



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

***ESCRIBO MIS SENTIMIENTOS: UN PROGRAMA PARA FAVORECER
LA MOTIVACIÓN DE LOS NIÑOS(AS) HACIA LA ESCRITURA”***

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
PEDRO CRUZ MARTÍNEZ

TUTORA
DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MIEMBROS DEL COMITÉ
DRA. ILEANA SEDA SANTANA, DRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA,
MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO, MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MÉXICO, D. F. JULIO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
MARCO TEÓRICO	9
1. La motivación y su relación con la escritura.	9
1.1 ¿Cuándo se favorece la motivación de los niños(as) para escribir?	10
1.2 La retroalimentación y la motivación: ¿cómo y cuándo?	12
2. La escritura, una competencia comunicativa.	15
2.1 El trabajo por proyectos didácticos.	18
3. Enfoques que favorecen la motivación hacia la escritura	19
3.1 Estrategias cognitivas y meta-cognitivas para la elaboración del mensaje escrito.	19
3.1.1 Un escritor con disciplina: El desarrollo de la habilidad de autorregulación.	21
3.2 Paradigma de la escritura expresiva.	23
3.3 Comunidad alfabetizada en el desarrollo del interés por la escritura.	27
MÉTODO	31
RESULTADOS	65
DISCUSIÓN	77
CONCLUSIONES Limitaciones y sugerencias	81
REFERENCIAS	82
ANEXOS	87

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Estela Jiménez Hernández por su orientación, acompañamiento en esta experiencia profesional y por brindarme su amistad y afecto.

A la Dra. Iliana Seda Santana por sus valiosos comentarios y observaciones que me ayudaron a mejorar este reporte y por su bonita amistad.

A la Mtra. Cecilia Morales Garduño por sus palabras de aliento, su retroalimentación y por su valiosa amistad.

A la Dra. Alejandra Valencia, Mtra. Roxana Pastor, Mtra. Susana Eguía, Mtra. Hilda Paredes y Dra. Benilde García por sus enseñanzas, orientación y sus muestras de afecto.

A mis compañeras Mónica, Aurora, Angélica, Nalleli y a mi compañero Luis por su ayuda, retroalimentación y por brindarme su valiosa amistad, lo cual generó una enriquecedora experiencia Y estancia agradable.

A las profesoras, alumnos(as), abuelas, padres y madres, que decidieron compartir un poco de su vida conmigo y hacer posible la realización de esta investigación.

A las autoridades de la SEP, en especial a la Profra. María de la Cruz Guido, por darme las facilidades para poder cursar esta maestría.

DEDICATORIAS

A mis hijos, Erick y Josué:

Por enseñarme día a día... sobre el amor a la vida.

A mi bonita esposa, Araceli:

Por brindarme tu amor, apoyo y comprensión.

A mi padre y madre:

Por haberme dado lo mejor de la vida: la existencia. Por enseñarme lo que es la responsabilidad y por su apoyo en todo momento.

A mis hermanos y hermana:

Por brindarme su cariño y compartir conmigo un bonito espacio familiar.

A Dios, a mis amigos(as) y al personal del Centro Médico Nacional del Hospital 20 de Noviembre:

Por contribuir en la salud de mi pequeño Josué.

La gratitud revela la plenitud de la vida. Nos hace ver que aquello que tenemos es suficiente... y mucho más. -
Melody Beattie

