el segundo, etcétera. 2) los procesos son aplicados en forma recursiva, de manera que mientras se realiza un proceso pueden ser evocados otros, siempre y cuando sean requeridos para mejorar la redacción. Por lo tanto, los tres procesos no necesariamente ocurren en forma secuencial, sino que pueden aparecer durante la composición en forma simultánea, cíclica o recursiva.

Por lo tanto, en cualquier momento, antes o después de haber construido el texto, el lector experto se ve inmerso en actividades de planificación que afectan diferentes aspectos o partes del escrito o la totalidad del mismo. Y lo mismo ocurre con el proceso de revisión. Este hecho pone de manifiesto la complejidad del proceso de composición, que exige que el escritor sea capaz de centrar su atención alternativa y sin que se produzcan interferencias notables en las diferentes tareas implicadas en el proceso total (Tapia, 1995).

Los procesos mencionados son los que se han investigado que hacen los expertos, pero ¿qué problemas se encuentra el novato a la hora de componer?

Expertos y novatos

Gracias al uso de la técnica conocida como “análisis de protocolos verbales”, se ha podido comprender el origen de las dificultades que supone la composición para muchas personas (Tapia, 1995). Las investigaciones con los protocolos verbales, además de identificar los procesos de la escritura, también se han encaminado a descubrir las diferencias cognitivas existentes entre los escritores expertos y aquellos que demuestran una competencia inferior denominados “novatos”. En tales estudios se han encontrado diferencias cualitativas importantes entre competencia experta y novata en este dominio (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

De acuerdo con Hayes y Flower (1980), el escritor experto siempre escribe con un conjunto de propósitos más o menos explícitos, jerarquizados en función de su importancia. Asimismo señalan que para conseguir sus metas el escritor experto ejecuta tres tipos de procesos: planificar el escrito, generar las frases concretas del mismo y revisar el resultado conseguido, actividades que se superponen y se repiten a lo largo del proceso.

Tapia (1995) clasifica las dificultades que se presentan en el aprendizaje de la composición en internas y externas, en tanto que Hayes y Flower (1986) los clasifican de acuerdo con los procesos generales de composición. A continuación se presenta una compilación de ambas propuestas.

Dificultades internas (escritor)

Planificación del texto

Expertos

- Elaboran un plan de escritura, para ello reflexionan sobre qué quieren decir y cómo lo quieren decir y tienen en cuenta las necesidades de los posibles lectores
- Elaboran esquemas jerárquicos y flexibles sobre el contenido y sobre la forma en que será su composición.
- Tienen un conocimiento más o menos apropiado de varias estructuras y géneros textuales, el cual es utilizado activamente cuando realizan sus producciones.

Novatos

- No planifican o utilizan un menor tiempo para ella, comienzan a escribir inmediatamente.
- Generan el contenido de forma asociativa partiendo de los indicios de formas literarias o del tema que se trate.
- Tienen dificultad para estructurar una red jerárquica de metas y submetas, los que logran hacer un esbozo no establecen propósitos y características de la posible audiencia.
- No suelen ajustarse a las estructuras textuales.

Textualización

Expertos

- Se detienen antes de escribir; realizan composiciones largas y fluidas.
- Sus producciones poseen integración conceptual de ideas.

- Su estilo es cohesionado.
- Piensan en la posible audiencia o en los que leerán su escrito.

Novatos

- El acto de escribir es cuasi-automático, escriben inmediatamente, sus composiciones son cortas.
- Sus producciones poseen poca riqueza e integración conceptual.
- Su estilo es segmentado.
- Su discurso se basa en la subjetividad de su propio curso de pensamiento no en el lector, mencionan cosas que conocen pero el lector quién sabe, lo que afecta la claridad del texto.

Revisión

Expertos

- Conciben la revisión como una actividad que en esencia involucra al texto como una totalidad, dado que antes de llevarla a cabo, leen completamente su composición y con base en ello desarrollan metas globales para corregirla (atención global).
- Las revisiones se centran en aspectos relevantes que mejoran el texto, hacen el diagnóstico de los problemas del texto.

Novatos

- Perciben la tarea como una actividad superficial, sus correcciones se centran en aspectos locales a nivel ortográfico, léxico y sintáctico, los cuales son los únicos que reciben una mejoría superficial.
- No se revisa lo que se escribe tratando de detectar y resolver problemas.

Control ejecutivo

Expertos

- Tienen más conocimientos para regular el proceso de composición y lo que este implica.

Novatos

- Carecen de los conocimientos necesarios para regular el proceso de composición, en relación con la detección de puntos confusos y sus correcciones.

Dificultades externas (enseñanza)

No sólo las dificultades de los sujetos afecta el aprendizaje de la composición escrita, también la enseñanza a la que están expuestos influye en el aprendizaje (Aplplebee, 1984; cit. en Tapia, 1995):

- No se enseña de modo sistemático, se enseña una cosa y se pide otra en los exámenes, no hay continuidad en lo que se trabaja.
- El objetivo de las composiciones suele ser evaluar aprendizajes de otras áreas académicas.
- La mayoría de las tareas escolares en que se pide al alumno que escriba apenas exigen que redacte un párrafo y cuando se exige una composición más larga, suele ser de extensión limitada al completar el tiempo de clase.
- El uso de la escritura con fines personales está ausente, excepto en el caso de los alumnos más pequeños, a los que se les anima a expresar sus vivencias por escrito, aunque no siempre.
- La producción escrita se evalúa no se enseña y cuando se enseña a los alumnos a componer de un modo más sistemático, la enseñanza suele centrarse en los productos ya acabados y no en los procesos, entre otras cosas porque no se tiene claro el tipo de adquisiciones a facilitar.

De novato a experto

Cuando empiezan a escribir, los niños y niñas tienden a escribir como hablan. Esto implica como se han puesto de manifiesto Bereiter y Scardamalia (1987; cit. en Tapia, 1995), que los niños e incluso muchos adultos, tienden a contar lo que conocen como lo saben, más que a tratar de adaptarse a las necesidades del lector. No obstante, dado que es preciso motivar a los niños para que se comuniquen por escrito, no parece inadecuado animarles inicialmente a que usen su forma de hablar y las ideas que se les ocurren de modo espontáneo como punto de partida para redactar sus composiciones (Tapia, 1995).

Todos los niños han de conseguir transformar el sistema en que se apoya su producción verbal, han de pasar de depender de la interacción con otros a depender de sus conocimientos y de los mensajes que se den a sí mismos durante el proceso de la composición.

El trabajo con la escritura debe conducirlos al aprendizaje de la escritura como un código de representación autónomo respecto de la oralidad. Los niños provienen de una cultura oral y por lo tanto es esperable que esas marcas de oralidad aparezcan en sus producciones. La intervención docente deberá dirigirse a que los niños progresivamente eliminen repeticiones, reemplacen el uso primario de la conjunción o conectores (aditivos, adversativos, causales) que establecen relaciones de jerarquización entre las proposiciones (González y Marengo, 1999).

Los niños deberán experimentar que comunicarse por escrito es distinto de comunicarse oralmente, lo que implica el uso de convenciones tales como los signos de puntuación, la división del texto en párrafos, 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 según Bereiter y Scardamalia (1987; cit. en Tapia, 1995) supone:

- Aprender a mantener la producción activa -continuar diciendo cosas, generando texto- en ausencia de un interlocutor.
- Aprender a buscar información en la memoria en ausencia de los indicios precedentes en la conversación.
- Aprender a evaluar la adecuación de lo que se está escribiendo.
- Aprender a actuar como lector crítico del propio texto. Una de las características de los escritos de los que comienzan a componer es que son egocéntricos, esto es, el autor cuenta las cosas según las ve él, sin tener en cuenta el punto de vista del posible lector.
- Aprender a no dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito, para poder remodelarlo en función del propósito perseguido y de los criterios de adecuación establecidos.

Una vez que sabemos el proceso que siguen los expertos al escribir y las dificultades que tienen los novatos, así como lo que se necesita para llegar a ser un experto, entonces ¿cómo enseñar a los novatos a componer? ¿qué procedimientos de instrucción resultan más efectivos para dicho fin?

Enseñanza de la composición

Un área que resulta adecuada para enseñar a pensar es la composición escrita, por la cantidad de procesos que implica. En cuanto actividad comunicativa, se ha enseñado tradicionalmente dentro del área del lenguaje, enseñanza que ha consistido generalmente en pedir a los alumnos que redacten un párrafo sobre un tema preestablecido, y donde se informa el resultado una vez concluida la tarea. Es decir, la instrucción es producida y orientada por los productos escritos y poco se consideraba a los procesos que produce el estudiante, o sobre qué hacer para mejorar lo escrito. Desde esta perspectiva escribir se aprende conociendo el lenguaje hablado y teniendo las oportunidades de practicar. Si bien, dejar escribir ayuda y motiva, no basta sólo practicar (Hayes y Flower, 1986; Tapia, 1995).

Una de las salidas radicales de la instrucción actual es invertir esta orientación y enfocar el cambio en los procesos de la escritura. El maestro intenta intervenir en el proceso de la escritura para enseñarles a los estudiantes qué hacer cuando ellos escriben (Hayes y Flower, 1986). Se trata entonces, de un proceso estratégico que se puede enseñar. Sin embargo, para Bereiter (1980; cit. en Tapia, 1995), no se ha enseñado a los alumnos a plantearse la composición como una tarea de resolución de problemas y que, como tal, puede mejorarse en la medida en que se conozcan y apliquen determinadas estrategias.

Haber puesto interés en el proceso y en la diversidad de operaciones que implican la actividad escritora ha hecho posible concebir situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan incidir en dicho proceso de construcción del discurso escrito. La intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, por un lado ofrecer ayudas para la mejora del texto antes que esté finalizado, por otro lado, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual. Es decir, permite modelar el proceso de composición a los estudiantes para que conciban que, escribir es planificar, escribir y reescribir y que ningún escritor redacta su texto de una sola vez (Camps, 1997). Por lo tanto, la enseñanza del proceso implica un camino creciente de estrategias y habilidades de los estudiantes (Marzano y Paynter, 1994).

Por ello, no es posible que de su análisis se desprendan directamente modelos que, a modo de recetas, nos digan como hay que llevar a cabo su enseñanza. Sin embargo, una visión amplia de la actividad de escribir, al lado de una concepción de lo que es aprender y en que puede consistir enseñar, podrían guiar la enseñanza de la composición escrita (Camps, 1997).

El objetivo central de la enseñanza en relación con la composición escrita ha de ser conseguir que el sujeto (Tapia, 1995):

- Tome conciencia de lo que implica su proceso de composición, tenga un propósito, utilice los medios adecuados para planificar, escribir y revisar lo escrito de modo recursivo.
- Investigue las estrategias y los conocimientos para la toma de decisiones.
- Experimente escribir con una meta y una audiencia en mente.
- Controle su propia ejecución durante la composición y desarrolle un conocimiento adecuado de las distintas estructuras textuales.

Para esto el docente deberá considerar (González y Marengo, 1999):

1. Los tipos de discurso textual.
2. Promover situaciones discursivas reales, es decir textos completos (y no oraciones sueltas); variedad de textos (narrativos y expositivos); y distintos propósitos comunicativos (informar, entretener, persuadir, agradecer, solicitar, etc).
3. Enseñar el proceso de composición escrita y las estrategias para llevarlo a cabo.
4. Promover la importancia de la interacción oral con el maestro y los compañeros durante el proceso de composición como instrumento para la elaboración de los usos escritos del lenguaje.
5. Presentar la escritura en contenidos de enseñanza y aprendizaje globales.
6. La evaluación no sólo del producto sino también del proceso de composición escrita.

Estos fundamentos hacen referencia a: qué escribir, cómo escribir, qué contenidos abordar para lograr aprendizajes reflexivos, cómo graduarlos y secuenciarlos, qué evaluar, en qué momento y con qué criterios. Es decir, el eje fundamental en el entrenamiento de la composición escrita radica en cómo facilitar el desarrollo de los complejos procesos autorregulatorios mediante los que el escritor experto, de modo recursivo, planifica, genera el texto y revisa lo escrito (Tapia, 1995).

Lo anterior requiere una instrucción mediada en el salón de clases, donde exista una interacción uno-uno entre maestro y alumnos (Marzano y Paynter, 1994).

Al respecto, entre los diferentes estudios se encuentran los realizados por Englert y Raphael (1988; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1998) quienes han propuesto una metodología de entrenamiento que ellos llaman aproximación dialógica. La aproximación dialógica se basa en la creación de una situación de enseñanza, donde el instructor apoya a los aprendices (escritores novatos) verbalizando sus pensamientos y estrategias “en voz alta” cuando escribe. Simultáneamente, el instructor puede ir enseñando los recursos cognitivos de que dispone a través del modelamiento y de continuas explicaciones. En el contexto de este diálogo instructor-aprendiz, este último internalizará las autoinstrucciones y las estrategias que regulan la ejecución escrita en cada uno de los procesos que la componen (Englert y Raphael, 1988; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Bajo esta perspectiva Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens (1991) llevaron a cabo un estudio para examinar los efectos de un programa de instrucción en estrategias cognitivas de escritura, en la composición de textos explicativos. El programa se llevó a cabo tanto con sujetos normales, como con sujetos con problemas de aprendizaje. El núcleo del programa lo constituyeron los diálogos entre instructor y los estudiantes, y la creación de situaciones de andamiaje y transferencia del control para la enseñanza autorregulada de estrategias de composición de textos. Durante siete meses de entrenamiento se realizaron las siguientes actividades: entrenamiento en la estructura de los textos, modelamiento de las estrategias de escritura, práctica guiada y uso independiente de estrategias. Los resultados reportaron que el programa basado en aproximación dialógica, fue efectivo en las dos poblaciones, lográndose la mejora de las composiciones expositivas entrenadas.

Por su parte Bereiter, Scardamalia y Steinbach (1984; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1998) mencionan el uso de varios recursos de enseñanza, para apoyar la internalización de estrategias y procesos, y lograr cambios en la composición. Destacan las ayudas guías (fichas de apoyo), los diálogos y explicaciones sobre los procesos que ocurren cuando se compone, las oportunidades de escritura en grupo y el modelamiento (metacognitivo) del experto enseñante al alumno aprendiz. Consideran necesario promover un entorno propicio para la adquisición de las estrategias de

composición basado en un contexto interactivo entre los aprendices (novatos) y un instructor (experto) logrado a través de situaciones de andamiaje y transferencia de control progresivo.

Más adelante, Scardamalia y Bereiter (1985) además proponen la conferencia como un recurso importante en la instrucción de la composición. La conferencia hace referencia a la discusión uno a uno entre el maestro y estudiante durante la evolución de la composición.

Quintero y Hernández (2004) presentan un programa para el desarrollo de la composición escrita, que fue piloteado con alumnos de 3er grado. Su propuesta, comentan, fue creada para alumnos de 3er grado, pero es susceptible de adaptarse a otros niveles educativos. Los objetivos del programa son: 1). Enseñar a los alumnos el empleo, control y regulación de estrategias cognitivas y lingüísticas implicadas en los procesos de planificación, organización, redacción y revisión del texto. 2). Hacerles explícitas las distintas estructuras textuales, y su utilidad en los procesos de escritura. El programa incluyó los principales presupuestos del planteamiento metodológico desarrollado por Englert y Raphael (1988; cit. en Quintero y Hernández, 2004), denominado aproximación dialógica. Los resultados permitieron a los alumnos controlar y regular las estrategias de composición.

Otras investigaciones, se han centrado en alguno de los elementos mencionados. Tal es el caso del estudio realizado por Larson (2002), quien analizó la participación de los niños cuando se les permite experimentar libremente con el habla mientras escriben. Los resultados mostraron que este tipo de ambientes crea habilidades en producción de textos. Bajo esta misma línea de trabajo Lacasa y colaboradores (1995) analizaron el discurso y los procesos de interacción entre iguales y con el maestro, mientras los niños aprenden a planificar un texto. Ellos concluyeron que, las situaciones de colaboración favorecen niveles más altos de planificación y contribuyen a producir textos de mayor calidad y coherencia.

En el papel suenan muy interesantes las propuestas, sin embargo, es un reto para el docente llevarlo a cabo, ya que, tendrá no solo que cambiar su concepción de lo qué es escribir, sino de su propio papel dentro de la enseñanza.

Papel del docente

El rol central del docente sería el de organizador y mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad cognoscitiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Esto ha conducido a los teóricos de la corriente sociocultural a plantear que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de los otros) y en un segundo plano a nivel intrapsicológico (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

El docente entonces, debería dedicarse no a transmitir conocimientos sino a crear ambientes cognitivos de aprendizaje que ayuden a sus alumnos a aprender. Para ello, debería proponer a los alumnos tareas y retos reales, solución de tareas en el contexto natural, brindar al alumno la oportunidad de observar a otros haciendo lo que se espera que él aprenda, no sólo para obtener pautas procedimentales reales sino para verbalizar con sentido crítico lo observado (Resnick y Klopfer, 1997; cit. en Flórez, 1999). Además, conocer sus ideas previas, lo qué son capaces de aprender en un momento determinado y su estilo de aprendizaje (Maruny, 1989; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1998).

¿En qué consiste el papel de mediador en la transición de los conocimientos sociales a los individuales? ¿cómo se da esa transición de lo interpersonal a lo intrapersonal? El concepto de zona de desarrollo próximo formulado por Vygotsky responde a esas preguntas, definiendo una zona en la que se pone en marcha, una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas para una situación (Cole, 1984; Newman, Griffin y Cole, 1989; cit. en Cubero y Luque, 2001), que permite al individuo ir más allá de sus competencias actuales. Para Vygotsky no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (1978; cit en Cubero y Luque, 2001). Los agentes activos en la zona de desarrollo próximo no sólo incluyen a personas como niños y adultos con distinto grado de experiencia, sino, además, a artefactos como libros, vídeos y soporte informático.

Al respecto Wood, Bruner y Ross (1976; cit. en Cubero y Luque, 2001) mencionan el concepto de andamiaje. Dicho concepto sugiere que el apoyo eficaz que el adulto proporciona al niño es aquél que se ajusta a sus competencias en cada momento y que va variando a medida que éste puede tener más responsabilidad en la actividad. Esta respuesta del adulto en función del niño tiene, entonces, la condición complementaria de ser un apoyo ajustado, pero de serlo de forma transitoria; de acuerdo con los progresos del niño en la tarea.

De esta manera, el docente puede inducir a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar y retroalimentación, la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Hay que considerar que no se puede presentar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda en unos casos y en otros no. Por ello, Onrubia, (1993; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1998) propone como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante sobre lo que ocurre en el aula.

Teniendo como marco general el contexto teórico mencionado ¿qué elementos considerar en una intervención de composición escrita? Un aspecto indiscutible a tomar en cuenta es el proceso de composición escrita, pero qué tipo de texto trabajar, bajo qué consideraciones, qué estrategias se deben emplear teniendo como propósito desarrollar habilidades de composición escrita, qué tipo de evaluación utilizar que se adecúe con el contexto de intervención, qué evaluar y cómo.

A continuación se presenta la perspectiva teórica específica que permeó el trabajo realizado durante la intervención.

Perspectiva teórica de la intervención

Estructura del texto

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación del mismo. Esta representación es producto no solo de los conocimientos previos del sujeto, sino también de las características del texto y especialmente de la estructura del mismo. Cualquier teoría sobre la comprensión de textos da cuenta de cómo el sistema cognitivo humano es capaz de reproducir, de

alguna manera, la estructura jerárquica del texto, ya que en caso de lo contrario no sería posible la comprensión del mensaje que el autor trata de transmitir, así como la composición de textos (García, Martín, Luque y Santamaría, 1995).

Existen estructuras globales del texto que hacen referencia a la organización o estructura retórica del mismo. Esas estructuras esquemáticas difieren según el texto sea una narración o una exposición, proporcionando una especie de molde, tanto para el que lo lee, como para el que lo escribe (García et al., 1995).

Bajtín en sus trabajos (1982; cit. en Camps, 1997) conceptualiza los géneros discursivos (estructuras del texto) como concreciones de los usos verbales en situaciones interactivas determinadas socialmente. Es decir, se concibe que los géneros discursivos están estrechamente relacionados con las situaciones comunicativas en que se usa la lengua. Para Cooper (1990) el concepto de estructura del texto se refiere a la forma en la que el autor organiza sus ideas.

Es un hecho indiscutible en la lingüística actual que el escritor que se propone producir un texto debe constituir un esquema global que organice el contenido, de acuerdo con el objetivo a alcanzar con el texto. Esta estructuración global no sólo es una condición imprescindible para la producción, es más un factor decisivo para la comprensión textual por parte del intérprete. Los estudios textuales más recientes consideran que los hablantes poseen un saber específico que los capacita para instrumentar esos esquemas textuales tanto en la producción como en la recepción de textos. La clasificación de textos es importante para las actividades cognitivas, ya que, la información no podría ser procesada si no estuviera estructurada de diferentes maneras (González y Marengo, 1999).

La construcción de una tipología textual sigue siendo motivo de desacuerdo ya que autores como Brewer (cit. en Fitzgerald, 1989) distingue tres tipos de texto: Descriptivos, narrativos y expositivos. Otros autores como Britton, Glynn, y Smith (1985; cit. en Zabrocky, Moore y DeWayne, 2000), Cooper (1990) y, Grasser y Goodman (1985; cit. en Gárate, 1996) mencionan dos tipos de texto generales, textos narrativos y expositivos.

De acuerdo con investigaciones de Britton, Glynn y Smith (1985; cit. en Zabrucky, Moore y DeWayne, 2000) y, Grasser y Goodman (1985; cit. en Gárate, 1996) el texto expositivo es más difícil que el narrativo, de acuerdo con las características que los distinguen:

- El texto expositivo es menos familiar y menos predecible que el narrativo.
- El lector sabe que la información propia de los textos expositivos es verdadera mientras que la de los textos narrativos puede ser real o ficticia.
- El lenguaje de la prosa narrativa se aproxima más al lenguaje de la conversación de cada día que la prosa expositiva.
- La secuencia de episodios en la prosa narrativa se produce en un orden cronológico, mientras que la información en la prosa expositiva no sigue ningún orden temporal.
- Los sujetos hacen más inferencias en la prosa narrativa que en la expositiva.
- El principal propósito de la prosa expositiva es informar al lector mientras que el de la prosa narrativa es entretener. Estas diferentes funciones comunicativas en los tipos de textos lleva al escritor a utilizar distintos recursos retóricos.
- En el caso de los textos narrativos, la construcción del significado está controlada fundamentalmente por el “conocimiento del lector”. En los expositivos, la construcción del significado está orientada fundamentalmente por la estructura del texto.

De acuerdo con lo anterior, Gárate (1996) menciona que, la mayoría de las investigaciones realizadas con niños se llevan a cabo con textos narrativos, mientras que las de textos expositivos son realizadas en su mayoría con adolescentes y adultos.

Texto Narrativo

A partir de las definiciones propuestas por Fitzgerald (1989), Cooper (1990), Marchesi y Paniagua (1983; cit. en García et al., 1995), y Tapia (1995) se define la narración como discurso (que cuenta una historia) que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y que tienen una coherencia causal o temática.

Las narraciones incluyen siempre unos personajes, el o los problemas, unas acciones, la resolución del o los problemas y el tema. Las acciones están organizadas a partir de una secuencia de episodios, realizados en determinados escenarios. Los textos narrativos dan cuenta de hechos reales o ficticios.

Los textos narrativos están organizados en un patrón secuencial que incluye un principio (inicio o introducción), una parte intermedia (desarrollo o trama) y un final (conclusión).

Introducción. Es la parte inicial de la narración, en ella se da un marco espacial y temporal de los rasgos de los personajes para el desarrollo de las acciones.

Trama. Se considera a la trama como la forma conjunta de problema, acción y resolución.

Conclusión. Son las formas de término de la historia.

Dentro de este patrón general, la narración consta a veces de varios episodios distintos, cada uno de los cuales incluye como se mencionó: personajes, escenario, un problema, la acción y una resolución del problema. El tema de una historia es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad del discurso; el tema puede ser explícito o quedar implícito. El argumento es la forma en que se organiza la historia; puede contar de varios episodios. El escenario es el lugar y la época en que sucede la historia. Los personajes son las personas o animales que participan en la acción de la historia. El problema es la situación en torno a la cual giran un episodio o la totalidad de la historia. La acción es lo que sucede como resultado del problema; consta de los hechos conducentes a la solución del problema, a la que se denomina la resolución o conclusión (Cooper, 1990).

Quintero y Hernández (2004) encontraron en distintas investigaciones (Newcomer y Baranbaum, 1991; Graham y Harris, 1992; y Hernández, 1999) que los alumnos con mayores dificultades en la escritura, desconocen las características estructurales de los diversos tipos de texto y, en consecuencia, no las emplean durante el proceso de composición. Sin embargo, cuando se les instruye explícitamente en las estructuras textuales mejora su composición escrita. Por lo que señalan, es importante la enseñanza de la estructura textual en el marco de la composición de textos, debido al papel relevante que juega dicha estructura en la forma de organizar y producir el texto.

Bigas y colaboradores (1994) analizaron el nivel de competencia en la producción de textos narrativos entre escolares de 8 años. Los resultados mostraron la existencia del esquema narrativo y su activación para las tareas de producción escrita. En conclusión mencionan que, la capacidad de producción o de comprensión de narraciones requiere, entre otros saberes, el conocimiento

implícito de la estructura narrativa y el dominio de los elementos que la componen al elaborar textos.

Fitzgerald y Teasley (1986) investigaron si la instrucción directa de los componentes estructurales del texto narrativo, tenía efecto en la calidad, la coherencia, el uso de relaciones temporales y causales, y la creatividad de los escritos. Encontrando que, la instrucción directa sobre los componentes estructurales mejoró la organización de los escritos de los niños y la calidad total de las composiciones.

La influencia del conocimiento estructural en las composiciones, cuando se trata de otro tipo de textos es confusa. Quizá se deba a la poca familiaridad que tienen los alumnos, especialmente los más pequeños, con otro tipo de textos (expositivos) y la poca cantidad de estudios realizados sobre el tópico en cuestión. Sin embargo, algunos estudios han intentado indagar la composición de estructuras expositivas, sin obtener aun resultados concluyentes (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Es importante para el alumno y para el docente que los marcadores que son actualmente asociados y determinados por la convención con un tipo de texto, estén presentes y correctamente utilizados. Los marcadores textuales señalan la estructura, las conexiones entre frases, la función de un fragmento; sirven para establecer orden y relaciones significativas entre frases. Al escritor le ayudan a organizar su texto y al lector a comprenderlo (González y Marengo, 1999).

La historieta como un tipo de narración, permite desarrollar habilidades de composición escrita, además, por su muy particular estructura y la riqueza de los elementos que incorpora, permite desarrollar otras habilidades cognitivas.

Historieta

Historia

Algunos estudiosos consideran los dibujos y pinturas del hombre primitivo como precursores de este medio narrativo (historieta), puesto que a través de estas manifestaciones, a veces secuenciadas, expresaban vivencias de su realidad cotidiana. Otros tratan de relacionar los orígenes de cómic con los jeroglíficos egipcios, las cerámicas greco-romanas o los tapices de

Bayeux del siglo XVIII, incluso las ilustraciones de libros. Lo cierto es que, su auténtico nacimiento y su verdadera identidad surgen en la prensa neoyorquina a finales del siglo XIX, en 1895. Será por tanto el periódico el primer vehículo de nuestra cultura, y será el dibujante Richard F. Outcault con su personaje Yellow Kid, primero en el suplemento dominical del New York World de la cadena Pulitzer y después en el New York Journal de Herst, quien siente los cimientos del cómic convencional actual (Barreiro, 2000; Rius, 1984; Rollán y Sastre, 1986).

Si bien, con anterioridad algunos autores ya narraban historias a través de dibujos e incluso incluían textos auxiliares, el mérito de este creador fue el de introducir el balón o bocadillo como soporte de los diálogos entre los personajes. A partir de aquí y gracias al éxito obtenido entre el público lector, surgen de manera continua e imparable creadores de talento y nuevos personajes; se perfecciona la técnica, con la introducción de la onomatopeya y la variedad de encuadres; se publican diariamente tiras en los periódicos y aparecen las primeras revistas (Barreiro, 2000). Hoy la historieta, con una técnica distinta y con un nuevo lenguaje, ocupa un lugar preferente dentro de los medios de expresión al haber adquirido una independencia y un protagonismo de los que antes carecía (Rollán y Sastre, 1986).

Aunque los orígenes de la historieta fueron en E.U. donde fue llamada cómic, en poco tiempo diferentes países se unieron a la composición de historietas, claro está, con su propio estilo. En España fueron los tebeos, fumetti en Italia, gibi en Brasil, bandas desenhadas en Portugal (Barreiro, 2000). En México es más comúnmente llamada historieta, término que fue tomado para trabajar con los niños y que también se consideró en este trabajo.

Definición

La historieta es una forma narrativa cuya estructura es una síntesis perfecta de los dos elementos esenciales de la expresión humana: texto (textos lingüísticos o algunos signos que presentan expresiones fonéticas y onomatopeyas) e imágenes, ambos se complementan e interrelacionan de manera armónica. Es una narración contada por medio de dibujos con la ayuda de un texto metido en una especie de nubecilla que acompaña a éstos, para complementar la obra cultural que se ofrece (Fernández, 2003; Morelli y Rigaldo, 2003; Rollán y Sastre, 1986).

Morelli y Rigaldo (2003) mencionan las 5 características de la historieta:

- Es un mensaje predominantemente narrativo.
- Integra elementos verbales e icónicos.
- Utiliza unos códigos definidos.
- Es un medio orientado a una difusión masiva.
- Tiene una finalidad distractiva.

Componentes

El desarrollo del estudio teórico que sobre la estructura de la historieta se realizó se basó en el tratamiento y análisis de sus componentes esenciales: el lenguaje icónico y el lenguaje verbal (Rollán, y Sastre, 1986).

Lenguaje icónico (visual)

Viñetas

La viñeta es la unidad narrativa de la historieta, el cuadro de la historieta. Las viñetas están comúnmente separadas unas de otras por unos espacios en blanco llamados calles.

- Encuadre o plano es la limitación del espacio real donde se desarrolla una acción.
- Ángulo de visión es el punto desde el que se observa la acción. Existen diferentes tipos de ángulos. El autor tomará uno según el efecto que quiera lograr (superioridad, empequeñecimiento).
- Formatos es la forma de presentar el encuadre en el papel. Los límites del encuadre están señalados por una línea cerrada. Su forma más usual es la rectangular, también puede ser horizontal o vertical. Dependiendo de las características del guión y del dibujo aparecen otras formas: cuadrada, triangular, circular, etc.

El montaje

Es el proceso mediante el cual se unen unas viñetas con otras siguiendo el orden que la narración requiere. Generalmente el montaje, bien sea en tira, media página o página entera, está dispuesto de izquierda a derecha y de arriba abajo. A la hora de efectuar el montaje debemos decidir la

forma de articular los espacios y tiempos significativos a fin de dar a la historieta una narración y un ritmo adecuados.

Componentes a considerar:

- Título. Va en la primera viñeta y puede ser el comienzo de la historieta o de una que continúa.

El título de una historieta que comienza debe contar con letras relacionadas con el contenido, un dibujo alusivo al argumento y, la firma del dibujante y guionista.

El título de una historieta que continúa, contará con lo anterior, más un resumen de lo publicado en una cartelera.

- Final. Es el fin espacio-temporal de la historieta y como es obvio irá en la última viñeta. Puede ser un final definitivo (fin) o provisional (continuará).
- Dentro del montaje también se deben considerar los recursos de la imagen (dibujos de las viñetas) y los recursos literarios (el texto que va escrito generalmente en la parte superior de la viñeta facilita la continuidad entre las viñetas).

El gesto-los personajes.

- Los personajes de la historieta además de cumplir su función comunicativa mediante el diálogo, manifiestan sus sentimientos y estados de ánimo a través de determinadas expresiones (corporales y faciales) que constituyen el código gestual.
- La expresión. Los más importantes variantes gestuales se localizan en el rostro de los personajes, completándose con la postura o movimiento del cuerpo, sobre todo en brazos y piernas.

Figuras cinéticas.

Expresan el movimiento físico, desplazamiento o velocidad relativa de distintos móviles, produciendo con ello la ilusión del movimiento o trayectoria de los mismos

Ideogramas

Son convenciones gráficas empleadas para expresar una idea a través de su imagen. Por ejemplo tener hambre, poner un alimento en un globo.

Metáforas visualizadas

Expresan el estado psíquico de los personajes mediante signos icónicos de carácter metafórico. Por ejemplo tener una idea y poner un foco.

Lenguaje verbal

Textos de apoyo

El guionista suele incluirlos en las viñetas para explicar algún aspecto relacionado con la acción pero, de fuera, como la haría un narrador. Son también conocidos como cartuchos o carteleras.

Bocadillos o globos

Es la convención más típica, más importante y más usada de la historieta junto con los textos de apoyo. Es el espacio donde se ponen las palabras que piensan o dicen los personajes y su procedencia. Los tipos de globo que existen son: normal, pensar, voz temblorosa, grito, voz baja, voces y hablar con pausa.

Letras

Según sea la actitud de los distintos personajes que hablan, su tono de voz e incluso la propia acción que en ese momento se desarrolla, las letras serán grandes o chicas, onduladas, alargadas, etc.

Onomatopeyas

Son signos convencionales que pretenden imitar el sonido de una acción a través de un vocablo.

Historieta y narración

La narrativa gráfica viene de lo antiguo y nos rodea hoy. Existen otros modelos de narrativa gráfica, en los cuales la imagen funciona de modo diferente (Barreto, 2002):

- En los cuentos con grandes dibujos la imagen se usa como una representación.
- En los libros de texto la imagen es vector de información.
- En los gráficos explicativos de enciclopedias o periódicos es vehículo de aclaración.

- En las señales viales es usada como indicación, en la publicada está cargada de seducción y promesas.
- En las historietas narra una historia.

Las historietas constituyen una de las variedades del género narrativo con base icónica. La historieta además de tener un carácter narrativo, supone un soporte temporal “antes” y “después” de la viñeta. Las historietas se caracterizan por utilizar la imagen fija (plana) y el texto escrito (Fernández, 2003), de los cuales se sirve para narrar. En el dibujo contenido dentro de cada viñeta se puede observar el uso de una serie de recursos propios de los medios audiovisuales como el cine y la fotografía: distintos tipos de encuadre, con planos variados, puntos de vista. Como recursos lingüísticos al servicio de la narración se emplean los diálogos, pensamientos, textos de apoyo y onomatopeyas (Barreiro, 2000).

La historieta es una narración de una secuencia de eventos deliberadamente organizados para describir algo. La organización incluye: Introducción o escenario----problema----tratamiento del problema---solución -----fin (Eisner, 2001). Es decir, se presentan los tres momentos fundamentales de la narración: presentación, cumbre y desenlace (Rollán y Sastre, 1986).

Existen diferentes caminos para narrar una historia. La tecnología provee muchos vehículos de transmisión, fundamentalmente palabras o imágenes, o bien combinadas (Eisner, 2001). El efecto global resulta no de las palabras por sí mismas ni de las imágenes por sí mismas, sino de sus correspondencias (Fernández, 2003). Dentro de la historieta el diálogo y la imagen deben de dar un significado a la narración (Eisner, 2001).

El diálogo en la historieta es en general aquello que está contenido en los globos. Es un trozo de texto verbal insertado en una imagen. Una característica propia del lenguaje de la historieta es que este texto verbal forme parte efectiva de la imagen; por tanto no tiene sentido considerar texto e imagen como objetos separados.

La longitud de los diálogos es un elemento de importancia fundamental para la construcción del ritmo de una historia en la historieta. La cantidad de palabras presentes en una viñeta determina el

tiempo de lectura necesario y al mismo tiempo la duración presentada por la viñeta. Es evidente que los diálogos tienen en la historieta una función rítmica fundamental, no solamente momentos del relato, pueden ser también verdaderos respiros narrativos (Fernández, 2003).

Habilidades

La historieta en general crea hábitos de lectura, favorece la comprensión lectora, enriquece las posibilidades comunicativas, enriquece el vocabulario ampliando el léxico, obliga a pensar e imaginar, puede usarse como centro de interés en torno a un tema. Es fuente de ejercicios que estimulan los métodos de análisis y síntesis. Estimula el desarrollo del pensamiento lógico del alumno. Fomenta la creatividad. Posibilita utilizar diferentes fuentes del lenguaje en los alumnos (Fernández, 2003; Rollán y Sastre, 1986).

Barreto (2002) y, Rollán y Sastre (1986) concluyen que:

- Estimula la creatividad. Ayuda en el aprendizaje del significado de secuencia de imágenes; estimula la expresión de emociones y sentimientos; no solamente se puede comprar, también se puede escribir una historieta, por ello estimula la imaginación y el deseo de crear.
- Favorece el aprendizaje. Perfecciona la lectura y enriquece el vocabulario; ayuda a retener palabras complejas por asociación; coadyuva a la comprensión del relato; fija la atención; se adapta al propio ritmo de lectura del alumno; mejora la percepción, capacidad de síntesis y el pensamiento lógico.
- Expresión lingüística. La escritura sigue un proceso simultáneo al de la lectura por lo que el empleo de la historieta en ambos aprendizajes es no sólo compatible sino necesario, posibilita en la escritura del alumno una mayor fluidez y eficacia. El ejercicio de composición es quizás el más completo de los que se contemplan en el área de lengua dentro de la expresión escrita, ya que además de reflejar el nivel de aprendizaje y uso de los conceptos lingüísticos (léxico, ortografía, morfología, sintaxis....) permite reforzarlos.

Elaboración

La elaboración de la historieta es sin duda una actividad motivadora, aunque hay alumnos que no se atreven con el argumento de que no saben dibujar. Si bien es importante el dibujar bien, la

historieta es un instrumento narrativo y por lo tanto lo primero es tener algo que contar. No se pretende aquí un dominio formal del dibujo, pero sí que éste sea lo suficientemente expresivo y sugerente como para elevarle a la categoría de vehículo de comunicación (Rollán y Sastre, 1986).

Aquí es importante que piensen en la historia y en los personajes. Para llegar a este punto es necesario abordar el estudio de los aspectos formales, y se hace imprescindible explicar las características del lenguaje en las historietas, ya que ésta, como medio que sirve para contar historias, tiene muchas cosas en común con otros medios narrativos, pero posee un lenguaje y unas características propias (Barreiro, 2000).

Disposiciones previas a tener en cuenta por los educadores (Barreto, 2002; Rollán y Sastre, 1986):

- Edad del alumno. Se puede desarrollar en cualquier nivel y en cualquier edad. Siempre considerando que la edad del alumno es el punto de partida de toda actividad docente, por ser determinante a la hora de programar objetivos o evaluar resultados.
- Tema a desarrollar. El tema debe resultar familiar al alumno. Debe presentar una estructura narrativa, a fin de poder secuenciar adecuadamente la elaboración de la historieta.
- Estructura del área. Todo cómic encierra en su misma esencia el principio de interdisciplinariedad: Expresión lingüística, expresión matemática y expresión plástica.
- Desarrollo de procesos. Se debe trabajar con la historieta más allá de las manualidades, utilizarla como un medio para desarrollar habilidades en los niños.

Pasos a seguir para la elaboración de la historieta (Rollán y Sastre, 1986).

1. Hacer un argumento (historia) y simplificarlo.
2. División del argumento. Hecho el resumen de la historia, es preciso dividirla en pequeñas unidades que contengan sus momentos más representativos e importantes, cuidando que no falte ninguno esencial para la comprensión del argumento. Las pequeñas unidades obtenidas se corresponden con el número de viñetas a dibujar; su cantidad y tamaño determinan la longitud del guión.

3. Planificación. Es el momento de elegir el tipo de plano y ángulo de visión que corresponde a cada viñeta.
4. Montaje. Concretar los recursos que vamos a utilizar para unir las viñetas, buscando darle fluidez narrativa.
5. Realización del Guión. El resultado de las actividades anteriores por escrito
6. Ejecución. Realizar la elaboración de la historieta propiamente.

Al elaborar historietas se tiene que considerar cómo se van a presentar, las formas más comunes son (Fernández, 2003):

- Tira. La situación o historia se desarrolla en 3, 4 o 5 viñetas.
- Página. Serie de viñetas cuyo número puede ser variable. Extensión del argumento 1,2, 3 páginas.
- Libro. Incluye historias completas o una recopilación de historietas cortas.

Cabe mencionar que, las actividades de enseñanza deben adecuarse al año escolar (Barreto, 2002). En el primer ciclo de primaria, se trata de adquirir los signos básicos que, interiorizados contribuyan al pensamiento artístico y al desarrollo social (dirigir nuestra expresión a otros). No debemos usar las historietas con los convencionalismos semióticos del adulto pero si la comprensión de lo fundamental: secuencialidad y la temporalidad. Inculcar el esquema espacial del papel, las convenciones narrativas del proceso de escritura. Primero, el niño secuencia de dos o tres viñetas en función del tiempo, luego vendrá la ordenación izquierda derecha. No interesa la perfección formal, ni la presencia de códigos, ni el realismo, ni el color, interesa el hecho expresivo de contar algo.

La historieta en la escuela

La historieta debe entrar en las aulas, como medio auxiliar para desarrollar diferentes habilidades. Hacer de las historietas el objeto de estudio en la escuela, con el objetivo final de que los alumnos conozcan los códigos empleados y los puedan usar como soporte de sus propios mensajes y necesidades expresivas (Barreiro, 2000).

La historieta hasta bien entrada la década de los 70, se consideraban un subproducto (para gente de baja sociedad) y estaba prácticamente prohibida en el ámbito escolar, se creía perniciosa por ser placentera. La década de los 80, época de reformas y de nuevos planteamientos pedagógicos, puso a la historieta en su lugar y con otros medios de comunicación, entró en la escuela (Barreiro, 2000; Eisner, 2001).

En la actualidad los libros de historietas y las tiras cómicas publicadas en los periódicos constituyen uno de los géneros más leídos. En la educación en general, no se ha prestado mayor atención al fenómeno de la historieta. De vez en cuando se le suele pedir a los alumnos que creen una historieta original de tema libre. En estos casos se insiste más bien en los aspectos formales y no se le da ninguna importancia al contenido de las historietas. Mientras los programas oficiales obligan a los niños a leer clásicos con situaciones y héroes con los que no se identifican, las historietas les proporcionan vivencias y personajes actualizados para ellos (Misrachi y Alliende, 2003)

Estos antecedentes hacen conveniente realizar investigaciones acerca de las posibilidades educativas de la historieta y de su posible incorporación a la enseñanza de determinadas áreas temáticas. Al mismo tiempo, las características de sus textos escritos hacen interesante examinar su situación en relación con el aprendizaje y el desarrollo de la lectura (Misrachi y Alliende, 2003) y la escritura.

Jofré (1986; cit. en Misrachi y Alliende, 2003) demuestra que las historietas realizadas con plena autoconciencia por parte de sus productores pueden ser eficaces medios de educación. Es un hecho que a muchos niños les gusta leer historietas. Lo importante es encauzarlo de modo positivo y transformarlo en un facilitador de procesos superiores y no en obstáculo para ellos. (Misrachi y Alliende, 2003). A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo ha sido utilizada la historieta en el ámbito educativo.

Misrachi y Alliende (2003) utilizaron la historieta en una escuela de Chile, con la finalidad de entregar información básica sobre temas de la salud y motivar a profesores y alumnos a realizar acciones encaminadas a la misma. En la investigación participaron 36 niños (18 nivel

socioeconómico bajo y 18 nivel medio), niños de 3ro a 8vo curso, a los cuales se les aplicó un cuestionario sobre el conocimiento de las enfermedades presentadas, antes de la lectura y después de la lectura. Los resultados mostraron que las historietas constituyen un buen material de lectura para los alumnos. Se las puede considerar como buenos materiales de lectura dado que han servido para impartir conocimientos, han motivado a los lectores para la acción y han logrado una alta aceptación entre ellos.

En la universidad de Chile se está llevando a cabo un proyecto encabezado por el doctor Fernando Lolas (2003), el cual se llama “Cómic sobre sexualidad”, en el se presentan cómics que abordan temas como: anticoncepción, menstruación, disfunción eréctil, reproducción asistida y sida. Convencidos de que difundir temas científicos en los jóvenes era una tarea ardua decidieron incursionar en la producción de un nuevo recurso educativo como lo es la historieta, ya que, este formato motiva visualmente al lector, permite al adolescente proyectarse en las historietas narradas, facilita el análisis reflexivo y crea un espacio real para la discusión ética de los temas.

En el Instituto San José de Rojas en Argentina, se está trabajando el proyecto “Haciendo historietas” con niños de 4to año. La decisión de trabajar con la historieta fue porque ésta permite incorporar una gran variedad de contenidos del área de lengua, así como trabajar interdisciplinariamente con ciencias naturales, sociales, matemáticas, formación ética, etc. Entre las actividades que se realizan están: revisar temas de alguna área, buscar historietas, revisar los elementos de la historieta, crear historietas después de ver un video, leer un cuento o crear una libre, corregir las historietas en grupo y exponer sus trabajos (De Mera, 2001).

En España, se está incorporando en la materia Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación que cursan niños de 3ro de primaria, el tema monográfico de la historieta. Se revisa la historieta a nivel teórico: historia, componentes, etc (Fernández, 2003).

De acuerdo con lo revisado, la forma en que se ha trabajado la historieta en la escuela es, revisar el tema de una materia y hacer una historieta sobre el mismo o bien lectura de historietas para evaluar comprensión lectora. Lo anterior muestra la importancia del presente estudio, al centrarse en la composición de historietas, desde el punto de vista del proceso de escritura.

Como ya se mencionó, el entrenamiento de la composición escrita debe facilitar el desarrollo de los procesos mediante los que el escritor experto de modo recursivo, planifica, genera el texto y revisa. Diferentes investigaciones coinciden en que la instrucción mediada en el salón de clases, ha dado los mejores resultados. Las estrategias y procedimientos que se han utilizado en la composición escrita son muchos, sin embargo teniendo como punto de partida la importancia de la instrucción mediada y el propósito de lograr habilidades de composición escrita, a continuación se presentan los procedimientos y estrategias, que se utilizaron en la intervención.

Estrategias

En los apartados anteriores se ha hecho referencia a los contenidos que se trabajaron en el programa y a las habilidades que se plantearon desarrollar, pero qué estrategias son las adecuadas para lograr el objetivo planteado. En este apartado se presenta la parte teórica de las estrategias y métodos considerados para la intervención (más adelante se explicará como se trabajaron), para dicha presentación se consideran tres puntos relevantes sobre los cuales giro la intervención.

1. Método de instrucción (Organización de las sesiones)

Independientemente del área que se trabaje con los niños, es importante tener una organización o estructura general de la enseñanza en la clase, ya que establece una guía tanto para el docente como para los niños, claro que ésta puede variar de acuerdo con las necesidades del grupo. Para la presente intervención se utilizó la propuesta de Gordon (1989), ya que además de organizar la enseñanza, facilita la activación de acciones autorregulatorias, dicha propuesta consiste en:

1. *Introducción.* Se informan las metas de lo que se está estudiando o de lo que se va a trabajar.
2. *Explicación directa.* Ejemplos concretos, modelado y práctica. Se muestran los procesos de pensamiento. El docente conduce la clase y hace participar activamente a los alumnos hace preguntas, hace nuevas aclaraciones; proporciona una visión general de lo que se tiene que hacer y enseña cómo hacerlo. Es decir, pensando en voz alta, el docente muestra el modelo de cómo hacer las cosas y cómo pensar.
3. *Práctica guiada o participación guiada.* En este componente de la estrategia los alumnos asumen más responsabilidad de su aprendizaje. El maestro sigue dando ayuda y su dirección,

pero los alumnos conducen la mayor parte de la clase. Bajo la supervisión del maestro emplean lo que han aprendido.

4. *Aplicación independiente*. Los alumnos asumen la responsabilidad total, pasando de una responsabilidad compartida (grupo, pares o tríos) a una individual. Por ejemplo de manera individual eligen temas o ideas para su composición.

La propuesta mencionada, orientó de manera general la organización de las sesiones, sin embargo, dicha organización no fue rígida, ya que, de acuerdo con las necesidades que se fueron presentando se buscaron otras alternativas, tal es el caso de la propuesta de mini lección de Marzano y Paynter (1994). Una mini lección es simplemente -una lección breve. Es un tiempo consagrado para la instrucción directa. En la mini lección se da información específica y estrategias que pueden usarse para mediar los procesos de lectura y escritura, se enseñan a la clase entera. La decisión de emplear en la enseñanza una mini lección tiene que ver básicamente con las necesidades de los estudiantes; si algunos estudiantes están teniendo dificultad en un mismo aspecto de la composición, entonces, se presentaría una mini lección del mismo. La duración puede ser de 2 a 15 minutos.

2. Estrategias centrales para la instrucción (desarrollo de habilidades)

La propuesta de instrucción para la composición escrita, se centró en los presupuestos metodológicos desarrollados por Englert y Raphael (1988; cit. en Tapia, 1995) sobre la aproximación dialógica y en la propuesta de Bereiter, Scardamalia y Steinbach (1984; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1998). A continuación se describen los aspectos considerados:

- *El modelado* como técnica básica para explicitar los pensamientos y acciones propias de cada fase.

Observar al maestro escribir ayuda a que los niños descubran que la escritura es importante para él. Los maestros pueden ponerse a escribir al mismo tiempo que los alumnos, pueden compartir con los estudiantes lo que han escrito diciendo “esto es lo que hoy he escrito”. Escribir con ellos o bien, hacer frente a ellos una composición mencionando como lo va pensando y haciéndolo (Smith, y Dahl, 1989; Graves, 1996). El objetivo que se persigue al componer ante los niños, consiste en poner de manifiesto lo que en condiciones normales no se puede ver: cómo van plasmándose las palabras sobre el papel y los pensamientos que acompañan a las decisiones que se

hacen al escribir. Así, el maestro escribe de manera que los niños puedan ver las palabras y desarrolla un monólogo respecto al pensamiento que se produce mientras redacta. El modelado muestra a los niños diversos elementos del proceso de escribir (Graves, 1996).

- *El diálogo* con el profesor y los compañeros sobre las estrategias y problemas que plantea la composición.

En el ámbito de la composición cooperativa entre compañeros Camps (1998; cit. en Cassany, 1999) sostiene que el diálogo: permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente; favorece la capacidad de hablar sobre la lengua y favorece, por tanto, la actividad metalingüística; permite distribuir entre compañeros la carga de la gestión textual.

Para Graves (1996) los niños aprenden a controlar su propio trabajo colaborando con los demás. Además los niños que ayudan a los otros pueden percibir con mayor facilidad lo que hace falta en sus propias redacciones.

Una clasificación interesante sobre los tipos de estructuras subyacentes a las actividades de escritura en grupos, es la presentada por Saunders (1989; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1998). Según este autor la escritura grupal, puede tener cuatro variantes dependiendo del tipo de organización y de los tipos de tareas asignadas:

- a. Coescritura. La estructura es completamente cooperativa, dado que los miembros de un grupo de iguales, comparten la autoría de composición de un texto y colaboran activamente durante toda la actividad en los procesos de planificación, textualización y revisión.
- b. Copublicación. Tiene una estructura cooperativa incompleta, puesto que los miembros-copublicadores- producen textos individuales, aun cuando participan colectivamente en los procesos de planificación, revisión y correcciones. Los copublicadores trabajan juntos para desarrollar un documento colectivo, pero este se compone de textos realizados individualmente por cada uno de los miembros.
- c. Coedición. Ésta es una estructura cooperativa basada en la ayuda obligatoria. Los coeditores no comparten la coautoría de los textos (como en las dos anteriores) sino más bien dentro de un grupo, los textos son planeados y producidos individualmente y son

revisados en forma conjunta. Esto es, dentro de un grupo todos son escritores (planean y escriben sus propios textos), luego cada uno de ellos muestran sus borradores a los miembros restantes del grupo que opinan y revisan el texto críticamente.

- d. Auxiliares del escritor. En esta modalidad, los compañeros pueden ayudar voluntariamente en cualquier momento de la composición (planificación, textualización, revisión) sin embargo, no comparten la autoría que posee el escritor que recibe la ayuda.

El hecho de que sean actividades cooperativas y no individuales permite que se creen contextos de interacción entre compañeros y que haya conversación sobre su actividad compositiva. Los aprendices pueden trabajar juntos durante toda la composición y elaboran un escrito completo a cuatro o más manos, el aprendiz negocia todos los aspectos del texto y de la composición con coautores. El aprendiz trabaja solo, en principio, y la responsabilidad-la autoría-del texto es individual, pero cuenta ocasionalmente con la ayuda de compañeros para resolver tareas específicas (Cassany, 1999).

- *La supervisión del pensamiento* del alumno para conseguir no solo que aprenda la estrategia, sino la forma de pensar que regula y dirige su uso al componer.

La estrategia ideal para tal propósito es la tutoría, bajo esta denominación englobamos distintos tipos de encuentros privados entre docente y aprendices, que abarca desde la tutorización de individuos en tareas de escritura en el aula, hasta tutorías formales fuera de clase o incluso sesiones especiales de refuerzo o complemento. La tutoría entre docente y aprendiz durante el proceso de composición (conferencing) es una de las prácticas más extendidas y valoradas positivamente por ambos contendientes, en niveles de enseñanza intermedios y superiores (Freedman y Katz, 1987; cit. en Cassany, 1999).

Entendemos la tutoría como una relación de ayuda entre tutor, que tiene los conocimientos y habilidades específicas sobre la tarea de que es objeto de tutoría (la composición) y sobre la misma tutorización y un aprendiz que debe o que quiere mejorar su capacidad para realizar y comprender dicha tarea. Aunque los objetivos de la tutoría sean tan amplios y generales, el diálogo se debe centrar en situaciones concretas y reales de composición (Cassany, 1999).

Se puede pedir al estudiante detener y responder a preguntas como (Marzano y Paynter, 1994):

- qué estaba pensando cuando escribió la historia o una parte de la historia,
- cuál es el propósito de escribir esa composición,
- cuál es la relación con las oraciones previas,
- porqué seleccionó ese trabajo.

Puede pedir que continúe su composición y que haga la edición en su presencia, ver si él o ella modifica diferentes tipos de errores, etc.

- *Los apoyos externos.*

Los apoyos externos se refieren a la inclusión de numerosas tarjetas con indicios de formas de pensamiento sugerentes como: cuestionamientos o indicadores (Bereiter y Scardamalia, 1984; cit. en Tapia, 1995). Dentro de estos se encuentran las fichas de apoyo (Tapia, 1995). Se trata de hojas en que se recogen cuestiones que los sujetos pueden plantear en relación a la planificación o revisión y que dejan de utilizar cuando tales cuestiones son interiorizadas y automatizadas por el sujeto.