RESUMEN

Desde un enfoque cognoscitivo y sociocultural, este trabajo tuvo como propósito desarrollar un programa integrado por tareas auténticas e interesantes que propician que los alumnos expresen por escrito sus pensamientos, sentimientos, emociones e intereses con propósitos determinados, con destinatarios reales, tal como se lee y escribe en su contexto social de comunicación, lo cual les brinda un significado del por qué y para qué se escribe. Participaron un total de 35 alumnos(as) de dos grupos de 3er grado de una escuela primaria pública; así mismo colaboraron las dos maestras titulares de los grupos, el psicólogo escolar, y los padres y madres de los alumnos(as). Se enfatizó la interacción entre las profesoras y los alumnos, considerando que las emociones se entrelazan con las respuestas a la instrucción, las creencias y acciones de los alumnos, todo lo cual impacta en el concepto de autoeficacia de estos últimos y en la motivación de alumnos(as) y maestros(as). También se impulsó la participación dinámica de la familia a través de la expresión escrita entre los niños y sus progenitores. Las actividades realizadas consideraron los intereses de los alumnos y se emplearon estrategias dirigidas a promover su empoderamiento y motivación, como son: la retroalimentación positiva y descriptiva, el modelamiento, la colaboración entre pares, el uso de organizadores visuales y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación. Los resultados muestran que la comunicación de los sentimientos y la vinculación escuela-hogar favorecieron el gusto e interés de los niños(as) por escribir, el acercamiento y la armonía entre padres, madres e hijos(as), entre ellos y las maestras y además, la autoestima de todos. Esto se vio reflejado en las producciones de los alumnos: recados, cartas, historias de su nacimiento, autobiografías y otros textos, y también se observó en los talleres realizados, en los que los niños compartieron sus escritos con sus compañeros(as) y maestras, y donde los padres y madres contestaban o complementaban sus mensajes e historias. Se concluye señalando la relevancia de la vinculación escuela-hogar y la necesidad de la colaboración entre docentes y psicólogo(a) en las aulas.

Palabras clave: escritura, motivación al aprendizaje, sentimientos, niños de primaria, padres de familia.

INTRODUCCIÓN

La expresión escrita no es sólo un componente de la asignatura de español, sino que tiene implicaciones en todo el currículo y en todos los niveles escolares; impacta en el rendimiento de todos los estudiantes, es una herramienta poderosa para el pensamiento y una competencia valiosa para el desarrollo personal y social de los alumnos(as) (Boscolo y Hidi, 2007). Por todo ello, uno de los grandes desafíos del sistema educativo mexicano es transformar la manera en que se “enseña” y se “aprende” la escritura. Desde 1993, la Reforma de la Educación estableció el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del lenguaje; bajo esta aproximación, el objetivo a lograr es que los alumnos(as) desarrollen competencias de comunicación escrita y los procedimientos de enseñanza se centran en la participación de los alumnos(as) en situaciones en las que escriben textos dirigidos a destinatarios(as) reales y con propósitos específicos (SEP, 2006). Más recientemente, en el programa de la asignatura de español, el lenguaje se adquiere y se educa a partir de la interacción social, participando en actos de lectura y escritura que tengan un significado para los educandos, al generar en los alumnos(as) la necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante (SEP, 2011).

A pesar de ello, la labor de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las escuelas no ha tenido los cambios esperados. Frecuentemente los textos y las actividades o estrategias carecen de sentido para los alumnos(as), lo cual ha generado que los estudiantes no quieran leer y mucho menos escribir. La memorización, la ejercitación, las planas y los ejercicios de “maduración” siguen vigentes en algunas de nuestras aulas, con resultados conocidos por todos: limitadas competencias comunicativas, desinterés y poco o nulo gusto por la composición escrita. Esto se ve reflejado en los bajos y desalentadores resultados de las evaluaciones nacionales del Aprendizaje de la Expresión Escrita (INEE, 2006). Los datos muestran que el 63% de los estudiantes de primaria y el 56% de secundaria se ubican en los dos primeros niveles considerados como insuficientes, el 30% de los alumnos(as) de primaria y el 38% de secundaria califican en el nivel básico y sólo el 7 % de los alumnos(as) de primaria y el 6 % de los de secundaria presentan un nivel adecuado de aprendizaje.

Coincidiendo con Boscolo y Hidi (2007), la dificultad de los alumnos(as) para aprender o perfeccionar la escritura y lo poco atractivo y funcional de las tareas de escritura, afecta la motivación de los niños(as) para escribir. Así, se crea un círculo vicioso, la falta de interés por escribir, inhibe la práctica de la escritura y disminuye las oportunidades para desarrollar esta competencia.

Ante la relevancia que tiene la escritura, la falta de interés de los niños(as) de nuestro país por escribir en la escuela, y los bajos resultados que ellos presentan en las evaluaciones surge la necesidad de diseñar un programa dirigido a docentes, psicólogos(as) escolares y otros profesionales de la educación con el fin de favorecer la motivación hacia la escritura.

Los objetivos que se plantearon en este programa fueron: 1) Que los alumnos(as) utilizaran la escritura para comunicar sus emociones, sentimientos, intereses, experiencias y conocimientos en la escuela y el

hogar, 2) que desarrollaran mayor gusto e interés por escribir y 3) que incrementaran su competencia para escribir.

En la búsqueda de estrategias para favorecer la necesidad y el interés de los niños(as) por escribir, se consideró la expresión de los sentimientos. Y es que a través del tiempo y en todo el mundo se ha utilizado la escritura como un instrumento para expresar pensamientos, recuerdos, miedos, esperanzas, frustraciones, alegrías, angustias, tristezas, planes, victorias, etc. El registro de esas experiencias, de esos estados de ánimo y el mero hecho de la transformación de tales aspectos subjetivos en palabras legibles, puede proporcionar a las personas una sensación de bienestar, de alivio y/o de alegría. Por lo tanto, - la escritura puede ser divertida, relajante o incluso, una cuestión de salud.

Cabe señalar que la propuesta didáctica que aquí se presenta, se alimentó principalmente de tres bases teóricas. La orientación cognitiva, el constructivismo social y la escritura expresiva.

De acuerdo a la orientación cognitiva la escritura es descrita como un conjunto de procesos cognitivos que están íntimamente relacionados (Hayes y Flower; citados por Boscolo y Hidi, 2007). Bajo esta orientación la percepción del escritor sobre su capacidad (auto-eficacia) para escribir, se relaciona con la dificultad de la tarea y los recursos de su contexto. Al tratarse de una tarea exigente, el alumno(a) trata de controlarla mediante el uso de diversas estrategias de producción como son: la planeación de la tarea, el uso de apoyos y recursos didácticos como son los organizadores visuales, formatos o guías y las herramientas meta-cognitivas, entre ellas la planeación organizativa y funcional, la atención selectiva, la evaluación de las estrategias etc.

El constructivismo social hace hincapié en las funciones de las actividades de escritura y sus conexiones con el contexto social y cultural en el que la gente está “motivada” para escribir (Nelson, Calfee y Spivey, citados por Boscolo y Gelati, 2007). Este enfoque plantea que el interés de una persona por escribir no es sólo una consecuencia de las creencias positivas que tiene como escritor, también depende de lo atractivo de las tareas de escritura. Recientemente se ha señalado que los estudiantes se sienten más involucrados en la escritura cuando realizan tareas auténticas e interesantes. El término auténtico es asociado con la expresión del estudiante sobre su punto de vista personal o su sentimiento, es la llamada “voz” del escritor, por lo tanto, se enfatiza la expresión escrita de los pensamientos y sentimientos. Las tareas interesantes son aquellas en las que los estudiantes elaboran textos sobre sus propios intereses y experiencias personales (Bromley, Bruning y Horn, citados por Boscolo y Gelati, 2007). Concordando con Nolen (2007) se enfatiza la importancia de la interacción social en el aula y el hogar para el desarrollo del interés en la escritura y la alfabetización en general. Se busca crear en el aula y el contexto familiar una “comunidad alfabetizada” donde se establecen y mantienen relaciones que permiten a los alumnos(as) experimentar la escritura como una herramienta de auto-expresión y comunicación.

Finalmente la perspectiva de la escritura expresiva ha sido estudiada principalmente por profesionales de la salud, quienes han demostrado que no sólo proporciona importantes beneficios para el bienestar psicológico de las personas, sino que también les provee de salud física y una mejor función fisiológica. La

estrategia consiste en que los sujetos escriban al menos durante 15 minutos durante 3 ó 4 días consecutivos sobre sus experiencias significativas o más profundas que han tenido durante su vida y sobre los sentimientos o emociones que evocan de dichas experiencias (Pennebaker y Chung, 2011).