Por ejemplo: Planificar. 1. Tratar de recordar que sé del tema. 2. Qué estoy tratando de conseguir con lo que escribo. 3. Cómo organizar el escrito en su conjunto, etc.

3. Estrategias específicas de apoyo (desarrollo de habilidades)

- *La literatura como modelo.*

En cuanto a la expresión de los buenos patrones del lenguaje, la literatura de calidad se convierte en un medio excelente de presentar a los diferentes modelos a desempeñar. La literatura facilita ejemplos de la riqueza del lenguaje y presenta abundantes experiencias vicarias para los jóvenes aprendices. Algunos cuentos facilitan patrones que los niños pueden usar en sus propios relatos (Smith y Dahl, 1989).

En clase, el maestro puede leer un relato y pedir a los alumnos que lo escriban. Los maestros dan inicio a la tarea de redacción comentando una lámina y charlando acerca del clima emocional que sugiere o de los elementos que incluye. Estas experiencias de escucha que preceden a la escritura equipan a los jóvenes escritores con las ideas y, frecuentemente, con algunas de las palabras que usarán al escribir por sí solos (Smith y Dahl, 1989). La lectura de distintos autores en voz alta

proporciona a los niños ejemplos de diferentes manifestaciones de personalidades y temas (Graves, 1996).

- *Selección del tema.*

Los niños mayores tienen dificultades para escoger temas sobre los que escribir. Los niños están acostumbrados a una dieta constante de temas prefijados, comienzos de historias y encabezados. Los datos muestran que los escritores que aprenden a escoger sus temas amplían su información y sus técnicas de composición.

La estrategia consiste en repartir a los niños hoja de papel, el docente también debe tomar una o bien escribir en el pizarrón. Se debe mostrar a los niños cómo seleccionar un tema, emplear preguntas guía, mostrar los motivos por los que se elige un tema y no otro (Graves, 1996).

- *Estrategia para orientar y guiar la atención y el aprendizaje.*

Objetivo. Implica dar a conocer la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo, ayuda a contextualizar los aprendizajes y a darles sentido (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

- *Estrategias que activan o generan información previa.*

Discusión guiada. Para Cooper (1990) “Es un proceso interactivo a partir del cual el profesor y los alumnos hablan de un tema determinado” (p. 114). En la aplicación, los alumnos activan sus conocimientos previos gracias a los intercambios en la discusión con el profesor, pueden ir desarrollando y compartiendo con otros la información previa que pudieron tener (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Lluvia de ideas. Es una estrategia que permite a los alumnos actuar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado (Wray y Lewis, 2000; cit. Díaz Barriga y Hernández, 2001).

Entonces, la instrucción de la escritura implica que el alumno debe aprender escribiendo. Pero además, se debe guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos, animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben y escuchar las opiniones de otros sobre sus textos, sin olvidar la atención individualizada del docente (Cassany, 1999).

Siguiendo bajo esta línea de trabajo, se consideró a la evaluación como la columna vertebral que soportó la intervención, ya que a partir de las evaluaciones constantes de lo que hacían los niños, de lo que se hacía como docente, de las estrategias, de las actividades, de los materiales, etc; se pudo dirigir la intervención y lograr avances.

Evaluación

En la actualidad la evaluación del aprovechamiento estudiantil ha dado un giro hacia el interior de las aulas enfatizando los aprendizajes específicos de los alumnos (tanto en términos cuantitativos como cualitativos) y las acciones de la enseñanza de los docentes (Flórez, 1999; Johnston, 1984; cit. en Seda, 2002).

De ahí que se ha replanteado la conceptualización tanto del aprendizaje como de la enseñanza. Donde la enseñanza es una actividad intencionada y planeada para facilitar que los individuos se apropien y elaboren con creatividad una porción del saber o alternativas de solución a algún problema en aras de su formación. Por lo tanto, el aprendizaje implica comprensión y generación de nuevos sentidos, y de desarrollo de habilidades para pensar (Flórez, 1999).

Considerando lo anterior, se planteó la evaluación de referente personal; donde el criterio evaluativo no son los demás alumnos, ni el dominio de un universo de conocimientos; sino el propio proceso y el ritmo de cambio conceptual de cada alumno a medida que avanza su pensamiento y se apropia de la disciplina objeto de enseñanza (Flórez, 1999)

Evaluación de la escritura

Como ya se mencionó, para muchos la función principal del docente que enseña a escribir, es transmitir reglas y luego revisar y corregir los textos escritos a los alumnos, en la actualidad, aunque el cambio no ha sido radical, el profesor que enseña la escritura no es un evaluador sino un animador del proceso real de comunicación escrita (Flórez, 1999). Esto debido a que, hace pocos años se descubrió que la escritura era objeto de estudio que podía analizarse, investigarse y enseñarse (Flórez, 1999).

Partiendo entonces del concepto que se tiene de escritura y de cómo enseñarla tendrá que ser también la forma de evaluar, por lo que, considerando la visión anterior, la evaluación de la composición superpone dos planos con diferentes objetivos (Cassany, 1999):

- La actividad educativa. El docente- con mayor o menor participación del alumnado- prepara y conduce varias tareas para enseñar los objetivos y contenidos específicos. El docente debe evaluar la tarea educativa para mejorar su actuación, para diseñar actividades que favorezcan el aprendizaje, evaluar al aprendiz, ver qué necesita y qué programar.
- El ciclo comunicativo escrito. El aprendiz -con la ayuda de compañeros y docente- desarrolla los distintos procesos implicados en la composición para producir un texto en una situación comunicativa determinada. Evalúa calidad del producto final, el tipo de respuestas obtenidas de la audiencia, los conocimientos lingüísticos que demuestra el autor, la eficacia de los procesos compositivos usados, los hábitos, actitudes y habilidades que muestra el aprendiz. El alumno puede evaluar también la actividad educativa, para incrementar su conciencia sobre sus estrategias de aprendizaje, para valorar cómo puede mejorar sus propias conductas, evaluar sus propias habilidades escritoras, y qué de lo que el docente presenta le favorece.

Entonces, la evaluación de la composición no es un ejercicio separado (una prueba) sino que la componen las diferentes actividades de intercambio de información que se producen desde el inicio hasta el final de la tarea. El diálogo entre compañeros, la tutoría docente-aprendiz o la autorrevisión de borradores. Adopta una perspectiva decididamente formativa: pretende recoger datos para que el aprendiz pueda mejorar tanto su proceso de composición y su dominio de la lengua como la calidad del escrito. Los objetivos de la evaluación son fomentar que el aprendiz autorregule el proceso de composición y de aprendizaje. Y recoger información sobre las actividades didácticas realizadas para planificar prácticas futuras (Cassany, 1999).

¿Pero cómo se puede evaluar tomando en cuenta tanto las consideraciones de enseñanza y aprendizaje, así como las nuevas conceptualizaciones de escritura?. Un recurso interesante es la evaluación por portafolios.

Evaluación por portafolios

La evaluación por portafolios implica una transformación en la cultura escolar, esto es, de una cultura de evaluación mediante exámenes o pruebas a una evaluación psicopedagógica, que de acuerdo con Wolf et al. (1991; cit. en Seda, 2002) emerge de las concepciones radicalmente diferentes respecto a los procesos mentales que los aprendices emplean para aprender, al igual que respeto a los procesos de evaluación correspondientes a aquellos.

Para Cizek la evaluación psicopedagógica es un proceso planeado y diseñado para lograr un propósito educativo específico, donde el principal beneficiario del proceso es el alumno (1997; cit. en Seda, 2002). La cual puede tener dos vertientes: una que forma parte integrante de la enseñanza y otra que se disocia de la enseñanza como propósito de evaluar.

La evaluación por portafolios como evaluación psicopedagógica, no es una nueva técnica de evaluación sino una nueva concepción del aprendizaje y la enseñanza así como una nueva concepción de lo que se evalúa, de cómo se evalúa y para qué se evalúa. De esta manera, la evaluación estaría centrada y directamente conectada a los objetivos de aprendizaje que resulten de la enseñanza y no disociada de la misma (Seda, 2002).

Los portafolios se califican en la literatura como evaluación auténtica considerando que se basan en desempeños específicos (escritura, matemáticas, etc.) esto es, en lo que los alumnos son capaces de realizar mediante los procesos de enseñanza, por un lado y, por el otro, guiándoles, para que comprendan gradualmente y previamente cuáles son los estándares de buen desempeño al que deben aspirar (Hewitt, 1995; cit. en Seda, 2002).

Entonces, la evaluación por portafolios permite la reflexión conjunta sobre los procesos incluidos y sobre los aprendizajes logrados. Por un lado, el docente reflexiona sobre las producciones de los alumnos para analizar los procesos de su aprendizaje, al mismo tiempo que le permite analizar las actividades y las estrategias docentes empleadas, y orientar su actividad docente próxima. Por otro lado, por medio del portafolio los alumnos llegan a reflexionar sobre sus procesos y productos de aprendizaje (King y Campbell-Allan, 2000; cit. Díaz Barriga y Hernández, 2001).

La evaluación de portafolios es una evaluación de desempeños que se basa en observaciones de la conducta de una persona al desempeñar una actividad compleja como leer un texto, escribir un reporte o solucionar problemas específicos (Paris y Ayres, 1994; cit. en Seda, 2002).

Esta evaluación definida así implica la autenticidad de la actividad, mientras que las manifestaciones o conductas se pueden observar durante la realización de la actividad y mediante los productos generados por los alumnos (manifestaciones observables de procesos mentales del alumno). La evaluación por portafolios implica evaluación auténtica y evaluación de desempeños. Lo importante de lo que se incluya en el portafolio es que represente los entendimientos de los alumnos, avances, análisis y particularmente que reflejen sus procesos de reflexión acerca de lo que aprendió y cómo lo aprendió (Seda, 2002). En el caso de un sistema de evaluación por portafolios, al igual que en sistemas de medición, los criterios y estándares se establecen con base en los fundamentos del área o dominio a evaluar (Cassany, 1999).

Los portafolios para áreas curriculares específicas necesariamente tienen diferentes características, puesto que las muestras de competencias varían para cada una. Sin embargo, todos presentan productos del trabajo escolar de los alumnos que fueron adaptados a las necesidades de cada área curricular y a los objetivos académicos pertinentes. Lo más sobresaliente de adoptar un sistema de evaluación por portafolios es la necesidad de analizar a fondo los objetivos educativos y determinar cuáles son las muestras pertinentes en relación con dichos objetivos. Más aún, al establecer la congruencia entre muestras y objetivos es indispensable hacer una revisión de las acciones de la enseñanza y necesariamente de las concepciones de aprendizaje (Cassany, 1999).

Por este motivo, la evaluación no se centra únicamente en la calidad lingüística del escrito producido, sino que abarca toda la actividad escritora realizada: productos generados, procesos seguidos, actitudes y valores implicados y la dimensión didáctica de la tarea, actividades realizadas, andamiaje ofrecido por el docente, significación de la tarea, etc, (Cassany, 1999).

Cuando el portafolio se utiliza de modo formativo en situación de aula, ejerce funciones variadas Cassany (1999):

- Para el aprendiz, resulta al principio una manera fácil de aprender a guardar y valorar lo que escribe; más adelante, se convierte en una especie de almacén en el que puede hallar ideas, fragmentos y sugerencias, materia prima para componer.
- Para el docente, constituye un interesante instrumento para explorar las partes menos visible de la composición (procesos cognitivos, hábitos, actitudes y valores). Permite diagnosticar las dificultades que tiene el sujeto, verificar su progreso o sugerir qué tipo de actividades (técnicas, tipos de texto, prácticas) le pueden ser útiles.

El auditorio del portafolio puede variar. En la escuela, el auditorio principal es el alumno mismo y subsecuentemente sus padres, la comunidad en general y las autoridades escolares. Sin embargo, para lograr el sentido de aprendizaje que es posible mediante un sistema de evaluación por portafolios son imprescindibles las acciones del docente que lo promuevan (Seda, 2002).

La evaluación por portafolios, por sus características, permite y facilita que los alumnos logren autorregular su aprendizaje. Para ello es necesario que las acciones de enseñanza se centren en el alumno o aprendiz y promuevan en ellos autorreflexión y autorregulación, mediante el análisis de sus productos y de los procesos que llevaron a cabo para realizarlos. En este sentido, diversos autores (Paris, 1994; Ayres y Tierney, 1991; cit. en Seda, 2002) destacan el papel de participación conjunta del docente y del alumno en el proceso de evaluación por portafolios. Sin embargo el estudiante no sólo selecciona y el docente aprueba, sino que la selección implica un proceso profundo de análisis en el cual, guiado por el maestro, el alumno toma en cuenta las características del trabajo, lo que considera que ha aprendido, lo que le falta aprender, lo que logró demostrar mediante cada trabajo individual al igual que mediante el conjunto de trabajos (productos) seleccionados e incluidos (Seda, 2002).

Los portafolios no solo pueden ser de muestras individuales, también pueden ser una selección de muestras de un grupo, ello dependerá de los objetivos por los cuales fue creado el portafolio. Por ejemplo una educadora de un colegio particular de la ciudad de México desarrolló, junto con sus alumnos de cuatro y cinco años de edad, un portafolio de grupo para presentar los avances de

lectura de éstos durante el mes de trabajo. La educadora presentó una selección de la variedad de trabajos del grupo donde cada niño seleccionó algunos de los trabajos que incluiría en el portafolio. Previa a la inclusión y después de realizar cada trabajo, la educadora entrevistó brevemente a cada niño quién describió y explicó lo que había realizado en su trabajo (producto). La información retroalimentó la educadora para organizar sus próximas acciones de enseñanza. Aun en los portafolios de grupo, el auditorio principal son los propios alumnos, con la intención de que se presenten y representen lo que han aprendido. Por su parte, el mismo portafolio le permite al docente demostrar a las autoridades escolares, padres de familia y otros, los resultados de sus acciones educativas mediante productos fehacientes del trabajo de los alumnos (Seda, 2002).

Ventajas e inconvenientes de los portafolios en relación a las pruebas (Cassany, 1999)

Ventajas

- Tiene más validez de contenido que la prueba. Los resultados que obtiene el aprendiz examinado son más representativos de su capacidad real de composición porque evalúa varias tareas y producciones sobre temas diferentes, en vez de un único texto. Evalúa los textos que el aprendiz produce en clase o en casa en vez de los generados en situaciones de examen, el contexto de producción es más auténtico y equivale al uso escrito corriente.
- Tiene más validez de constructo que la prueba. Es más coherente con las teorías lingüísticas y psicopedagógicas. Tiene un componente más formativo, permite al aprendiz analizar y reflexionar sobre sus producciones a lo largo de un periodo de tiempo importante. Relaciona estrechamente las prácticas compositivas realizadas en el aula con la evaluación formal final. Fomenta la autoevaluación al enfatizar el sentido de propiedad de los textos, el valor de las producciones intermedias o la responsabilidad de elegir textos incluidos en la carpeta final, además de ser no competitiva y autodirigida.
- El portafolio también favorece otros aspectos organizativos de la actividad evaluadora: se usa de manera planificada a lo largo de un curso, un ciclo completo; es compatible con otras formas de evaluación, a las que puede complementar; facilita el acceso de otras personas (familiares, administradores, colegas docentes) a las producciones, las habilidades y las valoraciones del aprendiz.

Inconvenientes

- El portafolio tiene más dificultades para garantizar la fiabilidad de la corrección, ya que requiere escalas más complejas que una prueba, ya que debemos atender a tipos de textos variados e imprevisibles. Requiere mecanismos más complejos y costosos de corrección, más tiempo para leer y analizar una cantidad de textos.
- También tiene algún punto débil de validez, sobre todo referida a la autoría auténtica del escrito; al permitirse la cooperación externa y el uso de materiales de ayuda.

De acuerdo con todo lo anterior, uno de los objetivos principales de la educación primaria es enseñar a escribir. La enseñanza de la composición escrita en la escuela se ha centrado en los productos y no en los procesos del escritor. En la actualidad son muchas las investigaciones que se han realizado acerca de la composición escrita, dichas investigaciones ponen al descubierto que la composición escrita es una actividad cognitiva y una actividad social, la cual puede ser enseñada por sí misma como un área de conocimiento. Las estrategias para su instrucción son variadas, aunque los autores coinciden en el diálogo, la interacción, el modelado, los apoyos externos y la supervisión del pensamiento, como las estrategias que mejores resultados han proporcionado. Ante esta visión la SEP, ha hecho modificaciones en planes y programas de estudio mismas que no se han visto reflejadas en el aula, tanto por la falta de procedimientos de cómo llevarlo a cabo, como por la compleja estructura administrativa que se presenta en las escuelas.

De acuerdo con las observaciones realizadas en el aula, con la evaluación de comprensión lectora y con el taller de escritores -se observó que a los niños se les dificultaba identificar sobre que escribir a menos que se les diera el tema predeterminado, no realizaban la planeación, revisión y publicación, sus textos eran cortos, en algunos casos eran enunciados sueltos, por ello no presentaban desarrollo y final, y no consideraban todos los elementos de la narración-, se determinó trabajar un taller de escritores, el cual se decidió trabajar con niños de segundo año tratando de trabajar en un nivel más preventivo que remedial, puesto que ellos se están iniciando en la lectura y escritura. Dentro de los diferentes tipos de texto se consideró trabajar con texto narrativo por ser este de acuerdo con investigaciones el más familiar para niños pequeños, en

específico se retomó la historieta, ya que ésta, además de desarrollar habilidades de composición permite desarrollar otras habilidades de pensamiento (análisis, síntesis, pensamiento lógico, etc.).

A continuación se presenta el programa de intervención que se implantó para trabajar la composición escrita.

Intervención escolar

Objetivo

Implantar un programa de composición de historietas, que favorezca el desarrollo de habilidades de composición escrita en niños de segundo grado de primaria.

Habilidades: Planeación, generación y organización de ideas, control de la actividad, revisión, autoevaluación, análisis y síntesis.

Participantes

30 niños de entre 7 y 8 años, que cursaban el segundo grado de primaria, 12 niñas y 18 niños.

Escenario

Escuela primaria de la Secretaría de Educación Pública, ubicada en México, D.F.

Selección de materiales de trabajo

- Los libros que se utilizaron fueron seleccionados de acuerdo con las características del grupo, con sus gustos y necesidades, considerando los siguientes libros y lecturas:

Consejo Nacional de Fomento Educativo. CONAFE. (1987). *Cuéntanos lo que se cuenta*. Serie literatura infantil. México.

- ✓ El conejo que quería visitar la luna.
- ✓ Por qué el topo vive bajo la tierra.
- ✓ El tigre y el grillo.
- ✓ El pueblo encantado.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. CONAFE. (1996). *La rumorosa y los aparecidos*. Serie literatura infantil. México.

- ✓ El gato negro.
- ✓ El jinete sin cabeza.

Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor

- ✓ El pequeño monstruo Cleo

<http://personal14.iddeo.es/bernal/marisa/cuentos.htm>

- ✓ El globo dormilón.
- ✓ La vaca Nicolasa.
- ✓ El ciempiés bailarín.
- ✓ Doña coneja y colorín.

- En cuanto al material de papelería, se seleccionó de acuerdo con las necesidades de los contenidos, de los niños y de la organización misma de la clase, utilizando:

Hojas blancas, rayadas y cuadriculadas; carpetas; lápices, gises, plumas y colores; rotafolios; hojas de rotafolio; cartulinas de colores y pizarrón.

Cabe mencionar que, en las primeras sesiones del taller se trabajó con hojas sueltas, lo que dificultó la organización y aprovechamiento del tiempo. Por lo que, después se hizo uso de carpetas en las que los niños guardaban su trabajo al terminar la sesión. Esto facilitaba por una parte, la revisión de los trabajos para planear la siguiente sesión; por otra, permitía una mejor organización de las actividades, ya que, en la siguiente sesión era más rápido entregar el folder personalizado, el cual incluían hojas limpias para que no se levantaran todos al mismo tiempo. El tener en un principio sólo hojas blancas hacía que los niños se tardaran en empezar, ya que, empezaban hasta que rayaban las hojas, por lo que, se optó por facilitarles hojas cuadradas, rayadas (para hacer el argumento de la historieta) y blancas (para hacer el montaje de la historieta).

Procedimiento

Diagnóstico

- **General**

Durante el ciclo escolar 2001-2002 se realizó un diagnóstico inicial, donde se hicieron observaciones dentro del aula y se aplicó a todos los grupos de la escuela un inventario de comprensión lectora. Los resultados del inventario mostraron que en general los niños comprenden mejor los textos narrativos que los expositivos, así como comprenden mejor la lectura silenciosa que la auditiva. Aunque dicha evaluación no tenía la intención de evaluar escritura, con el grupo de primero se obtuvo información interesante (la utilización de algunas palabras o letras conocidas para comunicar lo que entendieron, la necesidad de que se les diga como se escriben las palabras, etc.) acerca del proceso que siguen los niños al aprender a leer y escribir, además de la información aportada por la observación en ese grupo. De ahí que se determinara intervenir con ese grupo en un taller de escritores, en dicho taller se trabajaron diferentes tipos de textos, ya que la organización de trabajo estaba determinada tanto por las necesidades de la maestra, como por identificar que es lo que hacían los niños para elaborar sus escritos. Este taller sirvió como diagnóstico previo para trabajar el ciclo escolar 2002-2003 con el mismo grupo (que ya era de segundo grado) un taller de escritores enfocado a la composición de historietas.

- **Específico**

Para iniciar el trabajo con el grupo de segundo se realizó una evaluación específica de narración y de historieta, además de considerar la información que se obtuvo durante el taller.

Para evaluar narración se les leyó un cuento a los niños y después se les pidió que escribieran ellos el cuento. Se encontró que no llevaban a cabo el proceso de composición escrita, ya que, de los 30 niños que participaron el 95% escribían pero no revisaban y no planeaban. Aunque algunos ya ponían título (20%) a sus historias no todos lo hacían. La mayoría de las historias contaban con inicio aunque no estaba en algunos casos completo (95%), algunas con desarrollo (20%) y pocas con final (10%). Eran historias breves (2 renglones el 55%; 3 renglones el 30 %; 4 renglones el 15%) y en la mayoría de los casos se escribían enunciados sin conexión (70%).

Para el caso de la historieta se presentaron 4 dibujos secuenciados en el pizarrón para que los niños realizaran su historieta. Aunque algunos consideraron una historia (47%), otros describieron cuatro situaciones aisladas, mismas que se vieron reflejadas en los globos, estos fueron usados en un 10% de los casos pero no servían de apoyo a la narración, no se presentaron recuadros en ningún caso.

Intervención

A partir de los resultados del diagnóstico general y específico se planeó la intervención, la cual se realizó a través de la modalidad de taller, por ser este de acuerdo con Graves (1996) y Cassany (1999) un plan flexible que permite aprender a escribir a los estudiantes y maestro en sociedad, además de tener como objetivo didáctico la práctica de los diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición escrita.

El taller se llevó a cabo en 51 sesiones durante los meses de octubre a junio (ciclo escolar 2002-2003). Las sesiones se realizaron tanto en presencia y la mayoría de las ocasiones en ausencia de la maestra (por causas administrativas). Para no trasladar a los niños de un lugar a otro, el taller se llevó a cabo dentro del aula con todo el grupo. El horario fue establecido por la maestra de grupo, decidiendo trabajar al terminar el recreo, dos sesiones por semana de 35 minutos.

Para el taller se consideraron una “secuencia” de **contenidos**, que no fue lineal sino más bien recursiva, ya que los contenidos eran retomados una y otra vez, según las necesidades de los niños. Los contenidos que se trabajaron fueron: estructura narrativa, selección del tema, proceso de escritura, elementos de la historieta, e historieta.

De acuerdo con los contenidos mencionados, se organizó el taller en dos grandes **fases**:

- *Fase I.* Aprendizajes previos de composición: proceso de escritura y estructura narrativa (20 sesiones).

Durante esta fase se brindó a los niños apoyo continuo y permanente.

- Narración: estructura y elementos.
- Proceso de escritura: planificación, textualización, revisión y publicación.

➤ *Fase II*. Aprendizajes específicos: composición de historietas (30 sesiones).

En esta fase se fueron reduciendo gradualmente los apoyos. La fase se organizó en cuatro momentos, de acuerdo con las etapas que se llevan a cabo para la elaboración de una historieta (mismas que fueron simplificadas para facilitar la tarea de los niños) y un momento de trabajo independiente:

- Argumento de la historieta (proceso de escritura, narración e incorporación de diálogos).
- División del argumento (acciones, narración y diálogos).
- Montaje de la historieta (recuadros, globos, formatos y dibujos).
- Elaboración de historietas independiente

Cabe mencionar que, además se realizó una sesión introductoria.

De cada una de las fases se derivaron los **objetivos** generales. De los cuales se desprendieron las **actividades**, mismas que se realizaron en una o varias sesiones.

Durante la fase I las *actividades* se llevaron a cabo (considerando la estructura propuesta por Gordon, 1989) de la siguiente manera:

- Introducción. Cuando se daba inicio a una actividad, se les mencionaba a los niños el objetivo de la misma.
- Explicación directa (modelado para otros autores). Se realizaba un ejercicio frente a los niños, el cual mostraba lo que se iba pensando y lo que se iba haciendo. Otra opción fue entre todos hacer el ejercicio.
- Práctica guiada. Posteriormente se les explicaba lo que iban a hacer. Los niños se ponían a trabajar mientras se resolvían dudas que tuviera todo el grupo o se pasaba a su lugar a apoyarlos en lo que hacían, se les cuestionaba (los cuestionamientos eran enfocados a que ellos se dieran cuenta de lo que hacían, qué les faltaba, en qué podían mejorar, cómo lo podían hacer, qué necesitaban, etc.), se les ponían ejemplos, se les reconstruía el ejercicio que ya se había trabajado, se le preguntaba al compañero que estaba a su lado, etc.
- Aplicación independiente. Los niños realizaban los ejercicios, con apoyo pero en menor grado (sobre todo al final de la intervención).

Cuando se continuaba con la misma actividad en otra sesión, se recordaba entre todos lo que se estaba haciendo y lo que faltaba por hacer. Se daban nuevamente las instrucciones sobre lo que tenían que hacer.

En un principio durante la fase II, las *actividades* se llevaron a cabo con el esquema anterior, pero poco a poco se fueron retirando los apoyos hasta que la mayoría de los niños realizaban el trabajo de manera independiente, aunque se continuó con las tutorías individuales y si era necesario se daba alguna mini lección para aclarar dudas grupales.

Al término de cada sesión se realizó un reporte por escrito, en el cual se narraba la sesión, esto para organizar lo que sería la siguiente sesión e identificar que apoyos necesitaban los niños. Además, se consideraba la revisión de los productos que se iban realizando.

Durante las sesiones se hizo uso de una serie de procedimientos y estrategias que permitieron el logro de los objetivos propuestos. Cabe mencionar que, algunas de las estrategias fueron generales para todas las actividades y otras fueron específicas a la actividad.

A continuación mencionare las estrategias generales (ya fueron descritas en el marco teórico) que se utilizaron en la intervención, y más adelante durante el desarrollo de algunas sesiones presentare la manera en la cual se llevaron a cabo.

- El modelado como técnica básica para explicitar los pensamientos y acciones propias de cada fase.
- El diálogo con el profesor y los compañeros sobre las estrategias y problemas que plantea la composición.
- La supervisión de la calidad del pensamiento (tutoría).
- Apoyos externos (ideas sugerentes o fichas de apoyo).

Otras estrategias de apoyo fueron: literatura como modelo, selección del tema, orientar y guiar la atención y el aprendizaje, y activar o generar información previa. Las estrategias fueron utilizadas según las necesidades observadas en las sesiones.

Taller: Composición escrita de historietas

Los fragmentos de las sesiones que aquí se presentan, tienen como objetivo ejemplificar la forma en que se llevaron a cabo las sesiones, cómo se aplicaron las estrategias, cómo fue la participación de los niños, y cómo se iban relacionando los contenidos.

Sesión introductoria

Aunque ya se había realizado un trabajo previo con el grupo, fue necesario establecer de nuevo las condiciones de trabajo e informar sobre lo que se trabajaría en el ciclo escolar.

Actividad. Introducción	Estrategias
<p>Facilitadora. Chicos, aunque ya hemos trabajado juntos. A partir de hoy vamos a trabajar en un taller de escritores. Saben ¿qué hace o quién es un escritor?</p> <p>Varios niños. No</p> <p>Facilitadora. A qué les suena la palabra, qué podrá ser.</p> <p>Niño. Maestra es el que escribe.</p> <p>Facilitadora. Están de acuerdo los demás.</p> <p>Niños. Si.</p> <p>Niña. Maestra, puede ser el que escribe cuentos de terror.</p> <p>Facilitadora. Sí, pero también de otros temas ¿qué les parece si nos preparamos para ser escritores? podemos hacer cuentos, historias creadas por nosotros o que nos hayan pasado. Podemos hacer historietas, se acuerdan de la de Kaeri.</p> <p>Niños. Si</p> <p>Niño. Maestra, yo también en mi casa tengo una.</p> <p>Algunos niños. Yo también.</p> <p>Facilitadora. Chicos, la forma en la que vamos a trabajar, sigue siendo igual, primero yo voy hacer la actividad o entre todos la hacemos, después cada quien trabaja en lo suyo, claro me pueden preguntar a mí o a sus compañeros.</p> <p>Niño. Maestra Gris, podemos trabajar en equipos.</p> <p>Facilitadora. Vamos a ver si la actividad lo requiere. Están haciendo mucho ruido. Vamos a ponernos de acuerdo sobre las reglas de trabajo (Se establecen).</p> <p>Facilitadora. A ver chicos, volviendo a lo que estábamos hablando, conmigo van a trabajar haciendo historias y después vamos hacer de esas historias, historietas.</p>	Lluvia de ideas

Niño. Maestra, no es lo mismo historia que historieta. Facilitadora. Los demás que piensan. Es lo mismo. Niña. No sabemos maestra. Facilitadora. Kaeri, traes tu historieta para que me la prestes, por favor. Mientras Kaeri busca su historieta, Laura saca tu libro de lecturas. Frente al grupo se presentó la historieta y una historia del libro y se sacaron las similitudes y deferencias entre ambas.	Análisis y comparación Diálogo: discusión guiada
---	---

➤ **Fase I. Aprendizajes previos de composición: proceso de escritura y estructura narrativa**

En esta fase se desarrollaron habilidades de composición escrita, que facilitarían la siguiente fase de intervención.

▪ **Estructura narrativa**

La composición de textos implica que el compositor tiene la habilidad para reproducir y organizar su discurso en una estructura textual (García et al., 1995). Por tanto, al ser la historieta un género de la estructura narrativa (Barreiro, 2000; Eisner, 2001; Fernández, 2003; Rollán y Sastre, 1986) es importante para los escritores de dicho género, conocer y utilizar los elementos y los momentos que integran una narración. Al respecto, en un primer momento se trabajó la identificación de los mismos para después incorporarlos en los escritos.

Objetivo: Conocer e identificar a partir de la lectura de historias, los elementos (personajes, lugar y tiempo) y los momentos (inicio desarrollo y final) de la estructura narrativa.

Actividad. Elementos de las historias	Estrategias
Se les mencionó a los niños el objetivo de la actividad. Facilitadora. Hoy traje una historia para leer, es de espantos como les gusta. Niño. Ya maestra. Facilitadora. Dejen que les comente que esta es una historia que contó un abuelito, ustedes han escuchado contar historias a sus abuelitos.	Objetivo Contextualizar

<p>Todos. Si.</p> <p>Facilitadora. Pues esta es una de ellas, también nosotros podemos comunicar por escrito algo que nos contaron. Voy a leer, pongan atención, porque después vamos a contestar algunas preguntas.</p> <p>Se da lectura a la historia el pueblo encantado (facilitadora).</p> <p>Facilitadora. Cuando un escritor quiere hacer una historia se imagina muchas cosas, se hace preguntas acerca de lo que va a escribir. Las preguntas que se hace un escritor tienen que ver con lo que debe de tener una historia.</p> <p>Niña. Como la princesa.</p> <p>Facilitadora. A ver, la princesa qué es</p> <p>Niño. Una persona.</p> <p>Facilitadora. Si, pero cómo se les llama a quienes participan en la historia.</p> <p>Algunos niños. Personajes.</p> <p>Facilitadora. Bien, se llaman personajes. Si fuéramos a escribir una historia, qué otra cosa consideramos además de los personajes.</p> <p>Niña. El lugar maestra.</p> <p>Facilitadora. Chicos, se nos olvida algo. ¿quién sabe qué se nos olvida?</p> <p>Todos callados.</p> <p>Facilitadora. Es algo muy importante en la historia, cuándo ocurrió, ayer, hace muchos años.</p> <p>Niño. También puede ser en el futuro.</p> <p>Facilitadora. Si. A ver chicos, aquí escribí las preguntas que se pueden hacer los escritores antes de escribir su historia, pero acuérdense que se pueden hacer más, estas son las que siempre se tienen que hacer para escribir una historia.</p> <p>Se leen en voz alta. La primera es: ¿de qué quiero hablar o qué quiero contar?</p> <p>Después pueden hacerse las siguientes: ¿quiénes participan en la historia?</p> <p>¿dónde ocurre la historia? ¿cuándo ocurre la historia? ¿cuál es el título?</p> <p>Facilitadora. Chicos, entre todos vamos a identificar en la historia que les leí, los elementos que ya mencionamos debe incluir una historia.</p> <p>Entre todos se responden las preguntas del rotafolio.</p>	<p>Literatura como modelo</p> <p>Información adicional</p> <p>Diálogo: discusión guiada</p> <p>Ideas sugerentes: preguntas guías escritas</p> <p>Trabajo en grupo</p>
--	---

Actividad. Estructura narrativa	Estrategias
<p>Se les comentó a los niños el objetivo de la actividad.</p> <p>Facilitadora. Ahora les voy leer un cuento, quiero que se imaginen lo que les voy contando, pongan atención porque les voy hacer preguntas.</p> <p>Se lee el inicio del cuento “El tigre y el grillo”. Se hace alto a la narración.</p> <p>Todos se que dan asombrados.</p> <p>Niña. Maestra qué más sigue.</p> <p>Facilitadora. Si yo les digo que ya termino, ustedes qué piensan.</p> <p>Todos. Que no.</p> <p>Facilitadora. ¿Por qué? Hasta aquí de qué les he hablado.</p> <p>Niño. El grillo y el tigre se conocen.</p> <p>Facilitadora. Esa qué parte de la historia sería.</p> <p>Algunos niños. El principio.</p> <p>Niña. Maestra, falta que nos diga qué pasa con el tigre y el grillo, si se pelean o no, o qué hacen.</p> <p>Facilitadora. Chicos, todas las historias tienen un inicio, pero si sólo fuera eso, nos quedaríamos sin saber qué pasa con la situación o problema de la historia, entonces se necesita escribir más de la historia, desarrollar la historia.</p> <p>Voy a continuar con la lectura para que veamos lo que paso.</p> <p>Se continúa la lectura, los niños hacen algunos comentarios, se les pide esperar al final, para que todos escuchen.</p> <p>Facilitadora. A ver chicos, ahora si creen que ya acabo la historia.</p> <p>Niños. No.</p> <p>Facilitadora. ¿Por qué?</p> <p>Algunos niños. Falta el final.</p> <p>Facilitadora. Pero si ya sabemos que se pelearon y cómo lo hicieron.</p> <p>Niña. Si, pero qué paso después de eso, qué hicieron los animales feroces y qué hicieron los insectos.</p> <p>Facilitadora. Bien, para que nuestra historia esté terminada tenemos que darle un final.</p> <p>Se concluye la lectura.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Literatura como modelo</p> <p>Diálogo: discusión guiada</p> <p>Información adicional</p> <p>Diálogo: discusión guiada</p>

Al terminar se hace un cuadro en el pizarrón con tres divisiones, se les pregunta a los niños las partes que debe incluir la historia y se colocan en el cuadro (inicio, desarrollo y final). Entre todos se hace una reconstrucción de la historia por etapas; después los niños realizan una representación de ellas con dibujos.	Trabajo en grupo Representación de la estructura narrativa.
---	--

▪ **Proceso de escritura**

Cuando un escritor compone una historia, hablamos de un proceso cognitivo que le demanda la solución de varios problemas: planear su escrito, escribirlo, revisarlo y publicarlo (Cassany, 1999; Hayes y Flower, 1980 y 1986). Dentro del taller se trabajaron los procesos de composición escrita como parte integral de un proceso general.

Objetivo: Elaborar historias siguiendo el proceso de composición escrita

Planificación (planeación para los niños)

En el proceso de planificación, lo primero que tiene que decidir el que escribe es, qué va a contar (Tapia, 1995). Para lo cual tiene que hacer una selección del tema.

Uno de los problemas que presentaron los niños fue definir de qué hablar en su historia. Por lo que, en un principio se presentaron imágenes secuenciadas que les apoyaran en la selección del tema, es decir, los apoyos visuales servían como activadores del pensamiento (ideas sugerentes).

Actividad. Selección de temas y planificación de escritos.	Estrategias
Se mencionó el objetivo de la actividad.	Objetivo
Facilitadora. Chicos, para poder iniciar nuestra historia es necesario ¿qué?, se acuerdan.	Lluvia de ideas
Niño. Saber de qué vamos a escribir.	
Niña. Contestar las preguntas que nos pone en el pizarrón.	
Facilitadora. A ver, pero no se trata nada más de contestar a 4 preguntas según se nos ocurra, se trata de imaginar, de crear una historia. Se acuerdan cómo le llamamos a eso.	Activación de conocimientos previos
Todos. Planeación.	
Facilitadora. Bien, hoy les traje estas imágenes ¿qué les parece si describimos lo que está pasando ahí? me ayudan.	Ideas sugerentes:

<p>Niño. Si maestra, porque cuando trajo los dibujos del circo yo hice un cuento de terror y el hizo una historia de cuando fue al circo.</p> <p>Facilitadora. Qué les parece si yo selecciono un tema para que vean como lo hago, necesito que pongan mucha atención en lo que voy haciendo y en lo que voy diciendo.</p> <p>Niños. Si maestra Gris.</p> <p>Frente al pizarrón se piensa en voz alta y se va escribiendo.</p> <p>Facilitadora. Me gustaría contarles a mis alumnos algo de mí para que me conocieran, me gustaría hablarles de:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Mi hijo.▪ Mi paseo por San Luis. Pero también me gustaría contarles de otras personas como:▪ Las situaciones chistosas que le pasaron a mi hermana en su cumpleaños. También puedo inventar una historia sobre algo que les guste:▪ Un cuento de espantos, porque a ellos les gusta mucho. <p>Algunos niños. Si maestra haga uno de espantos.</p> <p>Facilitadora. Dejen que acabe, ahorita vemos. Además sería interesante hablar de:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Dinosaurios. <p>Facilitadora. A ver, aquí tengo una lista de temas que me interesan. Si quisiera sacar más, de qué otras cosas puedo hablar.</p> <p>Niña. De su perro.</p> <p>Niño. De los programas de televisión.</p> <p>Facilitadora. Ya ven como podemos hacerlo. Voy a continuar. Bueno ya tengo una lista de temas que quiero contarles a mis alumnos pero ¿sobre cuál escribiré? Para elegir tengo que ver entre todos ¿cuál me gusta más?, y ¿de cuál tengo más información para contarles? Para eso debo leerlos todos y elegir uno.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ De mi hijo. Este tema me gusta mucho, tengo información y no es necesario investigar, podría ser de este. Pero continuaré con la lista.▪ Paseo por San Luis. Estuvo divertido, pero me gustaría traerles unas	<p>Modelado</p> <p>Ideas sugerentes: preguntas guía</p> <p>Modelado</p>
---	---

<p>fotos, para complementar la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumpleaños de mi hermana. Es muy divertido y tengo la información. ▪ Cuento de espantos. Este les podría gustar a ellos, pero primero quiero que conozcan algo más de mí, puede ser en otro momento. ▪ Dinosaurios. De este necesito más información, necesito investigar. <p>Ahora que ya leí y analice todas mis opciones, las voy a numerar. Frente a los niños se enumeran repitiendo porque se da ese número.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De mi hijo (1) ▪ Paseo por San Luis (3) ▪ Cumpleaños de mi hermana (2) ▪ Cuento de espantos (4) ▪ Dinosaurios (5) <p>Facilitadora. Listo, ahora ya se sobre que hablar, sobre mi hijo. Bueno, ahora ustedes van a seleccionar un tema, entre todos vamos recordando lo que hice, mientras lo van haciendo.</p> <p>La única inquietud era saber cuantos temas tenían que escribir, se les dijo que dependía de los intereses de cada uno.</p>	<p>Lluvia de ideas</p>
---	------------------------

Una vez que se elige el tema sobre el que se va a hablar en la planificación, sigue el proceso de generación y acopio de ideas que se debe organizar en un plan de escritura (Marzano y Paynter, 1994; Serafini, 1992).

Para apoyar a los niños durante esta parte del proceso, se presentaron preguntas escritas que permitieran la organización del plan de escritura. Las preguntas tenían que ver con los elementos que debe contener una historia.

<p>Actividad. Planificación en grupo.</p>	<p>Estrategias</p>
<p>Se mencionó el objetivo.</p> <p>Facilitadora. Qué les parece si hacemos un cuento entre todos.</p> <p>Niños. Si maestra.</p> <p>Facilitadora. De qué les gustaría hacer el cuento.</p> <p>Muchas voces. De chuky, brujas, fantasmas, de la llorona.</p> <p>Facilitadora. Si no levantan la mano, no hacemos la actividad. Esos temas de qué</p>	<p>Objetivo</p> <p>Lluvia de ideas</p>

<p>son.</p> <p>Niños. De espantos, de terror, de miedo.</p> <p>Facilitadora. Le vamos a poner temas de terror. Se acuerdan cuáles son las preguntas que nos tenemos que hacer para empezar con nuestra historia.</p> <p>Todos. Si maestra Gris.</p> <p>Facilitadora. ¿Quién me las dicta para anotarlas en el pizarrón?</p> <p>Diferentes niños mencionan las preguntas a considerar</p> <p>Facilitadora. Qué les parece si las contestamos entre todos.</p> <p>Todos. Si.</p> <p>Facilitadora. ¿Quiénes serían nuestros personajes?</p> <p>Gritan los niños el nombre de diferentes personajes.</p> <p>Facilitadora. Guarden silencio, quedamos que lo íbamos a hacer en orden. Digan sus personajes y yo los voy escribiendo en el pizarrón, luego votamos a ver cuál queda.</p> <p>Se hace una lista de 10 nombres y se someten a votación.</p> <p>Facilitadora. A ver, gana chuky, pero sólo vamos a tener un personaje, o podemos tener otros, con quién participa nuestro personaje.</p> <p>Niño. Podemos poner también a su novia.</p> <p>Niños. Si, maestra.</p> <p>Facilitadora. Claro.</p> <p>Para el lugar, tiempo y título de la historia, se realiza el mismo procedimiento.</p>	<p>Ideas sugerentes: preguntas guías escritas</p> <p>Trabajo en grupo (coescritura),</p>
---	--

Textualización (escritura para los niños)

Durante la textualización se lleva a cabo la realización del plan de escritura y la producción formal de frases que son parte de la escritura en sentido estricto (Hayes y Flower, 1980 y 1986). Los niños debían utilizar el plan elaborado para facilitar la escritura de su texto.

<p>Actividad. Escribir una historia con base en los elementos de la planeación</p>	<p>Estrategias</p>
<p>Entre todos se recuerda lo que se hizo en la sesión anterior.</p> <p>Facilitadora. Ya tenemos las preguntas de la planeación, ya podemos escribir nuestra historia. Las voy a escribir en el pizarrón para que las veamos, y podamos ir creando nuestra historia.</p>	<p>Lluvia de ideas</p> <p>Ideas sugerentes: plan de</p>

<p>Se anotan las preguntas y respuestas en el pizarrón (planificación).</p> <p>Facilitadora. Chicos, ya están las preguntas podemos empezar a escribir. Cómo empezamos.</p> <p>Niño. Había una vez.</p> <p>Facilitadora. Acuérdense que tenemos que considerar nuestra planeación. Aquí dice que nuestra historia sucede en la época actual en el mes de noviembre y como el quiere empezar ¿cuándo es?</p> <p>Niños. Hace muchos años.</p> <p>Facilitadora. Entonces cómo empezamos.</p> <p>Niña. En esta época. La interrumpe otra niña.</p> <p>Niña. No, podemos poner en el mes de noviembre del 2002.</p> <p>Niña. Podemos agregar que era 2 de noviembre.</p> <p>Facilitadora. Claro, si se dan cuenta, estamos considerando nuestra planeación, pero estamos agregando más información, se trata de que las preguntas nos ayuden a crear la historia. Para que nuestra historia se entienda, los que van a participar tienen que leer lo que ya se escribió y continuar, para hacer una historia y no un dictado de frases.</p> <p>Facilitadora. Quién sigue.</p> <p>Niña. Que ahí vivían chuky y su novia.</p> <p>Facilitadora. ¿Dónde? Acuérdate de las preguntas que están de ese lado.</p> <p>Niño. En la casa embrujada maestra.</p> <p>Facilitadora. ¿Cómo son las casas embrujadas?</p> <p>Niños. Feas.</p> <p>Facilitadora. Pero hay que decir por qué son feas.</p> <p>Niños. Tiene telarañas, hay polvo, no hay luz, son viejas, huelen mal.</p> <p>Facilitadora. Podemos poner algo de eso en nuestra historia.</p> <p>Niños. Si maestra.</p> <p>Facilitadora. Eso le da más información al que va a leer nuestro cuento, además lo hacemos más interesante.</p> <p>Entre todos se hace la caracterización del ambiente.</p> <p>Facilitadora. Chicos, recordemos la planeación, ya mencionamos cuándo ocurre</p>	<p>escritura</p> <p>Modelado y trabajo en grupo (coescritura),</p> <p>Explicitar información Relectura y revisión</p> <p>Diálogo: discusión guiada</p> <p>Ideas</p>
--	---

<p>nuestra historia, dónde ocurre y cómo es ese lugar. Mencionamos a los personajes pero qué pasa con los personajes, qué hacen.</p> <p>Niño. Podemos poner que hacen travesuras a los que llegan a la casa, pero nadie sabe que ellos viven ahí.</p> <p>Se escribe lo que los niños van diciendo.</p> <p>Niña. Maestra yo quería agregar algo, pero ya no, porque ya van en otra cosa.</p> <p>Facilitadora. ¿Qué es lo que querías agregar?</p> <p>Niña. Que junto a la casa embrujada había un pantano.</p> <p>Facilitadora. A ver Cris, lee lo que está escrito, todavía lo podemos agregar, ¿dónde quedaría?</p> <p>Niña. En donde dijimos como era la casa.</p> <p>Facilitadora. Bien, donde hicimos la descripción del lugar, de nuestro ambiente.</p> <p>Niña. Maestra, pero yo estoy copiando la historia, y Cristina ya hizo que me equivocara. Ahora me va a quedar feo.</p> <p>Facilitadora. En este momento lo que importa es que hagamos la historia lo mejor posible, la información que agregamos es importante. Por el momento podemos borrar, agregar y encimar si no nos cabe. En otro momento intentaremos que tenga una mejor presentación para los que la van a leer.</p> <p>Se sigue con la actividad hasta terminar la historia.</p>	<p>sugerentes: plan de escritura</p> <p>Relectura</p> <p>Información adicional</p>
---	--

Revisión

Revisar es mejorar la calidad del texto (Hayes y Flower, 198 y 1986). La revisión se puede hacer en diferentes sentidos: estructura del discurso, contenido y forma (Marzano y Paynter, 1994). Las actividades que se presentan ejemplifican algunas de las cosas en las que se centró la revisión. La revisión se fue enseñando gradualmente (en una sesión se revisaba un elemento y en la siguiente se agregaba uno nuevo) para que los niños no se saturaran de información.

Actividad. Revisión de los elementos de la planeación	Estrategias
<p>Se mencionó el objetivo de la actividad.</p> <p>Facilitadora. ¿Quién ya tiene su planeación y su historia?, alguien quiere leernos su historia para que le ayudemos con la revisión.</p> <p>Facilitadora. Laura nos quiere leer su historia, pasa al frente Laura. Vamos a</p>	Objetivo

<p>poner mucha atención, para poder participar.</p> <p>Facilitadora. Laura lee tus preguntas primero para que las anote en el pizarrón.</p> <p>Facilitadora. Ya están las preguntas escritas, cuando Laura nos lea vamos a ver si lo que puso en su planeación lo consideró en su historia.</p> <p>La niña leyó su historia.</p> <p>Facilitadora. Bien, vamos ver, el tiempo lo puso en su historia.</p> <p>Niños. Si.</p> <p>Facilitadora. El lugar.</p> <p>Niños. No maestra, no menciona dónde sucede.</p> <p>Facilitadora. Dónde sucedió Laura.</p> <p>Niña. En mi casa.</p> <p>Facilitadora. En tu planeación si lo pusiste, hay que agregarlo en tu historia léela otra vez para que veas dónde lo puedes agregar.</p> <p>Niño. El título si lo puso.</p> <p>Facilitadora. Bien, los personajes, los consideró.</p> <p>Niños. Si</p> <p>Niña. Maestra, puso otro que no estaba en la planeación.</p> <p>Facilitadora. Si, cuando pensamos en qué escribir podemos poner a unos personajes, pero cuando estamos escribiendo podemos agregar otros si es necesario para la historia. Los niños hacen lo mismo con su historia.</p>	<p>Ideas sugerentes: preguntas guías Coedición</p> <p>Relectura</p> <p>Información adicional</p>
--	--

<p>Actividad. Revisión de la estructura narrativa</p>	<p>Estrategias</p>
<p>Se recordó el objetivo a los niños.</p> <p>Uno de los niños se propuso para leer su historia, la tarea era revisar entre todos que la historia tuviera inicio, desarrollo y final.</p> <p>Se realizó la actividad. Al final, tenían que discutir en pareja su historia y determinar si estaba completa o faltaba algo.</p>	<p>Objetivo Lluvia de ideas Coedición Trabajo en parejas y Diálogo</p>

Cabe mencionar que también se realizaron actividades para revisar la ortografía

Publicación

Publicar implica la presentación del manuscrito en algún formato editorial para compartirlo con terceros. Es una señal externa de algunos logros de los niños (Graves, 1996). Si se considera que la composición escrita tiene como finalidad la comunicación de lo que se escribe, lo que se consideró fue que los niños plasmaran su escrito en un libro, para que otros lo pudieran leer y para que ellos pudieran ver su trabajo terminado.

Actividad. Elaborar un libro	Estrategias
<p>Se mencionó el objetivo a los niños.</p> <p>En sesiones anteriores, los niños seleccionaron la historia que publicarían.</p> <p>Facilitadora. Chicos, quedamos que hoy íbamos a elaborar nuestro libro. Les traje un cuento. Quiero que me ayuden a ver cómo es, para hacer el nuestro.</p> <p>Niño. Cómo ese nos puede quedar nuestra historia maestra.</p> <p>Facilitadora. Si, ustedes también son escritores, también pueden elaborar uno para que otros lo lean. A ver, ¿qué tiene este cuento?</p> <p>Niña. Dibujos.</p> <p>Facilitadora. Cualquier dibujo.</p> <p>Niña. No el dibujo de la historia.</p> <p>Facilitadora. ¿Qué más tiene?</p> <p>Niño. Título</p> <p>Facilitadora. El título lo tiene al final.</p> <p>Niños. No, al inicio.</p> <p>Facilitadora. Esta es la portada, tiene el título y un dibujo del personaje más importante o del lugar donde se desarrolla la historia. En ocasiones, tiene el nombre de quién lo escribió e hizo las ilustraciones, otras veces, los autores están en la primera hoja. Chicos, los dibujos de qué van acompañados.</p> <p>Niña. De letras.</p> <p>Facilitadora. Esas letras qué son, lo que ustedes escribieron qué son.</p> <p>Niños. Callados.</p> <p>Facilitadora. Esas letras son la historia, como la que ustedes ya hicieron. Ahora tienen que elaborar su libro para que escriban su historia, le pongan dibujos, y hagan la portada y contraportada. Les voy a leer algunas partes del cuento y les</p>	<p>Objetivo</p> <p>Literatura como modelo</p> <p>Diálogo: discusión guiada</p> <p>Información adicional</p> <p>Literatura como modelo</p>

<p>enseño las imágenes, para que vean cómo se relacionan.</p> <p>Se lee el cuento, mostrando las imágenes.</p> <p>Se les reparte de manera individual el material (hojas y cartulinas de colores para su portada y contra portada) y se dan las instrucciones sobre cómo hacer su libro.</p>	
--	--

➤ **Fase II. Aprendizajes específicos: composición de historietas**

Dentro de esta fase se consideraron los elementos revisados en la fase anterior, además de los elementos propios de la historieta, los cuales se presentaron y practicaron a la vez.

- **Argumento de la historieta: proceso de escritura, narración e incorporación de diálogos.**

Lo primero que los compositores de historietas consideran para realizar una, es la elaboración del argumento (Rollán y Sastre, 1986). La elaboración del mismo implica que el compositor tiene que seguir el proceso de composición escrita (planeación, textualización y revisión) para elaborar su historia, la cual además tiene que tener una estructura narrativa. Aunque los niños ya venían realizando dicho proceso, ahora se enfrentaban a otro nuevo elemento dentro de la elaboración de historias, crear diálogos entre los personajes.

Objetivo. Incorporar diálogos en la composición de historias

Diálogos

El diálogo en la historieta es lo que está contenido en los globos y sirve de apoyo a la narración, por ello es un elemento fundamental en su elaboración (Fernández, 2003). Por lo que, se realizaron varias sesiones con diferentes actividades para que los niños trabajaran este elemento.

Actividad. Composición de historias con diálogos	Estrategias
<p>En sesiones anteriores se les leyeron historias con diálogos. Se les mostraron las señalizaciones que se ponen cuando se escriben diálogos. Se realizó un ejercicio, en el que tenían que entablar una conversación con un compañero, para después escribir lo que platicaron utilizando los diálogos.</p> <p>Se hace un recuento de actividades en las que se trabajó el diálogo.</p>	<p>Literatura como modelo e información adicional</p> <p>Lluvia de ideas</p>

<p>Facilitadora. Muy bien, les voy a contar un cuento que no tiene diálogos, el narrador cuenta la historia, pongan mucha atención, después nosotros vamos a contar la historia haciendo hablar a los personajes.</p> <p>Se lee el cuento.</p> <p>Facilitadora. Bien, ahora vamos a imaginar que nosotros somos los personajes, para poderlos hacer hablar. Yo me voy a imaginar que soy los personajes y les voy a contar la historia con diálogos.</p> <p>Frente al pizarrón se escribe mientras en voz alta se va pensando.</p> <p>Facilitadora. Primero debe empezar el narrador: Había una vez en un bosque un monstruo que estaba en busca de su familia, en el bosque le preguntaba a cuanto animal se le acercaba. Entonces habla el monstruo, como ya voy a poner el diálogo tengo que poner el guión para indicar que es un diálogo -Hola señor zorro, buscó a mi familia, usted no ha visto algunos monstruos por aquí-, cuando termina el diálogo tengo que volver a poner el guión. Ahora tengo que pensar en lo que el zorro le contesta, le puedo poner que no o que si</p> <p>Niño. Póngale que no, para que se pierda en el bosque.</p> <p>Facilitadora. Esa podría ser una muy buena idea para continuar la historia. Para poner el siguiente diálogo tengo que pasar al siguiente renglón, poner el nombre de quién habla y otra vez el guión. Se sigue con el ejercicio.</p> <p>Posteriormente los niños hacen el ejercicio de manera individual, para después comentarlo con sus compañeros.</p>	<p>Modelado</p> <p>Diálogo</p>
---	--------------------------------

▪ **División del argumento: acciones, narración y diálogos**

Una vez que se tiene el argumento, el siguiente paso es organizar la historia, para lo cual se hace la división del argumento en pequeñas unidades, estas corresponden al número de viñetas a dibujar (Rollán y Sastre, 1986). Para realizar la división del argumento se consideró: la identificación de los diálogos y la narración (textos para los niños), así como las acciones de la historia.

En esta parte, se trabajó con un texto ya elaborado, el cual fue modificado para que fuera sencillo y con variación de diálogos; buscando que los niños entendieran la planeación y montaje, y pudieran después trabajar con sus propios textos.

<p>Objetivo. Realizar la división del argumento considerando los elementos necesarios.</p>
--

<p>Actividad. Buscando los diálogos y el texto en la historia</p>	<p>Estrategias</p>
<p>Se les recordó el objetivo de la actividad. Se entregó a cada niño un cuento con diálogos. Facilitadora. Ya todos tienen su cuento. Niños. Si maestra. Facilitadora. Bueno, ahora de manera individual cada quien va a identificar cuáles son los diálogos, como ya vimos es donde los personajes están platicando, y cuál es el texto que es donde el narrador nos está contando la historia. Después vamos a hacer otro ejercicio con ese material. Subrayen con color rojo los diálogos y con amarillo o lápiz el texto. Niños. Si. En las siguientes sesiones se revisó la tarea entre todos, alguien leía una parte y decía que parte eran diálogos y cuales texto, los demás decían si estaban de acuerdo, por qué si o no.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo en grupo</p>

<p>Actividad. Análisis de las acciones del texto.</p>	<p>Estrategias</p>
<p>Se mencionó el objetivo de la sesión. Facilitadora. A ver, como ya les había dicho vamos a trabajar con el texto del conejo. Se acuerdan qué identificamos, qué parte contaba el narrador y en cuál platicaban los personajes, ahora vamos a utilizar esa información para saber cuántos cuadros (formatos) hacer, tenemos que saber qué pasa en cada cuadro. Ustedes saben cómo le podemos hacer. Niño. Si, usted nos puede decir. Facilitadora. Pero si yo se los digo, cuando ustedes lo hagan solos no van a saber. Niña. Lo podemos hacer entre todos. Facilitadora. Esa opción me parece mejor. Saquen su hoja del fólder para empezar a trabajar. Facilitadora. Si ya todos la tienen afuera, podemos empezar. Dentro de nuestra división de la historia, siempre tenemos que considerar el formato inicial. Sé acuerdan que datos lleva.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Lluvia de ideas</p>

<p>Niños. Un dibujo y nuestro nombre.</p> <p>Facilitadora. Algo muy importante falta.</p> <p>Niña. El título de la historieta.</p> <p>Facilitadora. Bien. Entonces, cuando dividamos nuestra historia la primera división será siempre el título, para poder dividir la historia vamos a usar esto que se llama cuadro sinóptico, esto nos va a servir cuando ya estemos haciendo (montando) la historieta para saber que información va en cada formato. A ver, cada quien en su hoja va a marcar el título con un cuadro sinóptico y le va a poner el número 1 como yo lo hice en el pizarrón.</p> <p>Niños. Ya maestra.</p> <p>Facilitadora. ¿Quién lee el siguiente párrafo?</p> <p>Varios niños levantan la mano.</p> <p>Facilitadora. Carlitos lee por favor. Se da lectura al párrafo.</p> <p>Facilitadora. A ver, cómo le podemos hacer para saber si de ese párrafo hacemos uno, dos, tres, cuántos formatos.</p> <p>Niño. Ver si tiene mucha información o poca.</p> <p>Niña. Podemos poner hasta donde termina cada punto.</p> <p>Facilitadora. Puede ser, pero acuérdense que cada división corresponde a un dibujo de la historieta, si el párrafo es muy largo no vamos a poder representar la información, qué les parece si vemos cuantas acciones tiene el párrafo, eso puede ser más fácil.</p> <p>Facilitadora. El otro día la maestra les dejó traer de tarea una lista de verbos. Esos verbos son las acciones que realizan los personajes en las historias. Entonces, vamos a ver qué es lo que hacen los personajes en el párrafo y de ahí decidimos cómo hacer la división. Lean en silencio el párrafo y me dicen cuántas acciones hay y cuáles son. La sesión sigue de la misma manera.</p>	<p>Información adicional</p> <p>Diálogo: discusión guiada</p> <p>Información adicional</p>
---	--

▪ **Montaje de la historieta: recuadros, globos, formatos y dibujos**

De acuerdo con Rollán y Sastre (1986) una vez que se dividió el argumento, se elige el plano y el ángulo de visión, se concretan los recursos para unir las viñetas (montaje), y se realiza la elaboración de la historieta propiamente (ejecución).

Elaborar propiamente la historieta (montaje para los niños), demanda al escritor conocer y saber utilizar una serie de elementos que se deben incorporar a la misma, y sin los cuales no estaríamos hablando de una historieta. Por motivos de tiempo no se trabajaron todos los elementos de la historieta, pero si se consideraron los más representativos (que la caracterizan) del género.

Cabe mencionar que la elaboración del guión no se trabajo con los niños, ya que implicaba un trabajo más amplio, resumir y concretar la información e ir incorporando los elementos a utilizar por escrito.

Objetivo. Conocer los elementos de la historieta y ponerlos en práctica en el montaje.

Actividad. Los globos de la historieta.	Estrategias
Se mencionó el objetivo	Objetivo
Facilitadora. Chicos, vamos a trabajar con el cuento que leímos y subrayamos.	
Con ese cuento vamos a hacer una historieta. Se acuerdan lo que habíamos platicado que llevaban las historietas. Algunos gritaron que si y otros que no.	
Facilitadora. A ver, los que si se acuerdan vamos ayudarles a recordar a los demás. ¿Qué es lo que tienen las historietas?	
Niña. Dibujos.	
Niña. También tiene letras.	
Facilitadora. Las letras, que son diálogos y narración, dónde están escritas.	Lluvia de ideas
Niño. En los circulitos y en unos cuadros.	
Facilitadora. Alguien se acuerda cómo se llaman los circulitos.	
Niño. Globos.	
Facilitadora. Bien, la otra información que nos presenta la historieta la escriben arriba en recuadros y es lo que el narrador nos cuenta. Ahora les voy a mostrar los tipos de globos que hay; se han dado cuenta que no todos son iguales.	Información adicional
Se presenta un rotafolio con los diferentes tipos de globos. Se menciona cuándo pueden ser usados. Los niños escriben algunas situaciones en las que se pueden	Ideas sugerentes:

<p>usar los globos.</p> <p>Facilitadora. Ahora les voy a dar una hoja blanca para que copien los tipos de globos y cuándo se usan. Cuando terminen pasan conmigo para engrapárselas en su fólter y la tengan a la mano cuando hagan sus historietas.</p>	tipos de globos y situaciones
--	-------------------------------

Con actividades similares se revisaron el formato inicial y final; estados de ánimo de los personajes y cómo debían de ser los dibujos; así como las onomatopeyas.

Una vez que los niños ya conocían los elementos de la historieta, se incorporaron en el montaje de la misma.

Actividad. Incorporación de los elementos de la historieta.	Estrategias
<p>Se mencionó el objetivo de la sesión.</p> <p>Facilitadora. Se acuerdan lo qué hicimos el martes.</p> <p>Niños. Si.</p> <p>Facilitadora. A ver, Maribel que hicimos.</p> <p>Niña. Dividimos la historia para hacer la historieta.</p> <p>Facilitadora. De acuerdo a qué hicimos la división.</p> <p>Niña. A lo que hacían los personajes.</p> <p>Facilitadora. Bien, hoy vamos hacer ya la historieta, es decir vamos hacer el montaje de la historieta.</p> <p>Niños. ¿Qué es montaje?</p> <p>Niño. Suena como caballo.</p> <p>Facilitadora. Cuando ya tenemos nuestra historia dividida, sigue hacer los formatos de acuerdo a las divisiones, poner los recuadros en donde va el texto, hacer los globos correspondientes donde van diálogos, hacer los dibujos de acuerdo con las acciones, eso es hacer el montaje, para que no se confundan vamos a hacerlo.</p> <p>Facilitadora. Vamos a trabajar de la siguiente manera. Alguien me ayuda a leer los cuadros sinópticos. Después yo hago el dibujo diciéndoles porque elegí ese dibujo, entre todos decidimos el tipo de globo que se puede poner. Una vez que ya este terminado cada formato en el pizarrón, cada quien lo va a copiar.</p> <p>Facilitadora. Empezamos. Laurita lee el número 1. Se da lectura.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Lluvia de ideas</p> <p>Información adicional</p> <p>Modelado</p> <p>Diálogo</p>

<p>Facilitadora. Te acuerdas que lleva el primer formato.</p> <p>Niña. Lleva el nombre del que lo escribió y del que hizo los dibujos. El título y un dibujo.</p> <p>Facilitadora. Bien acuérdense que el primer formato es rectangular.</p> <p>Se elabora el primer formato.</p> <p>Niño. Por qué le puso texto anónimo maestra.</p> <p>Facilitadora. Porque este texto no sabemos quién lo escribió si tú lo hubieras escrito le pondríamos tu nombre o si yo lo hubiera hecho el mío. En las historietas que ustedes hagan le van a poner su nombre. En donde dice dibujo le ponen su nombre porque ustedes van a hacer los dibujos.</p> <p>Facilitadora. Ya casi todos acabaron, los que no han terminado ponen atención y ahorita siguen. A ver Miguel, léenos por favor el numero 2.</p> <p>Se da lectura.</p> <p>Facilitadora. Aquí tenemos texto en color amarillo y diálogos en rojo. Dónde ponemos lo amarillo y dónde lo rojo.</p> <p>Niño. Lo amarillo va arriba del formato, en el cuadrito que tiene ahí.</p> <p>Niña. Lo rojo va en los globos.</p> <p>Facilitadora. Primero vamos a poner lo de el recuadro, es la información que nos esta contando el narrador.</p> <p>Niño. Maestra, no me va a caber es mucha información.</p> <p>Facilitadora. Vamos a tratar de hacer la letra un poco más chiquita.</p> <p>Facilitadora. Ahora vamos hacer los dibujos, se habla de un bosque tiene que haber árboles, flores y pasto. Se menciona un pájaro de colores... (mientras se hacen los dibujos se habla en voz alta).</p> <p>Facilitadora. Ya tengo mi dibujo. Ahora tengo que hacer que mis personajes hablen. Están platicando, utilizare los globos normales. Están de acuerdo.</p> <p>Niños. Si</p> <p>Se sigue la actividad de la misma manera durante las siguientes sesiones.</p>	
--	--

Una vez que se revisó todo el proceso de elaboración de historietas, durante las siguientes sesiones del taller, los niños trabajaron casi de manera independiente.

▪ **Elaboración de historietas independiente**

La composición escrita es un proceso estratégico que se puede enseñar (Tapia, 1995). La enseñanza del proceso implica un camino creciente de estrategias y habilidades de los estudiantes (Marzano y Paynter, 1994). Bereiter, Scardamalia y Steinbach (1984 cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1988) consideran que para la enseñanza de la composición es necesario, promover un entorno propicio para la adquisición de las estrategias de composición, basado en un contexto interactivo entre los aprendices (novatos) e instructor (experto) logrado a través de situaciones de andamiaje y transferencia de control progresiva.

En esta etapa del taller los niños trabajaron de manera independiente, sin olvidar que siempre se contó con apoyo individual en tutorías y cuando había dudas de varios niños en un punto se trabajaba en una mini lección. Cabe mencionar que, además la facilitadora estaba elaborando una historieta, con la cual se ejemplificaron algunas dudas. En este apartado se integró todo lo que ya se había trabajado con ellos.¹

Objetivo. Elaborar historietas integrando toda la información trabajada.
--

Argumento

Actividad. Elaboración de historias (argumento)	Estrategias
Se comentó con los niños el objetivo de la actividad. Facilitadora. Chicos ahora que ya revisamos lo que tiene que tener la historieta, vamos a hacer cada quien nuestra propia historieta. En el pizarrón les puse todos los pasos que hay que seguir para elaborarla completa, desde la historia hasta la historieta ya terminada. Se lee paso por paso lo que hay que hacer y se les va preguntando a que se refiere cada paso. Facilitadora. Bueno, como ya vimos lo primero es hacer la historia. Para lo cual hay que hacer la planeación. Después se les da la indicación de que quien vaya terminando puede seguir con los demás pasos que están en el pizarrón.	Objetivo Pensamientos sugerentes: pasos de la elaboración Lluvia de ideas

¹ Cabe mencionar que, las actividades no se harán tan descriptivas como en los temas pasados, ya que, algunas actividades y estrategias se retomaron.

<p>Aunque algunos niños ya habían comenzado con la escritura de la historia. Frente al grupo en el pizarrón se mostró la planificación y la textualización que la facilitadora llevaba de la historia que estaba haciendo.</p>	<p>Modelado</p>
<p>Se comentó con los niños lo que se habían estado haciendo las sesiones pasadas. Facilitadora. Chicos, aunque están en diferentes partes de la elaboración de su historieta, algunos están escribiendo la historia, otros están revisándola, hay quien ya la termino y está haciendo las divisiones de los formatos, juanita ya está haciendo la historieta. Yo los he estado apoyando en su lugar, pero qué les parece si me ayudan en la revisión de la mía. Recuerdan qué podemos revisar. Niña. Si, las preguntas que hicimos al inicio. Facilitadora. Bien, los elementos de la planeación. ¿qué más? Niña. Si está completa. Facilitadora. Si tiene inicio desarrollo y final. Es todo. Niño. Si la escribió bien maestra. Facilitadora. Bien, que les parece si empezamos para que continúen en lo que están haciendo. Todos. Si maestra. Se colocan las hojas de rotafolio en el pizarrón con la historia escrita, dicha historia tiene errores: ortográficos, en los colores que deben llevar los diálogos, así como en las señalizaciones para los mismos y falta terminar el final. Los errores se pusieron específicamente para la actividad. Facilitadora. Chicos, qué les parece si les leo primero las preguntas de mi planeación para que vean si las considere. Se leen las preguntas y respuestas. Facilitadora. Pongan atención voy a ir leyendo y ustedes me pueden interrumpir alzando su mano si tienen algo que decir. Se da lectura a la historia, durante la misma los niños hacen comentarios como los siguientes: <i>Forma</i> Niña. Maestra cuando se inicia una historia se escribe con mayúscula. Niña. Había va con h.</p>	<p>Lluvia de ideas</p> <p>Coedición y diálogo</p>

<p>Niño. Ahí están hablando los personajes y no lo puso con rojo maestra.</p> <p>Niña. Maestra, le faltó ponerle la rayita al final del diálogo.</p> <p><i>Contenido</i></p> <p>Niño. Se le puede poner que el león correteaba al oso.</p> <p>Niña. Se le puede poner que comían miel los osos.</p> <p>Niña. Si tomó lo que decían sus preguntas.</p> <p>Niña. Su historia esta completa.</p> <p>Niña. Me gustó como le quedó su historia la puedo copiar yo.</p>	
---	--

División del argumento

Actividad. Las acciones de los personajes	Estrategias
<p>Se recuerda lo que se ha estado haciendo durante las sesiones pasadas y la dificultad que están teniendo al dividir la historia.</p> <p>Frente al grupo se hace la división del argumento de la facilitadora, retomando las acciones de la misma, los diálogos y la narración.</p>	Modelado y diálogo

Montaje de la historieta

Actividad. Elementos de la historieta	Estrategias
<p>Se recuerda el objetivo de la actividad.</p> <p>Se les presentan a los niños avances del montaje la historieta de la facilitadora. Ejemplificando cómo hacer uso de cada uno de los elementos de la historieta.</p>	Modelado

Publicación de la historieta

Actividad. Que los niños elaboren su historieta para una publicación grupal.	Estrategias
<p>Los niños revisaron entre las historietas que tenían ya realizadas, eligieron entre ellas la que realizarían para la publicación.</p> <p>Algunos de los criterios que los niños consideraron para dicha elección fueron: Que la historia estuviera completa, que el tema fuera de su interés, que fuera un tema diferente, que hubiera considerado más elementos de la historieta y el tipo de dibujos.</p> <p>Entre todos se decidió realizar un libro que incluiría una historieta de cada uno.</p>	Trabajo en grupo (copublicación)

Durante la sesión comenzaron a trabajar con su historieta. El tiempo de la sesión y del taller se terminó, por lo que, se llevaron el trabajo a su casa para entregarlo al siguiente día.	
---	--

En esta etapa los niños trabajaron de manera independiente y a su propio ritmo, algunos elaboraron tres historietas y otros sólo una.

Resultados y discusión

A lo largo del presente trabajo, se ha hecho hincapié en la concepción que en la escuela se tiene de la enseñanza de la composición escrita, donde generalmente la enseñanza es orientada por los productos escritos y poco se han considerado los procesos del estudiante y qué hacer para mejorar el escrito (Hayes y Flower, 1986; Tapia, 1995).

Por otro lado, diversas investigaciones han puesto interés en el proceso y en la diversidad de operaciones que implica la actividad escritora, lo que ha hecho posible concebir situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten incidir en el proceso de construcción del discurso escrito (Camps, 1997). Es decir, los productos escritos son importantes en tanto nos muestran los entendimientos del niño y los procesos que realizó para componer el escrito, lo cual permite al facilitador prestar los apoyos necesarios durante el proceso de composición.

La evaluación de la composición no es un ejercicio separado (una prueba) sino que la componen las diferentes actividades de intercambio de información que se producen desde el inicio hasta el final de la tarea (el diálogo entre compañeros, la tutoría docente-aprendiz o la autorrevisión de borradores). La evaluación adopta una perspectiva decididamente formativa: pretende recoger datos para que el aprendiz pueda mejorar tanto su proceso de composición, como la calidad del escrito. Los objetivos de la evaluación son fomentar que el aprendiz autorregule el proceso de composición y de aprendizaje, y recoger información sobre las actividades didácticas realizadas para planificar la práctica educativa (Cassany, 1999).

Bajo esta concepción, no podemos hablar sólo de resultados finales, puesto que ellos nos hablan de una porción de la información. Los resultados finales tienen que ver con un proceso de trabajo, tanto por parte de los niños como por parte de la facilitadora, que incluye la planeación, intervención y la evaluación constante.

Por lo anterior, los resultados se consideraron como parte del mismo proceso de intervención. Los resultados iniciales permitieron conocer lo que los niños sabían y lo que necesitaban. Durante la

intervención (observación de los entendimientos de los niños en las sesiones y tutorías, así como en sus trabajos: portafolio individual) los resultados dieron la pauta para seguir o modificar las estrategias y la presentación de los contenidos. Por último, los resultados finales permitieron ver las habilidades que desarrollaron los niños, teniendo como antecedente lo que sabían y lo que se hizo en la intervención.

Aunque sobre la marcha se evaluaron los trabajos que se realizaron en grupo, equipo o pareja, en específico para la evaluación de los niños, se consideraron sus producciones individuales. Es decir, la evaluación de referente personal, donde el criterio evaluativo no son los demás alumnos, ni el dominio de un universo de conocimientos; sino el propio proceso y el ritmo de cambio conceptual de cada alumno a medida que avanza su pensamiento y se apropia de la disciplina objeto de enseñanza (Flórez, 1999).

Las producciones individuales se evaluaron a partir de los procesos de composición, de las características del tipo de texto y de los elementos revisados de la historieta. A continuación se presentan los indicadores a evaluar:

Argumento de la historieta: Proceso de escritura, narración e incorporación de diálogos.

Planificación: Se incluye el tema o situación, los personajes, el lugar y tiempo.

Textualización: Se incluyen los elementos de la planificación; hay un inicio, desarrollo y final; se presentan diálogos en la historia.

Revisión: Se considera la revisión de los elementos de la planificación (elementos de la narración), de la estructura narrativa (inicio, desarrollo y final), de los diálogos (guión, espacios entre los diálogos y color), y de la ortografía.

Publicación. Retoma las modificaciones realizadas en los procesos anteriores.

División del argumento

Se realiza la división del argumento de acuerdo con las acciones de los personajes, con la narración de la historia y con los diálogos.

Montaje de la historieta

Globos: Se elige el tipo de globo según la situación planteada en el texto.

Formatos: Se incluye formato inicial y final.

Dibujos: Corresponden a la situación que se está representando.

Los resultados se organizaron de acuerdo a los pasos que se llevaron a cabo para elaborar la historieta, lo que incluye las dos fases del taller. Cabe mencionar que el 100% de los niños equivale a 30 niños, a partir de ello se sacaron los porcentajes presentados.

➤ **Argumento de la historieta: proceso de escritura y narración**

Planificación

Momentos	Planificación	Elementos de la planeación durante la textualización
Inicial	No se realizaba este proceso.	No se realizaba.
Intervención (inicio)	80% hacían planificación	20% de los niños hacían uso de algunos elementos de la planificación. El 60% hacían un texto independiente.
Final	98% hacían planificación.	75% consideraban todos los elementos de la planificación y el 23% ocasionalmente se les olvidaba algún elemento.

Tabla 5. Porcentajes de la evaluación en la planificación.

En la evaluación diagnóstica ningún niño realizaba la planificación de su texto (tabla 5), al iniciar la intervención se les habló de ella, pero los niños mencionaban no tenía ninguna utilidad, algunos se ponían a escribir rápido y después ya no sabían cómo continuar, otros no sabían cómo empezar. De acuerdo con Serafín (1992) tal parece que planificar es para los estudiantes una forma de posponer el momento de la escritura y, por lo tanto, una pérdida de tiempo.

El modelado de la planificación durante las sesiones y la práctica que los niños realizaban, les permitía generar más ideas y organizar su información, lo que posteriormente les facilitaba escribir su historia. Además del modelado y de la práctica guiada también se utilizaron una serie de preguntas o fichas de pensar (cuál es el tema o situación, quiénes participan, dónde ocurre la historia, cuándo ocurre y cuál es el título) que apoyaron la planificación, ya que sirvieron como

ideas sugerentes para la actividad, indicando a los niños en un primer momento lo que tenía que tener su historia. Más tarde, de acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1984; cit. Tapia 1995) las preguntas se van interiorizando hasta que el niño ya no necesita de ellas.

Los resultados fueron graduales, al principio contestaban las preguntas como una actividad independiente del proceso de composición, los niños estaban acostumbrados a realizar varias tareas en periodos cortos de tiempo, dichas tareas no se relacionaban unas con otras (observación en aula antes de iniciar el taller). De esta manera, veían la planificación como una actividad que había que realizar porque así se pedía; poco a poco con las estrategias mencionadas los niños realizaban la planificación como parte de la composición que iban a hacer, ya que, les facilitaba continuar el proceso de construcción de su escrito.

Durante la intervención se pudo observar que, los niños que iban utilizando su planificación como parte de todo el proceso de composición se les facilitaba continuar con los otros procesos, y los niños que la hacían como una tarea independiente se les dificultaba hacer su escrito o este no contaba con los elementos de la estructura narrativa. Por ejemplo, el participante 2² (anexo, p. 11) hace la planificación y luego hace una historia independiente de la misma, el resultado es un texto incompleto. Para componer su segundo texto, considera la planificación como parte de la composición del mismo, el resultado es una historia con los elementos y la estructura narrativa, incluso agrega más información que en su primera composición.

Lo anterior, confirma que la planeación es un elemento importante durante todo el proceso de composición escrita, sin embargo durante la textualización toma sentido su función, ya que, permite fluir el pensamiento y organizar la información, es decir, traducir el plan de escritura en un escrito propiamente (Graves, 1996).

Textualización

En la evaluación diagnóstica, la textualización fue la única parte del proceso de composición escrita que realizaron los niños, aunque los escritos no cumplían con los elementos y la estructura

² Cabe mencionar que, de cada participante se presentan un grupo de muestras que corresponden a los procesos que realizó para elaborar su composición, por lo que se incluyen en algunos casos más de una hoja

narrativa. En la siguiente tabla (6) se muestran los elementos de la narración que consideraban los niños al hacer la textualización.

Momentos	Tema	Personajes	Lugar	Tiempo	Título
Inicial	5% sabían de que hablar.	100% incluían personajes.	10% mencionaban el lugar.	8% referían el tiempo.	22% ponían título.
Final	95% elegían su tema solos, el 5% con ayuda.	100% incluían personajes.	90 % mencionaban el lugar.	88% referían el tiempo.	98% ponían título.

Tabla 6. Porcentajes de los elementos de la narración incorporados durante la textualización.

Al inicio de la intervención un problema recurrente fue sobre qué hablar, algunos niños se podían pasar una sesión sin escribir nada, porque no sabían sobre qué podían hacer su historia, otros pedían que se les dijera el tema de la composición, ya que expresaban, era más fácil. Esto de acuerdo con lo que dice Graves (1996), los niños están acostumbrados a que se les den temas prefijados, comienzos de historias o encabezados para que hagan sus composiciones.

Como solución a dicho problema se hizo uso de láminas (con ilustraciones secuenciadas), que les dieran indicios sobre temas para escribir (ideas sugerentes). Durante las primeras sesiones aun con las imágenes se les dificultaba escribir, pero poco a poco (con modelado, ejemplificación de otros compañeros y tutorías) elegían con más facilidad sobre qué hablar, por lo que se decidió quitar el apoyo visual y que ellos solos seleccionaran sus temas, para lo cual se les apoyó con las estrategias de modelado, de trabajo en grupo y escuchar a los compañeros, lo que permitió que la mayoría de los niños seleccionaran el tema del que iban a escribir, aunque el 5% requerían del apoyo de un compañero o de la facilitadora para seleccionarlo (tutoría).

Un ejemplo del tipo de apoyo que se les daba a los niños para seleccionar su tema es la tutoría que se le dio al participante 1 (anexo, p. 8), donde se puede ver que aun con las imágenes a Miguel se le dificultaba saber sobre qué hablar, hacer que el niño describiera verbalmente las imágenes lo apoyaron para determinar sobre qué hablar, de acuerdo con Cassany (1999) la interacción oral

actúa como instrumento de mediación que permite el paso de las funciones de oralidad a las de escritura.

Los temas sobre los que escribían fueron muy variados, sin embargo los más comunes fueron de terror en primer lugar, le siguieron los temas personales y los de programas de la televisión.

Incluir personajes en la textualización fue una actividad que ya venían realizando los niños desde el diagnóstico inicial. Por lo que, crear personajes se les facilitó. Incluso algunos niños experimentaron realizar dos historias diferentes con los mismos personajes; lo que implicó la capacidad de trasladar unos personajes a otro lugar, espacio, y situaciones. Los personajes a los que más se referían en sus historias eran monstruos, personas que conocían, personajes de la televisión y animales.

Al inicio de la intervención solo el 10% de los niños mencionaban el lugar donde ocurría su historia, lo nombraban como un espacio físico con un nombre (escuela casa, bosque, etc.), al final de la intervención el 90 % mencionaba el lugar. Cabe mencionar que del 90% que mencionaba el lugar el 20% hacía alguna descripción sencilla de cómo era este, ya que, la mayoría de las veces tenía implicaciones para la historia misma. No podemos olvidar que el lugar permite contextualizar la historia y en la historieta es un factor visual importante para la narración de los hechos. Por ejemplo, en la actividad de escribir una historia con base en los elementos de la planeación, los niños consideraron describir el lugar al cual se hacía referencia en la historia (intervención escolar, sección de textualización, p. 74). Los lugares más mencionados fueron la ciudad, escuela y casa.

Respecto al tiempo en que se desarrollaba su historia. Durante la intervención este punto se les dificultó, ya que, aunque en su planificación lo ponían durante la escritura se les olvidaba, hasta que se hacía la revisión se daban cuenta que faltaba. Una estrategia que facilitó esta actividad fue escuchar sus propias historias leídas por otros o por ellos mismos en voz alta y el modelado de la facilitadora. Por ejemplo, el participante 5 (anexo, p. 17) hace su planificación en la cual incluye el tiempo en el que se desarrolla su historia, cuando escribe la historia considera los elementos de la planeación pero el tiempo no, cuando la facilitadora modela la revisión de la planificación, Laura

hace lo mismo con su texto y se da cuenta que le faltó considerar el tiempo, por lo que considera agregarlo al inicio de la historia. Para hacer referencia al tiempo los niños utilizaron términos como: hace mucho tiempo o pusieron fechas específicas.

Cuando se comenzó a trabajar con ellos no ponían título a su historia, poner un título tentador en la planeación, observar y leerles literatura les facilitó considerar este elemento como parte integral de una composición. Cabe mencionar, que el título de una historia es el primer contacto que tiene el autor con el lector, en muchas ocasiones el título determina que leamos o no una obra.

Momentos	Inicio, desarrollo y final	Diálogos
Inicial	95% consideraron el inicio, el 20% el desarrollo y el 10% el final.	No hacían uso de diálogos en sus historias.
Final	100% consideraron el inicio, 95% el desarrollo y 85 % el final.	El 85% de los niños incorporaban diálogos en sus historias. De los cuales el 70% siempre escribían los mismos con su respectivo guión. Del 70% de niños que ponían guión al 50 % se les complicaba hacer las separaciones y el 80% hizo uso del color.

Tabla 7. Porcentajes de la estructura narrativa y de diálogos durante la textualización.

Un elemento a considerar durante la textualización es la estructura del texto (narración), no se debe olvidar que la organización del texto es una condición para las actividades cognitivas, tanto del que escribe como del que lee el texto, la organización del texto permite procesar la información (García et al., 1995).

Por ello, es importante considerar la estructura del texto, en este caso la estructura narrativa (tabla 7). El inicio de la historia fue un elemento que ya consideraban los niños, el desarrollo lo fueron retomando y haciéndolo más elaborado durante la intervención, aunque varió la forma en la que lo hicieron, algunos agregaron mucha información y plantearon varias situaciones y otros lo hicieron corto y concreto. Concluir su historia fue una parte que se les dificultó, ya que, en

ocasiones contaban su historia y no le daban un cierre, hasta que leían la misma frente a sus compañeros o facilitadora y se les cuestionaba sobre la composición. Lo anterior, coincide con lo mencionado por Cassany (1999) acerca del diálogo como instrumento eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar los procesos de análisis, reflexión y valoración que requiere. Otra estrategia que facilitó que los niños se dieran cuenta que su historia no estaba completa fue la literatura como modelo. Un ejemplo de cómo se llevó a cabo esta estrategia es la actividad de la estructura narrativa (intervención escolar, sección estructura narrativa, p. 68), en la cual se apoyó a los niños para que se formaran una representación mental de las partes de una historia.

Si consideramos que el uso de diálogos en el texto es necesario para laborar historietas, este elemento también fue evaluado (tabla 7). En la evaluación diagnóstica ningún niño incluyó diálogos en su historia. En la primera fase del taller no se trabajaron las historias con diálogos, y en la segunda fase que se revisaron al 85% de los niños se les facilitó incorporarlos en sus historias, ya que casi siempre los consideraban.

Cuando los niños comenzaron a incorporar los diálogos en sus historias, la cantidad y calidad de los mismos variaba, aunque, la mayoría escribían pocos diálogos y más narración. Por ejemplo, el participante 3 (anexo, p. 14) hace una composición escrita la cual sólo tiene un diálogo durante toda su narración, a Katy se le dificultaba incluir diálogos en su historia porque estaba acostumbrada a hacer sólo narración (tutoría). En el caso del participante 2 (anexo, p. 19), Juanita se imaginaba la situación mentalmente y hacía platicar a los personajes lo que le facilitaba el trabajo, su historia los 3 vecinos está escrita en su mayoría con diálogos y algunos apoyos de narración.

Del 85% de los niños que incorporaban diálogos en sus historias, el 70% siempre escribían los mismos con su respectivo guión, lo que se les complicaba era identificar dónde terminaba cada guión. Una estrategia que funcionó fue verbalizar el diálogo a manera de plática entre dos compañeros, los cuales representaban a los personajes que estaban haciendo el diálogo.

Otra situación que se les complicó al escribir diálogos, fue hacer las separaciones de renglón o de párrafo según el diálogo, ya que escribían de corrido toda la información. Por ejemplo, en los textos del participante 2 (anexo, p. 19), tanto en el primero como en el segundo borrador no hay separaciones de acuerdo con los diálogos. Otro ejemplo, es el del participante 5 (anexo, p. 17), en su primer borrador tampoco tiene separaciones, no así al final del segundo borrador en el que hay intentos de separar los diálogos. Una estrategia que dio resultado fue la lectura de historias que tuvieran diálogos (literatura como modelo). De acuerdo con Smith y Dahl (1989), la literatura facilita patrones que los niños pueden usar en sus propios relatos.

Revisión

Momentos	Revisión	Ortografía	Contenido -planificación y narración-	Diálogos
Inicial	No se realizaba	No se realizaba.	No se realizaba.	No se realizaba.
Final	98% hacían algún tipo de revisión.	60% revisaba la ortografía.	98% revisaba los elementos de la planificación (elementos de la narración) y el 90% revisaba la estructura narrativa (inicio, desarrollo y final).	30% revisaba alguno de los elementos de los diálogos (guión, espacios entre diálogos y color).

Tabla 8. Porcentajes de los elementos a considerar durante la revisión.

Durante el diagnóstico ningún niño realizó este proceso, esto es común si recordamos que en la escuela no hay tiempo para realizarlo, y si se llega a realizar es por parte del maestro (Castillo, 2002), quien revisa la ortografía y calidad de la letra y asigna una calificación sin explicar el por qué de ella.

Al término de la intervención los niños realizaban algún tipo de revisión, esto coincide con lo que Gonzales y Marengo (1999) mencionan, el niño no puede revisar todo todas las veces, primero podrá con ayuda del maestro y/o compañeros y luego solo, ir subsanando errores en su escritura. En particular en este punto funcionó muy bien realizar las revisiones en parejas o en grupo

(coedición), ya que, a los niños se les facilitaba más identificar dificultades en otros textos que en el suyo. Por ejemplo, en la actividad elaboración de historietas (intervención escolar, sección elaboración de historietas independiente, p. 86 y 87), con la participación de todo el grupo se llevaron a cabo los tres tipos de revisión que se habían trabajado (ortografía, contenido - planificación y narración- y diálogos).

En un principio los niños centraban su revisión en la forma, que la letra les quedara bien, que estuviera derecha, la hoja sin borrones ni manchas, etc. Poco a poco, se dieron cuenta de la importancia de lo que querían decir con el texto y que estuviera completo (contenido); lo anterior era expresado en las tutorías.

Dentro de la revisión del contenido, los niños revisaban si lo que habían hecho en su planeación estaba incorporado y que el texto tuviera inicio, desarrollo y final. En un principio cuando los niños revisaban por ellos mismos que su texto estuviera completo, se les dificultaba identificar que les faltaba algo, ellos creían que porque ya no tenían nada que decir, el texto estaba terminado. Posteriormente, los niños podían hacer por ellos mismos la revisión, por ejemplo el participante 4 (anexo, p. 16) revisó solo su texto, considerando si estaba incorporada la planificación, que tuviera inicio desarrollo y final, e intentó corregir la ortografía. En particular para esta actividad fue importante el trabajo en grupo, el modelado y la literatura como modelo.

En el caso de la revisión de la ortografía, la consideraban como parte de que el texto estuviera “bien”. Durante la intervención, al revisar la ortografía le preguntaban a la facilitadora o a sus compañeros cómo se escribían las palabras, sin embargo, aunque la revisaban se les pasaban muchas faltas de ortografía. Por ejemplo, el participante 4 (anexo, p. 16) intentó corregir la ortografía, como se puede observar corrige sólo algunos errores de ortografía y no considera otros, ya que, como menciona Graves (1996) la ortografía requiere de constantes revisiones de los escritos y de practicar la escritura, es algo que se va adquiriendo poco a poco durante el proceso de composición escrita.

Respecto a los conectores de la historia, en la evaluación diagnóstica hacían una serie de enunciados aislados que en algunos casos hablaban de lo mismo y en otros casos eran enunciados independientes, tal es el caso del escrito del participante 1 (anexo, p. 8) en el cual se utilizó el conector “y” para unir una serie de enunciados separados. En el transcurso de las sesiones era raro observar niños que realizaran ese tipo tarea, se observaban textos con un orden, más coherencia y se hacía uso de otros conectores, aquí la relectura frente al grupo o individual les permitió darse cuenta que los textos no se entendían.

Publicación

Momentos	
Inicial	No se realizaba este proceso.
Final	En la primera fase del taller se llevó a cabo una publicación en la que el 30% de los niños incorporó las modificaciones que se habían realizado a su texto. En la segunda fase del taller se realizó una publicación en la que el 60% de los niños incorporó las modificaciones que se realizaron a o largo de las revisiones.

Tabla 9. Porcentajes de la evaluación en la publicación

Durante la intervención sólo se pudieron hacer dos publicaciones, una historia (a la mitad aproximadamente de la intervención) en un formato individual y una historieta (al final de la intervención) en formato de compilación.

Como se puede ver en la tabla 9, en la primera publicación el 30% de los niños incorporó las modificaciones que se habían realizado a su texto y en la segunda el 60% consideró las modificaciones, lo que nos habla de que los niños no están acostumbrados a presentar sus trabajos a un público (durante la observación en aula, las exposiciones por parte de los niños eran de trabajos ya escritos), el trabajo lo hacen para ellos o para el maestro. En este sentido, se considera que faltaron más publicaciones para que los niños reafirmaran la finalidad y utilidad de la publicación dentro del proceso de composición escrita.

De acuerdo con lo mencionado en este apartado, podemos considerar que los niños lograron ejecutar los procesos de planificación del escrito, textualización y revisión, a lo largo del proceso de composición. Lo anterior, concuerda con lo mencionado por Hayes y Flower (1980) que hace un experto. Los expertos elaboran un plan de escritura; realizan composiciones largas, fluidas y cohesionadas y llevan a cabo revisiones globales que atiende a aspectos relevantes como el contenido.

Por ello, la enseñanza del proceso de composición escrita, implica enseñar un proceso general que involucra otros procesos o subprocesos (planificación, textualización, revisión y publicación), los cuales se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unos a otros (Hayes y Flower, 1986; Camps, 1997). De ahí que, los avances que lograron los niños en los diferentes procesos, se vieran reflejados en sus composiciones.

La planificación permitió a los niños primero identificar de qué hablar y de ahí construir pequeños acercamientos a lo que sería su texto. Además la planificación fue una guía para el siguiente proceso, la textualización, la cual se vio facilitada, ya que los niños no se quedaban pensando que escribir, puesto que ya tenían los elementos a considerar sólo había que desarrollarlos y organizarlos.

Los niños antes de la intervención textualizaban, aunque escribían el texto sin una estructura. Trabajar el proceso de textualización con ellos, permitió que al escribir organizaran su información en una estructura textual y lograran desarrollar más sus escritos. La revisión del texto les apoyó para mejorar la calidad de sus composiciones, sobre todo si hablamos de aspectos de contenido. Sin embargo, un aspecto de suma importancia fue que, los niños se dieran cuenta que los textos se pueden modificar y transformar a lo largo del proceso de composición. De acuerdo con Gonzales y Marengo (1999) lo importante es que los niños consideren la revisión y lograr el empleo del borrador, ya que, la escritura de borradores pone en juego actitudes del escritor quien considera su redacción como provisoria, sujeta a revisión y perfeccionable.

Por otra parte, la publicación permitió que los niños le dieran otro valor a sus composiciones, puesto que se dieron cuenta que escribir su texto no implicaba una tarea más, sino que podían

comunicar y compartir sus escritos con un auditorio más grande fuera del maestro, por lo que le daban más sentido a lo que escribían. Como se puede ver, cada proceso tiene una función específica en la composición, que retroalimenta y complementa todo el proceso.

Respecto al trabajo que se realizó con la estructura textual, el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades también fue gradual, empezando porque los niños conocieran e identificaran los elementos y momentos de un texto narrativo, y más adelante los incorporaran en la composición de textos. De acuerdo con Hayes y Flower (1986) los expertos han desarrollado un conocimiento más o menos apropiado de las estructuras y géneros textuales, el cual es utilizado activamente cuando realizan sus producciones. Al respecto Fitzgerald y Teasley (1986) concluyeron que, la instrucción directa sobre los componentes estructurales de historias narrativas, tiene efecto positivo sobre la organización en los escritos de los niños y en la calidad total de las composiciones.

➤ **División del argumento: acciones, narración y diálogos**

Momentos	Acciones
Inicial	No se realizaba.
Final	90% de los niños realizaban la división del argumento, el 45% lo hacían de acuerdo con las acciones del texto.

Tabla 10. Porcentajes de la evaluación en la división del argumento.

Acciones

Como se puede ver en la tabla 10, los niños no realizaban la división del argumento en la evaluación inicial. Durante la intervención el 90% de los niños lograron realizar la división del argumento. Sin embargo, sólo el 45% de ellos lo hacían de manera adecuada, es decir, de acuerdo a las acciones del texto. Otros en cambio, lo hacían de acuerdo al punto y seguido que ellos habían puesto, y en pocos casos se hacía de acuerdo al número de renglones del texto. Lo que nos habla de la complejidad de la tarea y de la pertinencia de revisar en tutoría con los niños las divisiones que realizaban.

Los niños veían la historia como una secuencia de eventos, al tratar de separar leían y se iban de corrido, no identificaban dónde terminaba la acción. Al estar en tutoría individual se trataba de ejemplificar las acciones con sus propios movimientos o con situaciones que pasaban en el salón, es decir, se trataba de hacerlo más concreto y no tan abstracto para ellos.

Narración y diálogos

Un apoyo importante que permitió diferenciar las narraciones (recuadro) y los diálogos (globos) para el montaje fue el uso del color. Dentro de la intervención todas las acciones tenían un propósito, no era sólo que se viera bonito el texto con color, sino eso en qué apoyaba para la elaboración de la historieta. Por ejemplo, en la tutoría del participante 2 (anexo, p. 19), Juanita comenta cómo le ayudó el poner con color los diálogos y con lápiz la narración, efectivamente si se revisa su historieta se puede ver que los diálogos están colocados en los globos y diferenciados de la narración.

➤ Montaje de la historieta: recuadros, globos, formatos y dibujos

Momentos	Recuadros-narración	Globos-diálogos	Formatos	Dibujos
Inicial	No se realizaba	10% usaron los globos	No se realizaba	Se les dieron las imágenes
Intervención (inicio)	50% ponían la narración en los recuadros.	30% incorporaban los diálogos en los globos.	El 50% elaboraba formato inicial y el 30% final	40% correspondían a la situación.
Final	85% de los niños ponían la narración en los recuadros.	80% de los niños incorporaban los diálogos en los globos.	El 95% elaboraba formato inicial y el 90 % final.	95% correspondían a la situación.

Tabla 11. Porcentajes de la evaluación en el montaje de la historieta.

El montaje de la historieta involucra las actividades que se realizaron previamente (elaboración y división del argumento), puesto que es aquí donde toma sentido la información anterior. El montaje implica el uso del argumento dividido y de los elementos de la historieta (globos, recuadros, formatos y dibujo). En este sentido, se requiere el desarrollo de varias habilidades

como la discriminación de la narración y de los diálogos, la representación de texto a dibujo y la secuencia lógica de escenas.

Recuadros

La narración en el argumento corresponde a lo que los niños conocían como la voz del narrador o también como el texto. Esas partes del argumento tenían que ir en recuadros en la parte superior de los formatos. Como se observa en la tabla 11, el 85% de los niños ponían la narración en los recuadros, aunque en ocasiones no hacían el recuadro si colocaban la información en la parte superior del formato y separaban la información de los diálogos. Cabe mencionar que, en algunos casos para montar la historieta fueron utilizados sólo recuadros, ya que, la historia fue escrita sin diálogos, tal es el caso de la historieta del participante 6 (anexo, p. 18).

Globos

El 80% de los niños lograron hacer uso de los globos, aunque usaron con más frecuencia el tipo de globo normal (círculo) y el de pensar (de un círculo se desprenden círculos más pequeños), ya que, en algunos casos sus diálogos sólo requerían de estos y en otros no identificaban claramente el tipo de diálogo y el tipo de globo que correspondía. Se tenía que trabajar con ellos en tutoría o en pequeños grupos la identificación de la situación y de las emociones del personaje para relacionarlas con el tipo de globo. Por ejemplo, el participante 2 (anexo, p. 19) hace un diferenciación entre los tipos de diálogo y el tipo de globo que corresponde, además de usar el globo normal, utiliza el globo de gritar (contorno en picos) cuando el león se está quejando, el globo compartido (tiene un pico para cada persona cuando estas están diciendo lo mismo) cuando al mismo tiempo el conejo y la víbora le preguntan al león qué le pasa, y el globo de voz baja (círculo punteado) cuando el león se está muriendo.

Formatos

Los formatos fueron elementos que no se les dificultó incorporar. El formato inicial fue considerado por el 90% de los niños, en el veían el trabajo como suyo, ya que, este incluía nombre de la persona que escribió el texto y de la persona que hizo los dibujos, verse como creadores de un historieta los motivaba a continuar. Para terminar en el último formato ponían la palabra fin.

Dibujos

Todos los niños hicieron usos de dibujos en sus historietas. En general, los dibujos siempre estaban relacionados con lo que el texto decía, sin embargo, faltó trabajo en cuanto a la expresión de emociones y caracterización de los personajes que elaboraban. Por lo general, los niños utilizan el dibujo desde pequeños como una manera de comunicación, en la historieta la imagen narra una historia, no se trata de dibujar para que se vea “bien”, se trata de contar una historia a partir de las imágenes (Barreto, 2002). Lo anterior exige a los niños desarrollar habilidades que les permitan representar y sintetizar la información en imágenes.

➤ Elaboración de historietas independiente

Momentos	Elaboración del argumento	División del argumento	Montaje de la historieta
Inicial (II fase)	100% elaboraban argumento	50% dividían el argumento	80% montaban la historieta
Final	100% elaboraban argumento	90% dividían el argumento	98% montaban la historieta

Tabla 12. Porcentajes de la evaluación en la elaboración de historietas independiente.

En las etapas anteriores los apoyos se fueron reduciendo poco a poco, pero en esta etapa puesto que ya se habían trabajado todas las etapas de la historieta se dejó que los niños trabajaran solos, claro con apoyo en caso necesario.

Los niños trabajaron a su ritmo y de acuerdo con las habilidades que tenían, logrando hacer de una a tres historietas. Dependiendo de las habilidades que desarrollaron, se tuvieron diferencias en cómo se hacía la historieta y en el tipo de cosas que se consideraban.

Para el caso de la elaboración del argumento, los resultados mostraron que las habilidades que los niños adquirieron en la fase I de los procesos de la composición y la estructura narrativa les apoyaron en la elaboración del mismo, ya que, en general elaboraron el argumento completo. Es decir, consideraron tanto los elementos de la narración (tema, personajes, lugar y tiempo) como la estructura narrativa (inicio, desarrollo y final), además de realizar los procesos de planificación,

textualización y revisión. Sin embargo, las diferencias estriban en la cantidad de diálogos que se incluyeron en las historias y en las señalizaciones que se ponen al escribir los mismos.

Respecto a la división del argumento, en esta etapa fue difícil, debido a que ya no tenían el apoyo constante de la facilitadora, los niños usaron como estrategias ejemplificar las acciones ellos, preguntarle a sus compañeros ó a la facilitadora.

Para el montaje de las historietas, los recursos utilizados fueron variados, uso de onomatopeyas, diferentes tipos de globos, recuadros, formatos, dibujos, etc. Aunque cabe mencionar que, no todos los niños hicieron uso de todos los recursos ello dependió como ya se dijo, del desarrollo de habilidades que alcanzaron.

Cabe mencionar que, en esta fase los niños hicieron uso de estrategias que ya se habían trabajado en la fase I (dialogar con compañeros sobre su trabajo, releer en voz alta, acercarse a otros modelos escritos, etc.), lo que les permitió dirigir su proceso de aprendizaje y hacerse responsables de la tarea que realizaban. De acuerdo con Wood, Bruner y Ross (1976; cit. en Cubero y Luque, 2001) los apoyos que los adultos prestan a los niños deben ser utilizados de manera transitoria, a medida que el niño logre dominio sobre la tarea, los apoyos deben ser retirados gradualmente y transferir la responsabilidad al niño. Con esta última etapa de la fase II se concluyó el trabajo, permitiendo que los niños experimentaran solos las habilidades que habían aprendido a lo largo del taller.

Si bien, la intención era que los niños elaboraran historietas, estas fueron el vehículo para que los niños desarrollaran habilidades de composición escrita. De acuerdo con las observaciones realizadas a lo largo de la aplicación del taller, se pudo observar cómo los niños iban adquiriendo nuevas habilidades y desarrollando otras que ya tenían, dichas habilidades se podían ver reflejadas en el trabajo durante las sesiones, en sus productos terminados donde aplicaban lo que habían aprendido, pero no sólo eso, podían platicar cómo lo habían hecho.

Lo anterior se puede ver en el portafolio grupal (anexo), el cual, trata de representar cómo se encontraban los niños y cómo fueron avanzando de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje. Es

importante no sólo considerar el producto escrito, además la situación y la tutoría, lo que permite ver las habilidades que adquirieron.

En la primera fase del taller, el trabajo no fue fácil, ya que, los niños habían “aprendido” cómo se escribía y no intentaban hacerlo de otra manera, “así no se hace maestra” decían. Para ellos componer un texto era que se les dijera de qué hablar y cuántos renglones tenían que escribir, hacerlo bien (limpio, sin errores, sin encimar información etc.), marcar un tiempo específico para iniciar y terminar la actividad, la cual tenía que ser calificada en ese mismo momento. Ante tal situación, los niños no hacían planificación y no llevaban a cabo la revisión.

Al revisar el programa de segundo grado para el área de español (SEP, 2000 y 2001), este considera los talleres de escritura para trabajar, en ellos se toman en cuenta la planificación y la revisión. Sin embargo, las lecciones están consideradas para realizarse en un tiempo específico a lo largo del ciclo escolar, por lo que, los maestros tienen programadas sus actividades para determinado día y tiempo, esto no permite que los maestros puedan guiar y apoyar el proceso de composición de manera constante.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (1998) en los talleres de composición los alumnos deben de contar con la guía de un experto, quién coordina las actividades y realiza el modelamiento cognitivo de los subprocesos o estrategias involucradas en la composición escrita. Esta situación, no sucede dentro del aula, por lo ya mencionado, además si agregamos que no basta tener los planteamientos por escrito en los planes y programas (Castillo, 2000), ya que, el cómo no queda claro para los docentes.

En la implantación del programa se trató de ir junto con los niños, no pasar contenido tras contenido, si no más bien que se fueran desarrollando habilidades de composición escrita. Para que los niños logran llegar a ese nivel de aprendizaje se tuvo que mediar entre los contenidos y los procesos cognitivos de los niños. De acuerdo con Resnick y Klopfer (1997; cit. en Flórez, 1999) el docente debe dedicarse no sólo a transmitir conocimientos, si no crear ambientes de aprendizaje que ayuden a los alumnos a aprender. Para lo cual se aplicaron diferentes estrategias que cumplieran con dicho objetivo. Una estrategia general fue la

organización interna de las actividades, además de las estrategias específicas para trabajar los contenidos y desarrollar las habilidades, como por ejemplo, el modelado, el diálogo entre el profesor y alumnos, la supervisión del pensamiento y los apoyos externos entre otros.

Respecto a la organización del taller en todas las sesiones se inició con el objetivo de la actividad, esto permitió que se guiara la atención y el aprendizaje, los niños sabían que se les iba a requerir en cada sesión. Además, continuar con una actividad que permitiera contextualizar sus aprendizajes (actividad generadora de información previa) permitió guiar a los niños a los aprendizajes que se iban a revisar durante la sesión (Díaz Barriga y Hernández; 1998). También se observó que, modelar los procesos permitió que los niños vieran cómo se lleva a cabo el proceso y les quedará más claro, practicar en grupo retroalimentó su trabajo. Como se puede ver, las actividades tienen una intención, tratar de desarrollar habilidades y de facilitar al niño el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con los resultados obtenidos a lo largo de la implantación del programa se puede considerar la importancia y pertinencia de programas en el área de composición escrita, haciendo hincapié en lo que menciona Camps (1997) la intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, ofrecer ayudas para la mejora del texto antes que esté finalizado y mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, es decir, permite modelar la conducta de los estudiantes para que conciben que escribir es planificar, escribir y reescribir, y que ningún escritor redacta su texto de una sola vez.

Conclusiones

Para quién ha estado involucrado dentro del contexto escolar sabe la cantidad de problemas que se presentan, atender a todos es una tarea ardua, por ello se hace necesario identificar y delimitar el área de trabajo, sabiendo de antemano que actuando en ella se atacan otras áreas.

Respecto a las áreas académicas, un área que va mas allá de enseñar unos contenidos es la composición escrita, la cual implica la adquisición de diferentes habilidades. La composición escrita como área de aprendizaje por mucho tiempo no recibió atención, sino que servía para evaluar otras áreas de aprendizaje (Flórez, 1999). Se evaluaba comprensión en español pidiendo un ensayo de una obra, en ciencias naturales o sociales se pedía hacer un resumen de los textos trabajados, en matemáticas se elaboraba un problema, pero acaso no es eso composición escrita. Cómo aprende el alumno entonces a componer textos, por ensayo y error, más aun si se le califica sin decirle por qué o en qué está mal su texto.

Hoy se sabe que la composición de textos es un área que si bien sirve a otras, también se tiene que enseñar (Tapia, 1995). La composición de textos es un campo de estudio, investigación e intervención bastante amplio, por la cantidad de elementos (estrategias empleadas, tipos de texto, procesos que se llevan a cabo, etc.) que intervienen en ella.

Por lo tanto, es importante delimitar la parte que se va a trabajar. En la presente intervención el objetivo fue implantar un programa de composición de historietas que favoreciera el desarrollo de habilidades de composición escrita en niños de segundo año de primaria.

La información arrojada por la intervención mostró la eficacia del trabajo basado en el diagnóstico, intervención y evaluación a lo largo de las sesiones. Por una parte, permitió identificar los procesos por los que el niño pasa para llegar a ser experto; por otro lado, permitió apoyar el proceso y desarrollar habilidades en los niños, es decir hacer modificaciones sobre la marcha de acuerdo con: las necesidades del grupo, con la pertinencia o no de las estrategias, y con los aprendizajes de los niños.

Como ya se mencionó, se trata no sólo de revisar un área de conocimiento (escritura), se trata de desarrollar habilidades que se puedan utilizar dentro y fuera del contexto escolar. Tal parece, que para los maestros trabajar mucho tiempo sobre un tema o área de conocimiento es pérdida de tiempo (Castillo, 2002), sin embargo no es la cantidad de temas que se revisen, más bien la profundidad con la que se revisan y sobre todo qué habilidades se están desarrollando. Esto permitirá a los niños enfrentarse más adelante a otros contenidos y situaciones con familiaridad y con eficacia.

En este sentido, los niños desarrollaron habilidades generales de composición escrita, lograron planificar, textualizar, revisar y publicar sus escritos, la adquisición de dichos procesos les permitirá más adelante enfrentarse a otros tipos de texto, ya que, el proceso de composición es el mismo para cualquier texto, aunque claro está, hay habilidades específicas a cada tipo de texto, por lo que, tendrán que hacer modificaciones de acuerdo a las particularidades de cada uno. Lo importante aquí es la adquisición de habilidades generales para enfrentarse a la situación.

En general, todos los niños desarrollaron estrategias para llevar a cabo los procesos de composición y organización de historias con una estructura narrativa. Las diferencias estriban, en las habilidades para la composición de historietas, ya que aquí, se notan diferencias entre los niños respecto a los elementos que consideran para elaborar su historieta, como ya se dijo, los niños no comenzaron el taller con las mismas habilidades y además su ritmo de aprendizaje fue diferente.

Algunas de las habilidades específicas que permitió desarrollar el programa respecto a la elaboración de la historieta fueron: elaboración de diálogos, análisis y síntesis de acciones, representación de texto a través de imágenes, secuencia lógica de acciones, etc., las cuales pueden ser utilizadas en otras áreas académicas.

Por otro lado, los niños también adquirieron habilidades para regular su aprendizaje, como por ejemplo, hablar en voz alta para darse cuenta si habían hecho todos los procesos, releer lo escrito para buscar errores, elaborar planes de trabajo, analizar lo que hizo, dialogar con sus compañeros sobre su trabajo, etc. Habilidades generales que les permitirán enfrentarse a las situaciones escolares de la mejor manera.

Con base en los resultados se puede concluir que, a lo largo de todo el taller los niños se fueron acercando gradualmente al experto, lo que nos habla de la importancia de implantar programas de enseñanza orientados a desarrollar las habilidades que se observa que los expertos realizan en la composición de escritos. Es decir, promover que los niños tomen conciencia de lo que implica su proceso de composición; realicen los procesos de planificación, textualización, revisión y publicación, considerando que son procesos recursivos, y controlen su ejecución durante la composición.

El trabajo como tal, aporta información general acerca de los procesos de composición escrita con niños que se están “iniciando” en la escuela. Esto permite ver cuáles procesos se les facilitan o dificultan a los niños, qué elementos consideran los niños al componer, cuáles son las dificultades que se presentan y cómo pueden los niños superarlas.

También brinda información acerca del proceso que siguen los niños para componer textos narrativos, ya que, se identificó que los niños pasan de un proceso de simple conocimiento de los elementos y estructura narrativa a la aplicación de los mismo durante la composición escrita, proceso que requiere el apoyo graduado y pertinente que lleve a los niños a aplicar dicho conocimiento. Los resultados encontrados permiten constatar la premisa establecida previamente en los fundamentos teóricos (Fitzgerald y Teasley, 1986), la cual menciona que cuando se enseña la composición escrita es necesario entrenar a los niños en los tipos de texto, dependiendo de ello, los niños elaboran un esquema de la estructura del texto, misma que será activada en la composición escrita, por lo que, sus textos tendrán más coherencia y estarán completos.

El trabajo permite ejemplificar la importancia de las estrategias empleadas por el docente y el papel que juegan estas en el desarrollo de habilidades durante la implantación de un programa, o en el mismo devenir de las clases cotidianas. Muchas ocasiones hablamos de que los niños no aprenden, pero qué pasa cuando no se tienen las estrategias para enseñar, cómo puede el niño apoyar su aprendizaje sino no hay una intervención adecuada y oportuna.

Por lo anterior, el trabajo aporta información de cómo llevar a cabo un taller de escritores, considerando tanto los posibles contenidos, cómo las estrategias a emplear, es un ejemplo de cómo

lograr que los niños desarrollen habilidades de composición escrita. La información puede servir de referencia a aquellas personas que trabajen con niños.

Por otra parte, permite considerar la historieta como un elemento para trabajar en clase, no sólo como se ha trabajado en el área de lectura, sino cómo un texto que se puede trabajar en talleres de composición escrita, aspecto sobre el cual no se ha trabajado; además, componer historietas permite fomentar la lectura, ya que durante las constantes revisiones el alumno se sirve de la lectura para realizar su trabajo.

Por último, permite al psicólogo escolar conocer desde adentro, las situaciones que afectan la enseñanza y el aprendizaje, no sólo recetar al docente una dosis de estrategias que se piensan son las adecuadas para enfrentar un problema. La situación no es así, hay que tener un conocimiento general de lo que pasa en el entorno escolar, desde la parte administrativa, los maestros, las particularidades del grupo, los niños y la interacción que estos presentan. Es importante también, que el psicólogo conozca del área sobre la cual va a intervenir, tener un conocimiento de ello, le da la oportunidad de asesorar a los maestros y autoridades con conocimiento de causa.

Las limitaciones durante la intervención fueron muchas, ya que, el contexto escolar es variable y de estructura compleja, se presentan múltiples actividades extraescolares, puede o no haber disposición de los maestros, los niños tienen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En este caso particular, se presentó una situación difícil de manejar, ya que en el salón de clase había un niño con problemas de conducta graves, incluso estaba recibiendo tratamiento psiquiátrico, lo cual tornaba la situación por momentos incontrolable. El niño se alteraba y desorganizaba al grupo, en ocasiones los niños estaban más preocupados porque no los agrediera el niño que por poner atención, en algunas sesiones el niño era medicado y estaba un poco más tranquilo pero cuando no se le medicaba había problemas. Aunque fue un problema latente durante todo el taller, se puede decir que no fue un factor que afectara determinadamente el desarrollo del mismo.

Cabe retomar aquí, la importancia de la práctica, ya que es en esta donde se presentan las situaciones reales, que en la teoría no se explica cómo resolverlas. En ocasiones hablamos del control de grupo, pero primero hay que diagnosticar cómo es el grupo y cuáles pueden ser los

factores que influyen para considerarlos. No olvidemos que los factores que afectan el aprendizaje son muchos y variados.

Por último, se puede concluir que al inicio de la intervención los niños se encontraban en diferentes etapas del proceso de composición escrita, de igual manera al concluir la intervención se encontraron en diferentes niveles de conocimiento y con diferentes habilidades. Sin embargo lo que es innegable es que todos mejoraron y adquirieron habilidades con las cuales no contaban antes de la intervención, mismas que se pueden ver en el desarrollo de las actividades mismas y en los escritos que fueron elaborando.

Como ya se mencionó el trabajo presentado no es una receta para seguir tal cual, pero si es un intento de enseñar composición escrita, recalcando que lo que es determinante es la visión de lo que es escritura, de lo que implica su aprendizaje y enseñanza, y claro está la concepción del papel que como docente se tiene.

En futuras investigaciones es importante considerar, una fase más de generalización donde se pueda obtener información de cómo aplican los niños esas estrategias generales a otros tipos de texto, lo que enriquecería no sólo el trabajo, también daría un panorama más general de la enseñanza de la composición escrita.

Referencias

- Barreiro, J. (2000). *El cómic como recurso en la clase de español*. Actas del VIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español al uso de hablantes. Sao Paulo.
<http://www.sgci.mec.es/br/jmb.pdf>.
- Barreto, M. (2002). *Los comic 's como herramienta pedagógica en el aula*. Conferencia en Jerez de la frontera (Cádiz).
<http://usuarios.ycos.es/confejerez/09actividades.htm>.
- Bigas, M., Clariana, M., Guasch, O., Luna, X., Milian, M. y Ribas, T. (1994). La lengua escrita en la escuela: texto narrativo a los ocho años. *Infancia y aprendizaje*. 65, 79-101.
- Buron, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Teoría y práctica de la educación*. 20, 24-33.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, A. (2002). Enfoque comunicativo funcional. ¿Realidad o fantasía en el aula? *Memorias del Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. México: SEP. 29-36.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar. La teoría sociocultural del desarrollo del aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.

- De Mera, R. (2001). *Proyecto haciendo historietas*. Argentina
[http:// www.parquegotico.com/textos/prodnac/primeros_pasos/rojas.html](http://www.parquegotico.com/textos/prodnac/primeros_pasos/rojas.html).
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-hill.
- Eisner, W. (2001). *Graphic storytelling y visual narrative*. Florida: Poorhouse press.
- Englert, C., Raphael, T., Anderson, L., Anthony, H. y Stevens, D. (1991). Making strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*. 28, 2, 337-372.
- Fernández, R. (2003). *El cómic: intercambio de monografías*. Ministerio de Toledo.
[http:// www.uclm.es/profesorado/ricardo/COMIC2.html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/COMIC2.html).
- Fitzgerald, J. (1989). Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicaciones didácticas.
En: Muth, D. (compilación). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: AIQUE.
- Fitzgerald, J. y Teasley, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*. 78, 6, 424-432.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGrawhill.
- Galaburri, M. (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Buenos Aires: Ediciones educativas.

- Gárate, M. (1996). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. España: Siglo XXI.
- García, J., Martín, J., Luque, J. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- González, S. y Marengo, L. (1999). *Escuchar hablar, leer y escribir en la EGB*. Barcelona: Paidós.
- Gordon, C. (1989). Enseñanza de la estructura del texto narrativo: un enfoque procesal de la lectura y la escritura. En: Muth, D. (compilación). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: AIQUE
- Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En: Gregg, L y Steinberg, E. (Eds). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing and research and the writer. *American Psychological Association*. 41,10, 1106-1113.
- Lacasa, P., Pardo, P., Martín, B. y Herranz-Ybarra, P. (1995). Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar en un taller de escritura. *Infancia y aprendizaje*. 69-70, 157-182.
- Larson, J. (2002). Analyzing participation frameworks in kindergarden writing activity. *Written Communication*. 16 (2), 225-233.
- Lolas, F. (2003). *Cómic sobre sexualidad. Chile*
<http://www.Uchile.cl/undin2/actuales/noti2853.shtml>.

- Marzano, R. y Paynter, D. (1994). *New Approaches to literacy*. United States of America: American Psychological Association.
- Misrachi, C. y Alliende, F. (2003). *La historieta como medio educativo y como material de lectura*. Chile. <http://www.iacd.oas.org/interamer/interhtm/Rodr38html/Rod38.Allien.htm>.
- Morelli, A. y Rigaldo, H. (2003). *El cómic o la historieta y su uso en el mundo de la educación*. Argentina. <http://www.eca.usp.br/nce/pdf/007.pdf>
- Quintero, A. y Hernández, A. (2004). *El desarrollo de la composición escrita: un programa de instrucción*. Universidad de Salamanca. Facultad de educación. Salamanca. [Http/ : AZUCENA.doc+composición+escrita+investigaciones&h=es](Http://AZUCENA.doc+composición+escrita+investigaciones&h=es).
- Rius. (1984). *La vida de cuadritos. Breve guía de la historieta*. México: Grijalbo.
- Rollán, M. y Sastre, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Research on Written composition. En Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. 778-803.
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2000). *Libro para el maestro. Español segundo grado*. México.
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2001). *Español. Segundo grado actividades*. México.
- Seda, I. (2002). Evaluación por portafolios. Un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Vol. XXXLL, 1, 105-128.
- Serafini, M. (1992). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.
- Serafini, M. (1996). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

Smith, B. y Dahl, K. (1989). *La enseñanza de la lectoescritura. Un enfoque interactivo*.
Madrid: Visor.

Tapia, A. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*.
Madrid: Santillana.

Zabucky, M., Moore, y DeWayne (2000) Influence of text genre on adults monitoring of
understanding and recall. *Educational gerontology*. 25, 8, 691.

ANEXO
(Portafolio grupal)

PORTAFOLIO GRUPAL

**“EVOLUCIÓN DE ESCRITORES EN LA
COMPOSICIÓN DE HISTORIETAS”**

**POR NIÑOS DE SEGUNDO AÑO,
DE UNA ESCUELA PRIMARIA DE LA SEP.**

**FACILITADORA:
GRISELDA TORRES VÁZQUEZ**

El portafolio que aquí se presenta, tiene como marco general la intervención realizada en una escuela primaria de la Secretaría de Educación Pública. El objetivo de la intervención fue implantar un programa de composición de historietas que favoreciera el desarrollo de habilidades de composición escrita en niños de segundo grado de primaria.

Se entiende como composición escrita un proceso complejo que implica procesos sociales, cognitivos y afectivos, que se desarrollan primero en un plano social y pasan a un plano individual. Escritura como un proceso dinámico de creación y de construcción, en el cual, se lleva acabo la planificación, escritura, revisión y publicación (Camps, 1997; Cassany, 1999; Graves, 1996; Hayes y Flower, 1981 y 1986).

La intervención se realizó a través de la modalidad de taller. El taller se llevó acabo en 51 sesiones durante los meses de octubre a junio (ciclo escolar 2002-2003), dichas sesiones se realizaron dos veces por semana, por espacio de 35 minutos. En dicho taller participaron 30 niños de segundo grado (12 niñas y 18 niños).

El taller se organizó en dos grandes fases:

- Fase I. Aprendizajes previos de composición: proceso de escritura y estructura narrativa.
 1. Narración: estructura y elementos.
 2. Proceso de escritura: planificación, textualización, revisión y publicación
- Fase II. Aprendizajes específicos: composición de historietas.
 1. Argumento de la historia
 2. División del argumento
 3. Montaje de la historieta
 4. Elaboración de historietas independiente

Las estrategias empleadas fueron:

- El modelado como técnica básica para explicitar los pensamientos y acciones propios de cada fase.
- El diálogo con el profesor y los compañeros sobre las estrategias y problemas que plantea la composición.

- La supervisión del pensamiento (tutoría)
- Apoyos externos (ideas sugerentes o fichas de apoyo)

Otras estrategias que sirvieron de apoyo fueron: literatura como modelo, selección del tema, guiar y orientar la atención y el aprendizaje (objetivos), y activar o generar información previa (lluvia de ideas).

La evaluación se realizó a través de la técnica de portafolios. Dicha técnica no es una nueva forma de evaluar, más bien, es una nueva concepción del aprendizaje y la enseñanza, así como una nueva concepción de lo que se evalúa, de cómo se evalúa y para qué se evalúa (Seda, 2002).

Los portafolios se califican en la literatura como evaluación auténtica, ya que se basan en desempeños específicos (escritura, matemáticas, etc.) esto es, en lo que los alumnos son capaces de realizar mediante los procesos de enseñanza (Hewitt, 1995; cit. en Seda, 2002).

El trabajo del portafolio es una pequeña colección de trabajos que tratan de demostrar los logros de los niños, son manifestaciones observables de procesos mentales del alumno. Lo importante de lo que se incluya es que represente los entendimientos de los alumnos, avances, análisis y particularmente que reflejen sus procesos de reflexión acerca de lo que aprendió y cómo lo aprendió (Seda, 2002).

Los portafolios no sólo pueden ser de muestras individuales, también puede ser una selección de muestras de un grupo, ello dependerá de los objetivos por los cuales fue creado el portafolio. Aún en los portafolios de grupo, el auditorio principal son los propios alumnos, la intención es presentar y representar lo que han aprendido. El portafolio, permite al docente demostrar a las autoridades escolares, padres de familia y otros, los resultados de sus acciones educativas mediante productos fehacientes del trabajo de los alumnos (Seda, 2002).

En este caso, se consideró presentar un portafolio grupal. La construcción del portafolio implicó la selección de trabajos que representaran las diferentes habilidades que tenían los niños en las primeras sesiones, los diferentes avances que presentaron y a los que llegaron. De los 30 niños con

los que se trabajó se consideraron 6 niños que representan al grupo, las muestras de los 6 niños aparecen según el proceso que se quiere representar.

El portafolio está estructurado de acuerdo con la organización que se llevó a cabo para la realización del taller (en dos grandes fases). En cada fase se hace una descripción teórica de los procesos que se van a presentar, después se describe la situación (lo que permite obtener más información acerca de los procesos que se están presentando) en la que se escribieron las muestras y se presentan dos participantes³ por cada situación. Por último, se hace una reflexión de lo que le falta desarrollar y de lo que ya desarrollo el niño.

³ De cada participante se presentan un grupo de muestras que corresponden a los procesos que realizó durante su composición

FASE I
APRENDIZAJES PREVIOS DE COMPOSICIÓN:
PROCESO DE ESCRITURA Y ESTRUCTURA
NARRATIVA

PROCESO DE ESCRITURA

* Planificación (planeación para los niños)

En el proceso de planificación los escritores forman una representación interna de la tarea de escritura y un esquema de conocimiento que utilizarán durante la textualización. El proceso de planificación involucra los procesos de generación, acopio y organización de ideas. En el proceso generador y de acopio de ideas se recupera la información pertinente a la tarea de escritura (formulario de notas). Después las notas se seleccionan para organizarlas en un plan de escritura (Hayes y Flower, 1986; Marzano y Paynter, 1994; Serafín, 1996).

* Textualización (escritura para los niños)

En la textualización se lleva a cabo la realización del plan elaborado y la producción formal de frases que son parte de la escritura en sentido estricto. Es decir, implica explicar las ideas brevemente esbozadas (Hayes y Flower, 1986).

* Revisión

Durante la revisión la atención se centra en la verificación de que las ideas estén expresadas de forma organizada, clara y coherente (Serafín, 1992 y 1996). Revisar es mejorar la calidad del texto (Hayes y Flower, 1986). En este proceso se incluyen las actividades de lectura de lo escrito, revisión y redacción correctiva, regulados por el plan inicial (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

* Publicación

Publicar implica la presentación del manuscrito en algún formato editorial, para compartirlo con terceros. Lo que constituye una señal externa de algunos logros de los niños, se debe considerar como la culminación de un largo proceso de trabajo (Graves, 1996)

NARRACIÓN

Es una historia contada en una secuencia de eventos, que incluye inicio desarrollo y final. Los elementos que la componen son los personajes, escenario, y eventos situados en un tiempo (Cooper, 1990).

En esta primera fase, los niños primero conocieron e identificaron los elementos y la estructura de la narración, después hicieron sus primeras representaciones de la misma en dibujos. Por último, escribieron historias con los elementos y la estructura narrativa; a la par se trabajaron los procesos de escritura. A continuación se presentan algunas muestras. Por cada situación se presentan dos participantes que ejemplifican los diferentes procesos en los que se encontraban los niños.

➤ Situación 1

Se presentaron 3 láminas secuenciadas, mismas que se describieron en grupo para que después los niños elaboraran una historia. No se hacía todavía planificación.

Participante 1 (Miguel)

La muestra "La gaviota" es uno de los primeros intentos de Miguel por componer una narración. Después de la indicación de iniciar, Miguel se pasó mucho tiempo distraído, tomaba el lápiz, intentaba escribir y platicaba, una y otra vez repetía la misma situación.

Tutoría:

Facilitadora. Miguel cómo vas con tu historia.

Miguel. Ya puse el título maestra.

Facilitadora. A ver, que bien, cómo empezarías tu historia, ahí tienes las imágenes, ya comentamos lo que pasa en ellas, descríbelas, qué pasa en esas imágenes. El niño las describe.

Facilitadora. Bien, de qué podrías escribir.

Miguel. Es un ave que tenía mala suerte.

Facilitadora. Por qué, qué pasa con ella.

Miguel. Se cae, eso es mala suerte maestra, ya se maestra, voy a escribir de eso.

Facilitadora. Podrías poner más información, que nos muestre por qué dices que tenía mala suerte.

Miguel. Si maestra, lo que voy a escribir de las imágenes, ya no necesito ayuda.

Reflexión:

La historia de Miguel tiene título, hay un inicio, pero no tiene desarrollo ni final. El escrito es un conjunto de enunciados independientes, unidos por el conector "y". Se habla del personaje pero no así del tiempo y del escenario. En esta situación hubo intención de escribir algo, en otras sesiones no se escribía nada por no saber sobre qué escribir, en este sentido las imágenes y hablar de lo que pasaba en ellas facilitaron un primer intento de composición.

Via una gaviota que tenia mala suerte
o lo x secayo la gaviota y estaba
alando x el ajobalecayo.

Participante 1
(Miguel)

22-octubre-2002

Participante 2 (Juanita)

Juanita preparó su material y se puso a escribir (La gaviota negra) al dar la indicación de comenzar.

Tutoría:

Facilitadora. Necesitas ayuda Juanita.

Juanita. No maestra ya terminé, sólo estoy haciendo el dibujo.

Facilitadora. De qué trata tu historia.

Juanita. De un ave que tenía mucho sueño, pero no encontraba un lugar cómodo para dormir, por eso se cayó muchas veces, hasta que encontró un lugar para descansar.

Reflexión:

Al igual que en el caso de Miguel (participante 1), también es uno de los primeros intentos de Juanita por escribir una historia, sin embargo, como se puede observar los niños están en diferente proceso. La historia de Juanita presenta la estructura narrativa con un inicio, hay intentos de desarrollo y final. Su historia tiene una secuencia, habla del personaje y de un tiempo, aunque el lugar donde se desarrolla la historia no es muy claro. Utiliza los conectores “y” y “entonces”. Por otra parte, Juanita no requirió ayuda adicional a la que se dio al inicio de la sesión, con la presentación de las imágenes identificó el tema sobre el cual escribir.

Una Elizabeth

Personaje: la gaviota. Título: La gaviota negra.

Había una vez una gaviota negra que quería dormir libremente y de repente se paró y dijo tengo que dormir ya entonces se fue volando y por poquito caía entonces vio un lugar donde podía dormir libremente se fue volando hacia allá entonces se acostó y se quedó profundamente dormido.



Participante 2 (Juanita)

22- octubre - 02

➤ Situación 2

Para la elaboración del escrito los niños tenían que considerar la planificación del texto y la textualización (bajo una estructura narrativa). Al mismo tiempo en tutoría se comenzó con la revisión de los elementos de la planificación.

Participante 1 (Miguel)

Se dieron las instrucciones y la indicación de iniciar, Miguel se quedó pensando un rato y después se puso a escribir, en una sesión hizo la planificación y en otra la historia.

Tutoría:

Facilitadora. Ya terminaste Miguel o en qué vas.

Miguel. Ya terminé, la otra clase hice mis preguntas y hoy hice la historia.

Facilitadora. A ver, lee tu planeación. El niño la lee.

Facilitadora. Bien, ahora lee tu historia, vamos a revisar que esté lo que pusiste en la planeación. Se lee la historia.

Facilitadora. A ver Miguel, para qué nos sirve la planeación.

Miguel. Para hacer nuestro cuento.

Facilitadora. La utilizaste para escribir el cuento que me leíste.

Miguel. Si maestra, mire el título y los personajes.

Facilitadora. Y el lugar y el tiempo en que sucede la historia dónde está.

Miguel. Si los puse en la planeación.

Facilitadora. Pero en la historia están, en la historia me dices el lugar, pero cuándo fue que se enamoraron y se pelearon tus personajes.

Miguel. No, me faltó ponerlo en la historia, así lo dejo y en la siguiente historia lo voy a poner.

Reflexiones:

Para estas fechas a Miguel se le facilitaba un poco más elegir el tema sobre el cual hablar, sólo pensaba un momento y comenzaba a escribir. En esta historia Miguel ya no sólo escribe párrafos sueltos, intenta hacer una historia secuenciada, presenta una situación de inicio, intenta desarrollarla pero falta más, no pone final. Incluye personajes y los relaciona, falta incluir el tiempo y el escenario. Todavía tiene la idea de un sólo texto sin modificaciones, ya que, aunque durante la tutoría se da cuenta que le faltan elementos a su historia no considera hacer modificaciones al texto ya escrito.

Quiénes participan: el choqui y fanquístell.

¿Dónde ocurre la historia? el chapultepec.

¿Cuándo ocurre la historia? 1911.

¿Cuál es el título? el choqui con el fanquístell.

el choquicy y fanquístell.

choqui y fanquístell es - taban

90109

llamados de una niña

que estaba bien bonita

y la niña que va a choqui

y fanquístell la quería

muchos y se pelearon.

Por ex 7

8080

8080

Participante 1
(Miguel)

~~9090~~

100

22-noviembre-2002

9

9090

9090

~~9090~~

Participante 2 (Juanita)

Se dio la indicación de lo que se iba a trabajar, Juanita empezó a escribir.

Tutoría:

Juanita. Maestra Gris, ya terminé.

Facilitadora. A ver Juanita, lee tu planeación. La niña la lee.

Facilitadora. Bien, ahora lee tu historia, vamos a revisar que esté lo que pusiste en la planeación. Se lee la historia (El oso travieso, versión corta).

Facilitadora. A ver Juanita, están los elementos de tu planeación.

Juanita. No maestra se me olvidó, pero ahorita lo voy a leer otra vez para agregarlo.

En la siguiente sesión.

Juanita. Maestra, ya terminé ahora si puse lo de la planeación, además puse más información y quedó mejor. Se la voy a leer (El oso travieso versión larga).

Mientras lee se da cuenta que las palabras “arejas” y “otrabeve” están mal escritas.

Juanita. Maestra aquí me equivoque no es arejas es abejas. ¿hago otra vez la hoja?

Facilitadora. No sólo corrige encima y checa que no tenga más errores, para que de una vez los modifiques.

Más adelante encuentra otro error y lo corrige (otrabeve por atrabez).

Facilitadora. Bien Juanita, nada más acuérdate que la época no es el escenario, es el tiempo en que ocurre la historia, hoy, ayer, hace muchos años, en el futuro, cuándo.

Reflexiones:

En este caso Juanita ya considera que sus escritos pueden tener modificaciones. El realizar la revisión de los elementos de la planificación, le permitió la modificación del contenido para hacer una historia más estructurada en la segunda versión. Aunque el segundo intento es una historia sencilla (solo un evento) incluye inicio, desarrollo y final, y hay una secuencia. La historia presenta una situación graciosa en la que plantea un final tentativo y una continuación del mismo. Se manejan los conectores “y” y “entonces”. Se inicia la revisión de la ortografía.

Juan'd Elizabeth

¿Quiénes participan?

R=El oso, avejars y el árbol

¿En qué época ocurre la historia?

R=En el campo ¿Cuál es el título?

R=El oso travieso

¿Dónde es la historia?

R=Campa

Participante 2 (Juanita)
26 - noviembre - 2002

Ruana Elizabeth

El oso traviso

Abia una vez un oso que tenia
mucho hambre y quiso comer un
poco de miel y las abejas lo
picaron muy duro y las abejas
se salieron corriendo y
el oso corria y corria.

El oso travieso

Abia una vez en un campo un oso que se llamaba Pepe y el estaba caminando en el campo buscando mucha miel y un día se despierto en la noche y tomo mucha miel entonces se quiso un poco mas y cuando metio su pata para tomar miel lo picaron las abejas y se quedo muy mal entonces dijo nunca mas en mi vida comere miel en pocos dias se le antojó miel entonces se otravez lo picaron las abejas

Fin

FASE II
APRENDIZAJES ESPECÍFICOS:
COMPOSICIÓN DE HISTORIETAS

ARGUMENTO DE LA HISTORIA

Es en sí misma la historia (Rollan y Sastre, 1986), incluye todo el proceso de composición y debe estar organizada en estructura narrativa. La historia debe ser elaborada con diálogos.

DIVISIÓN DEL ARGUMENTO

Una vez que el argumento está escrito es preciso dividirlo en pequeñas unidades que contengan sus momentos más representativos e importantes, cuidando que no falte ninguno esencial para la comprensión del argumento. Las pequeñas unidades contenidas corresponden al número de viñetas a dibujar (Rollán y Sastre, 1986).

MONTAJE DE LA HISTORIETA

Implica concretar los recursos que vamos a utilizar para unir las viñetas, buscando darle fluidez narrativa. Realizar la elaboración de la historieta propiamente (Rollán y Sastre, 1986).

ELABORACIÓN DE HISTORIETAS INDEPENDIENTE

Implicó realizar el argumento, división del argumento y montaje de la historia sin apoyo, en esta parte los niños trabajaron solos, el apoyo fue mínimo y se realizó sobre todo en tutorías. Cabe mencionar que, los niños realizaron la publicación de una de sus historietas.

➤ Situación 3

Después de trabajar algunas actividades en la identificación, elaboración de diálogos y composición de un texto con diálogos (con ayuda de una lectura previa); se pidió elaborar una historia con diálogos. Para lo cual, los niños tenían que considerar la selección del tema, la planificación, textualización y la revisión.

Participante 3 (Katy)

Tutoría:

Facilitadora. A ver Katy, sobre qué estas haciendo la historia.

Katy. Todavía no sé maestra.

Facilitadora. Acuérdate que tenemos varias opciones para decidir sobre qué hablar, te acuerdas cuando decidí sobre qué hablar en el pizarrón, para que ustedes vieran cómo le podían hacer.

Katy. Ya me acordé maestra, podemos hablar de algo que nos guste, de algo que hicimos, también podemos contar una historia que nos contaron verdad.

Facilitadora. Si también lo puedes hacer.

Katy. Ya sé, voy a contar la historia de Pinocho. Voy a hacer primero las preguntas de la historia.

Después de un tiempo.

Katy. Maestra ya acabé.

Facilitadora. A ver, hiciste tu planeación, escribiste la historia y la revisaste.

Katy. Si

Facilitadora. Lee lo que escribiste desde la planeación. La niña lee la planeación.

Katy. Maestra, se me olvidó poner el lugar en el que pasó mi historia, si lo puse en las preguntas pero no lo puse en la historia.

Facilitadora. Lee la historia para ver si sólo eso te faltó. La niña lee la historia.

Facilitadora. Qué más te faltó.

Katy. Nada más, si puse el título, los personajes y el tiempo también, puse había una vez porque ocurrió en el 201 y eso es mucho tiempo.

Facilitadora. Qué más revisaste Katy.

Katy. Que estuviera completa y bien escrita, las palabras que están en el círculo fueron en las que me equivoqué.

Facilitadora. La historia tiene diálogos.

Katy. Si, nada más al final cuando el papá de Pinocho habla.

Facilitadora. Por qué no escribiste más diálogos entre Pinocho y su papá.

Katy. Es que mi historia es corta, no como la película.

Reflexiones:

Es una historia corta, hay una secuencia de hechos, presenta inicio, desarrollo y final. Se hace la planificación y aunque se utiliza, no se hace la revisión de todos los elementos. Katy hace la revisión de la estructura narrativa en el texto y hace la revisión de la ortografía. El texto prácticamente no incorpora diálogos, aunque Katy menciona que no incorporó diálogos porque quería una historia corta, en actividades anteriores se le había dificultado incorporarlos, en este caso hizo un intento por ponerlos. Katy usan los conectores “cuando”, “siguiente” e “y”.

Planeación

Tema o Situación

¿Quiénes participan?

R: Pinocho y Gepeto

¿Cuándo ocurre la historia?

R: En el 201

¿Dónde ocurre la historia?

R: en México

¿Cuál es el título?

R: Pinocho

Participante 3 (Katy)

30-enero-03

Pinocho

Había una vez un viejito llamado Gepeto un día decidió hacer un muñeco de madera y lo hizo cuando terminó le puso un nombre y lo llamó Pinocho cuando se hizo de noche se fue a dormir y de pronto vio a una estrella brillante y le pidió un deseo pidió que Pinocho fuera un niño de ^{verdad} abcrdad y en la noche la estrella fue a la casa de Gepeto y vio a Pinocho y con su barita lo tocó y en eso le dio vida y al ^{siguiente} siguiente ^{dia} dia Gepeto se levantó muy temprano y vio a Pinocho con vida y lo ^{llevo} llevó a la escuela y fue su hijo para siempre. Gepeto dijo a la estrella - gracias por cumplir mi deseo.

Participante 4 (Ángel)

Tutoría:

Ángel. Maestra ya terminé mi historia la hice de mi tema favorito, fantasmas.

Facilitadora. La podemos revisar.

Ángel. Sí. Primero le leo la historia y luego la planeación. Lee la historia.

Ángel. Mire maestra, si puse lo de las preguntas, aquí están los personajes, el tiempo y el lugar.

También revisé que estuviera completa y bien escrita.

Facilitadora. Tiene diálogos tu historia.

Ángel. Sí maestra, son los que están en rojo.

Facilitadora. Muy bien Ángel.

Reflexiones:

Ángel realiza todo el proceso de composición. Elabora una historia corta con diálogos, considera las señalizaciones al inicio del diálogo aunque le faltan los guiones del final. Es una historia secuenciada, hay un inicio, un desarrollo y un final, aunque no están desarrollados. Ángel utiliza demasiado el conector “y”. Hace revisión de los elementos de la planificación, de la estructura y de la ortografía.

1 Tema o Situación
1 fantasmas

Participante 4 (Ángel)
30-enero-03

2 el hombre lobo

2 ¿quien participa? dracula y un fantasma

¿Donde ocurre la historia? en una casa embrujada

¿Cuándo ocurre la historia? en 1944

¿Cuál es el título? Los fantasmas

1 Ace mucho tiempo en 1944 en una casa

embrujada vivía 2 fantasmas y Dracula /
tizo ^{Dracula} Dracula

Dracula-Barnos asustar a los niños y niñas

fantasma-Si es muy divertido ja, ja, ja

y buero a una casa y ^{vieron} viéron un niño ^{una} am

niño, y se iba ^{a su} su casa a comerse los

después Dracula ^{buscaba} ~~buscaba~~ un machete
y sujetar los niños y los partieron
a la mitad y se los comieron y se durmieron

la mañana siguientes cuando Dracula
dijo al ^{fantasma} ~~fantasma~~ - Me duele la panza

-Ami también y se murieron por la
luz. **Fin**

➤ Situación 4

Los niños elaboraron historietas, a la par que se realizó en el pizarrón el modelado de todo el proceso de elaboración.

Participante 5 (Laura)

Tutoría:

Facilitadora. Laurita cómo vas con la historieta.

Laura. Estoy haciendo los últimos dibujos.

Facilitadora. Hiciste todos los pasos que están en las hojas.

Laura. Si maestra, yo iba con usted, cuando usted hacía un paso en el pizarrón yo también.

Facilitadora. Coméntame como lo hiciste.

Laura. Bueno, seleccioné mi tema, luego hice mi planeación y con ella hice mi historia con diálogos, me costó trabajo poner muchos. Cuando usted hizo su revisión de la planeación en el pizarrón me di cuenta que no había puesto el tiempo en que ocurría mi historia y se lo puse aquí arriba. También revisé si estaba bien escrito y completo como lo hizo usted. Después lo pase en limpio sin los errores para dividir la historia, ahorita estoy acabando de hacer los dibujos.

Facilitadora. Qué información pusiste en los recuadros y cuál en los globos.

Laura. La del recuadro es lo que dice el narrador y lo puse con lápiz y la de los globos es lo que dicen los personajes y lo puse con rojo como usted lo hizo en su historia.

Facilitadora. Muy bien Laurita, veo que los dibujos si muestran lo que está pasando.

Reflexión:

En este apartado se consideró solo una muestra, puesto que con el apoyo paso a paso del proceso de composición los resultados no fueron tan dispersos, los niños lograron hacer todo el proceso. En este caso Laura logró realizar todo el proceso de la elaboración del argumento (planificación, textualización y revisión) considerando una estructura con inicio, desarrollo y final, en este último, intentó darle un final a cada uno de los protagonistas, aunque lo hizo con enunciados cortos y no secuenciados. Logró dividir la historia de acuerdo con las acciones que se presentaban, hizo la historia más pequeña para hacer el montaje, en este utilizó los globos para poner algunos diálogos, otros los puso como narración.

Laura tiene conciencia del proceso que se sigue y por qué se hace, puede hablar de ello y explicarlo.

Marzo - 25 y 27 - 03

Abril - 1, 3 y 8 - 03

Planeación.

1- Tema o Situación.

1- Blancanievez.

2- Gasparín.

3- La Bella y la Fea.

2- ¿Quiénes participan?

R= Blancanievez, los enanitos,
La reina, los animales, el
cazador, el espejo mágico y
el príncipe y el doctor.

3- ¿Dónde ocurre la historia?

R= En un reino lejano.

4-¿Cuándo ocurre la historia?

R= En Noviembre 11 del 2002.

5-¿Cuál es el título?

Blancanievez.

Laura

BLACA NIEVES

~~*corría al año~~ ^{bre} ~~Noviem~~ ^{Ude} ~~bre~~ ²⁰⁰²

En un país lejano vivía un rey muy bueno y su esposa también buena un día la mamá estaba muy enferma.

La mamá fue al doctor y el doctor le dijo porque estaba enferma:

^{Lozi}
Señora Lozi usted está enferma porque tiene un bebé mire agase unos hecamenes y comprobaremos si está embarazada.

Y cuando le dijo eso a su esposo se puso muy feliz.

Y si era niña la llamarían "BLANCA NIEVES" y si era niño lo llamarían "GERARDO" bueno ya nació la niña y vivieron muy felices bueno ya cuando creció se casó con

continuo-

el príncipe y tuvieron 8 hijos uno
se llamaba Alit, otro Calito, Otro Samy,
Otro Cantor, Otro topito, Otro Sabo,
Otro Calamardo y Otro Bob esponja.
y de cariño los llamaron enanitos
y vivieron muy felices. y los animales
se pusieron muy felices y el espejo
murió y el cazador se mató.

Final

1- { Blanca Nieve

2- { En un país lejano corría al año Noviembre
11 del 2003 vivía un rey muy bueno y
su esposa también buena.

3- { Un día la reina se sentía mal.

4- { La reina fue al doctor, claro el

4- { doctor era su hermano y le dijo

4- { que se sentía muy mal.

5- { Y el empero a examinarla y le dijo:
-Señorita su causa es porque tiene
un bebé- dijo el doctor.^x

Continúa pase la hoja ↗

1 } cuando le dijo la noticia de que
tenia un bebé a su esposo dijo:
• 2 - No estas mintiendo verdad - dijo el
6 - { esposo.

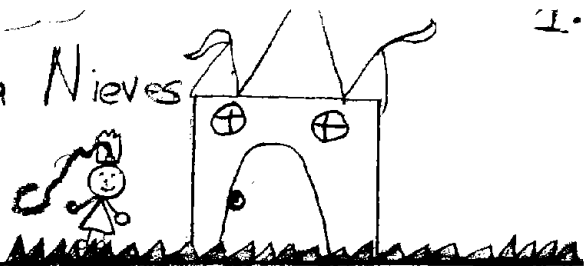
7 - { Dijo la esposa: - No no -

8 } Y le dio un beso al bebé.
[]
[]

FIN.

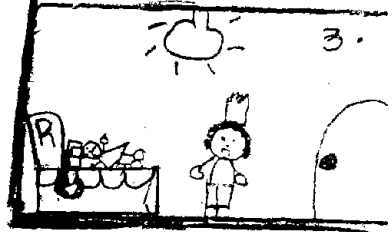
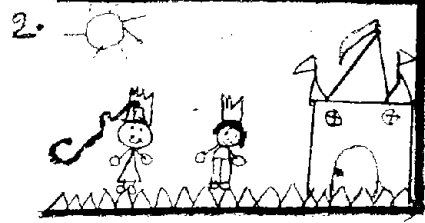
Blanca Nieves

Texto: Laura A.
Dibujos: Laura A.



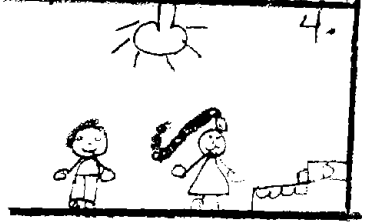
En un país lejano corria el año Noviembre 11 del 2003 vivia un Rey muy bueno su esposa tambien buena

Un día, la reina se sentia mal.



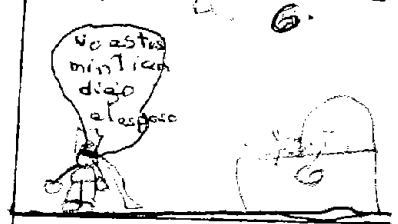
La reina fue al doctor. Claro el doctor, era su hermano y le dijo que se sentia mal.

Y el emperador era mirarla y le dijo: dijo el doctor



Y cuando le dijo la patología de su esposa dijo

Y le dijo la noticia de que un bebe a su esposo dijo:



Dijo la
esposa,

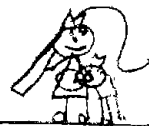
7.



Y le dio un
beso a la pan
ciata al be-

62.

8.



➤ Situación 5

Los niños elaboraron historietas, con apoyo mínimo.

Participante 6 (Julio)

Cuando comenzó el taller no ponía título a su historia. Ponía inicio, pero al igual que sus compañeros no hacía planificación ni revisión, aunque su proceso fue lento, se presentaron avances.

Tutoría:

Julio. Maestra ya terminé mi historieta, me tardé pero ya terminé toda. Hice todos los pasos que nos dijo.

Facilitadora. Bien, me puedes decir todo lo que hiciste.

Julio. Primero hice mis preguntas para saber de qué hacer la historia. No tuve que escoger entre varios temas, porque sólo tenía uno que me gustaba, el de la llorona. Después contesté las otras preguntas del lugar, el tiempo y los personajes.

Después escribí la historia, revisé si estaba bien escrita y completa. Luego la dividí para hacer los dibujos y los hice, pero no me gustaron.

Facilitadora. Por qué.

Julio. No me salen.

Facilitadora. Yo creo que los dibujos están bien, pero creo que te faltó poner más de lo que están haciendo los personajes, para que quede más claro.

Reflexiones:

La historieta incorpora la elaboración del argumento para ello se hizo la planificación y textualización (incluye inicio, desarrollo y final, incluye los elementos de la planificación, por lo tanto los elementos de la narración, faltó la incorporación de diálogos en la historia), se realizó la revisión de la planificación, de la estructura del texto y de la ortografía. Julio hizo la división del argumento, de acuerdo a las acciones, en este caso es muy claro ya que su historia está escrita por pasos, lo que le facilitó la división del argumento. El montaje incorpora formato inicial no así el final, los dibujos tratan de representar las situaciones aunque faltan elementos, no incluye globos en el montaje ya que su historia no contaba con diálogos. La historia tiene una secuencia de eventos, utiliza conectores de orden primero, segundo.....

Planeación

participante 0 (Julio)

Mayo-22, 27 y 29-03

Junio-4, 5 y 10-03

1- Tema o Situación

1- El de la llorona porque es de
epantos.

2- ¿Quiénes participan? R= La llorona,
sus hijos, sus esposos y el río

3- ¿Dónde ocurrió? R= En un pueblo

4- ¿Cuándo ocurrió la historia? R= As much
os años

5- ¿Cuál es el título? Llorona

Había ¹ Llorona

2 Había una vez un pueblo donde

vivía una señora un día la

Señor mato a sus hijos al primer

3 lo avento al río el segundo

4 le entero un cuchiyó al tercero

5 le entera un tomate al ^{carash} ~~carash~~

al cuarto lo aereo y a su es poseso lo mal

por eso pasa llorando y pasa por los calle-

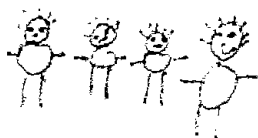
Jones, asista a los borrachos y ^{sella} sella
a los veve pasa por los utimos callejones

de la colonia y cuando la oller se ve a
esta lejos y cuando la oller lejos esta
serca

La Hiena

texto: Julio Cesar Pozos Sanchez

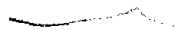
dibujo:



había una vez un pueblo
donde vivía una señora
un día la señora mató a
sus hijos al primero



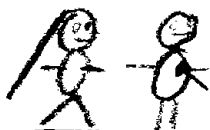
Lo aventó a un río al



al segundo le enterro un cachillo



al tercero le enterro un tendón en el corazón



al cuarto lo orca



y su esposa lo mato



por eso para llorando por las callejones



x osus ta a los barracos y se alle m

Participante 1 (Juanita)

Cuando comenzó el taller, ponía título a su historia, incluía inicio e intentaba poner desarrollo. Al igual que sus compañeros no hacía planificación ni revisión.

Tutoría:

Juanita. Maestra ya terminé. Me gustó mi historieta, no se me olvidó nada, vea maestra.

Facilitadora. Muy bien Juanita. Me puedes explicar lo que hiciste para hacer tu historieta.

Juanita. Primero elegí el tema, tenía tres temas pero elegí el de la selva; hice mi planeación, pensé mis personajes, el lugar pues la selva, el tiempo en 1945, y el título que le puse fue los tres vecinos. Cuando terminé, escribí la historia con lo de mi planeación, cuando la estaba leyendo me di cuenta que no le había puesto el tiempo y se lo puse al final. También me equivoqué en unas palabras y las arregle, lo demás está bien. Después la hice en limpio para dividirla y hacer los dibujos.

Facilitadora. Juanita veo que hiciste tu historia con diálogos, además pusiste el texto con lápiz y los diálogos con color, eso te ayudó en algo o no.

Juanita. Si maestra, cuando hice mis dibujos fue más rápido, lo que estaba en lápiz lo puse en los cuadros y lo que estaba en rojo lo puse en los globos, verdad que me quedó bien.

Facilitadora. Si, muy bien. Cuantos tipos de globos utilizaste y por qué.

Juanita. El de hablar, el de gritar cuando el león se está quejando y el de voz baja cuando el león se está muriendo y el de cuando hablan muchas personas lo puse cuando la víbora y el conejo le hablan al mismo tiempo al león.

Facilitadora. Muy bien Juanita.

Juanita. Maestra ahora voy hacer una historieta de risa.

Reflexiones:

La composición de la historieta de Juanita incorpora la elaboración del argumento, para ello hace la planificación, textualización (incluye inicio, desarrollo y final, incluye los elementos de la planificación, por lo tanto los elementos de la narración, incorpora diálogos en la historia,) y realiza la revisión de la planificación, de la estructura del texto y de la ortografía. Diferencia la narración de los diálogos y hace uso de las señalizaciones para estos. Hace la división del argumento incluyendo en algunos casos 2 acciones. En el montaje incorpora el formato inicial no así el final, los dibujos tratan de representar las situaciones, incluye diferentes tipos de globos según la situación. La historia tiene una lógica y secuencia, utiliza los conectores “primero”, “después”, y, “cuando”.

Participante 1 (Juanita)

Mayo - 22, 27 y 29 - 03

Junio - 4 - 03

Juana Elizabeth

Planeación Tema o situación

1 Selva 3 vacaciones 2 escuela

¿Quiénes participan?

R= León, Conejo y vibora

¿Dónde ocurre la historia?

R= en la selva

¿Cuándo ocurre la historia?

R= 1995

¿Cuál es el título?

R= Los 3 vecinos

1 Juana Elizabeth Los 3 vecinos
Abia una vez en león o sea el rey de
la selva y tenia 2 vecinos 1 se llama
maba vibora y el conejo un día el
Conejo se levanto en su madrigera
y dijo ire a visitar a el rey para
ver que se le ofrece despues
fue al trono del rey y le dijo señ
Su magestad que desea ordenar
le contesto el leon quiero que llame
a la vibora mi vecino ³ dijo el conejo
claro lo hacere bien cuando el conejo
llego a su casa de la vibora le dijo
Señor vibora quiere el rey que
vaya al trono cuando los 2 llegaron
al trono le dijo el leon al conejo

quien que cuando me viera

2

al quien tiene que ser el rey

vamos a ser unas pruebas para
ver quien ~~ba~~ a ser el rey

Primero el leon puso un rio y

dijo quien puede nadar la vibora dijo

lo solo me arrastro dijo el

conejo Yo si puedo nadar

des ~~pues~~ dijo el leon quien

sare sumo dijo el conejo ~~yo~~

se multiplicar dijo ~~la~~ vibora

lo si se sumo bueno que vamos

a ser dijo el leon ¡hay! ¡hay!

el conejo y la vibora dijeron

que te pisa leon! dijo el leon

Fin esto es lo que ocurre en 1945 Fin

Abia una vez un león osea el rey de la selva y
tenia 2 vecinos un vecino se llamaba vibora
y el otro vecino se llama el conejo un día el
conejo se le vanto en su madriguera y dijo -
re a visitara el rey para ver que se le ofrese -
les pues fue al trono del rey y le dijo - señor si
majestad que desea hordenar - le contesto el re
quiero que llames a la vibora mi vecina - dijo -

laro lo hare bien -
uando el conejo llego a sucasa de la vibora le
dijo - Señor vibora quiere el rey que vaya al
trono - cuando los 2 llegaron al trono le dijo el león
el conejo - quiero que cuando me muera alguien
iene que ser el rey bamos a ser unas pruebas
para ver quien ha a ser el rey -

primero el león puso un rio y dijo - ¿quien
puede nadar? la vibora dijo - Yo solo me arrastro

dijo el conejo - Yo si puedo nadar -
espues dijo el león - quien sabe sumar - dijo la

vibora - Yo sise sumar - dijo el conejo - Yo se
multiplicar - dijo la vibora - bueno que bamos
cer dijo el león - ¡hay! ¡hay!

el conejo y la viuda dijeron -
que te pasa león! dijo el león - yame
mori - y esto es lo que ocurre en 1945

Fin

JUANITA ELIZABETH

053 Abia una vez un leon sea el rey de la
vecinos selva y tenia 2 vecinos 1 se llama lavibora
exto: y el conejo un dia el conejo se levanto de so
lo mbre madriguera y dijo.

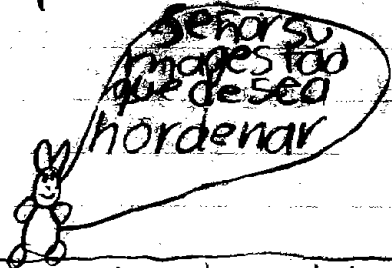
Juanita
Dibujo.



Señor si tar que el
rey para ver que se
ofrese

2

despues fue al trono del rey y le dijo



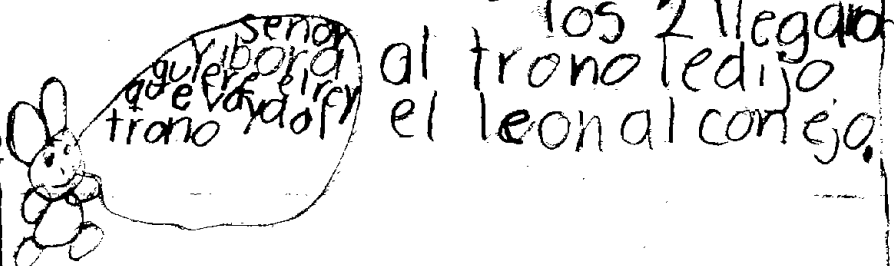
3

le contesto el leon. Dijo el conejo



4

1 Cuando el conejo lleo a su casa
de lavibora le dijo cuando



5

quiero que
 tu me
 quieras
 mucho
 que seas
 el rey
 y yo
 seré
 la reina

6

Primero el león puso un río y dijo. La yiba
 dijo el conejo.

Yo sé
 nada

Yo sé
 nada

Yo sé
 nada

7

Yo se
 multiplicar
 bueno que
 vamos
 a ser

dijo el león mmmmm
 hay.
 hay!

8

el conejo y la yiba se dijeron.

dijo el león

Yo me
 voy

9

Reflexiones generales

Como se puede observar en el portafolio, los avances de los niños se presentaron en diferentes momentos y niveles. En el portafolio se representa, cómo en una misma fase del taller, los niños se encontraban en diferente momento del proceso, esto debido a que, los niños iniciaron con diferentes habilidades (como se puede observar con los dos primeros participantes, p. 8 y 9) y sus ritmos de aprendizaje también fueron diferentes. Incluso, en la última parte de trabajo independiente, se muestra hasta donde llegaron los niños sin apoyo, mientras Juanita (p. 19) llegó a hacer una historieta con todos los elementos considerados desde el argumento hasta el montaje, Julio (p.18) hace una historieta más sencilla en cuanto a elementos considerados en el montaje, pero en cuanto al argumento de la historia siguen todo el proceso de composición escrita y de estructura narrativa.

Para llegar a esos aprendizajes los niños tuvieron que pasar por varios textos y por varios procesos, por ejemplo, lo que hicieron Miguel (p. 8) y Juanita (p. 9) en sus primeros escritos y lo que lograron en los segundos (p. 10 y 11), como se puede ver hubo avances entre unos textos y otros. Los avances se dieron de acuerdo a los conocimientos y habilidades con que iniciaron los niños y como ya se dijo, a su ritmo de aprendizaje, ya que, mientras algunos niños requerían sólo de una estrategia que les apoyara sobre que hacer en la sesión, otros además requerían de tutoría constante para apoyar su trabajo.

Las muestras presentadas fueron acompañadas de la situación en que se realizaron, lo que nos muestra, tanto el apoyo de las estrategias empleadas, ya que a partir de ellas los niños identificaban lo qué tenían que hacer y cómo lo tenían que hacer; así como las diferentes habilidades que los niños tenían (en una misma situación) en el momento de hacer el texto.

Si bien, los textos por si mismos brindan información acerca de los entendimientos y procesos de los niños, ellos se ven apoyados por las reflexiones verbales que los niños hacen de sus escritos, ya que, al docente le da información específica de lo que hicieron y por qué lo hicieron, y a los niños les permite darse cuenta cómo hacen la composición y si les faltó considerar algo.

Por último podríamos decir que todos los niños a partir de la intervención realizada desarrollaron habilidades de composición escrita. Respecto a las habilidades de composición la mayoría llegaron a planificar, textualizar (con base en la planificación) y revisar algunos de los aspectos considerados. Es decir, los niños lograron darse cuenta que componer un texto implica un antes (planificación) y un después de la escritura (revisión), se dieron cuenta que el texto puede tener modificaciones para mejorar la calidad del mismo y que el proceso de composición no implica un tiempo determinado. Los textos escritos tenían una estructura narrativa con inicio desarrollo y final (con diferente grado de desarrollo).

En cuanto a las habilidades para la composición de historietas aunque la mayoría lograron relacionar el texto y el dibujo como un conjunto y hacer uso de los elementos de la historieta, la división del argumento fue el elemento que más se les dificultó por la complejidad que implica descomponer un texto en acciones.

Cabe mencionar que, para la revisión del portafolio es importante considerar la información arrojada por el mismo, teniendo en cuenta no sólo que los niños iniciaron con diferentes habilidades y ritmos de aprendizaje, sino también considerando que son niños de segundo grado de primaria, ello dará una visión más clara de los logros alcanzados por el programa.