En la primera parte del presente trabajo se describe cómo son conceptualizadas la motivación y la escritura, así como la relación que guardan entre sí. Se fundamenta el por qué, para qué y cómo favorecer la motivación hacia la escritura en los alumnos, donde el afecto y las emociones desempeñan un papel importante. Enseguida, se abordan aspectos centrales de la actual Reforma Integral para la Educación Básica, concernientes a la promoción del trabajo por proyectos para potenciar en los niños la capacidad de comunicación oral y escrita. A continuación se analizan las bases teóricas de la orientación cognitiva, el enfoque de “la comunidad alfabetizada” y el modelo de la escritura expresiva, así como las estrategias que proponen con el fin de promover en el aula y la familia la comunicación de pensamientos y sentimientos a través de la expresión escrita.

La segunda sección comprende el método que se empleó para favorecer la expresión de sentimientos, así como los resultados obtenidos. A continuación se discuten los hallazgos, se describen las limitaciones del trabajo y las sugerencias a otros investigadores. Finalmente, se presentan las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

1. La motivación y su relación con la escritura

En las últimas tres décadas la investigación sobre la motivación y la escritura se ha desarrollado a pasos agigantados; sin embargo, este progreso en los dos temas no se ha mostrado de manera integrada. De hecho, los estudios sobre los aspectos motivacionales de la escritura son relativamente recientes; algunas de estas investigaciones se originaron bajo la conceptualización de la escritura como un proceso (Boscolo y Hidi, 2007). Este enfoque nacido en las décadas de los 1960s y desarrollado por uno de sus mejores exponentes, Donald Graves, hizo una fuerte crítica a la enseñanza tradicional de la escritura; aseveró que la instrucción se ha centrado en la producción de textos siguiendo los enfoques gramatical y de contenido, los cuales se basan en temas que a menudo se alejan de los intereses y las experiencias de los estudiantes (Boscolo y Gelati, 2007). Ante la necesidad de rescatar la motivación de los alumnos(as), el enfoque de Graves otorga gran relevancia a las condiciones del aula, buscando propiciar una escritura más atractiva para los educandos; propone la creación de un contexto en el aula con las siguientes características: 1) Que los alumnos(as) tengan la libertad de seleccionar el tema que van a escribir, 2) que los docentes centren la atención en los procesos de escritura más que en los productos y 3) que se promueva la colaboración entre los estudiantes y la interacción entre maestro(a) y alumno(a).

Complementando la postura de Graves, Boscolo y Gelati (2007) plantean que la escritura es una actividad cognitiva compleja que en ocasiones origina que los estudiantes no puedan escribir, incluso aunque quieran. Aquí intervienen los componentes cognitivos del "querer" escribir como son los objetivos de aprendizaje, intereses del alumno(a), el auto-concepto y la auto-regulación; de tal forma que esto permite apreciar más elementos que intervienen en la motivación hacia la escritura, con lo cual se incrementa el nivel de complejidad de este proceso.

Para analizar el papel de la motivación se considera la definición de Pintrich y Schunk (2006) que señala que es un proceso que dirige la conducta hacia un objetivo o meta, y que estimula y mantiene la conducta. Estos autores identifican dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca hace referencia a la realización de una actividad por su propio valor. Por lo tanto, cuando los alumnos están motivados intrínsecamente escriben porque disfrutan cuando escriben. La recompensa es la propia acción de escribir, la cual es el propio fin, sin depender de otras recompensas o de coacción externa alguna. A diferencia de ello, la motivación extrínseca lleva a realizar una tarea como un medio para conseguir una meta. Los alumnos que presentan este tipo de motivación escriben porque creen que ello les va a proporcionar resultados deseables como recompensas, elogios o la evitación de algún castigo.

Ahora bien, si nos vamos al significado de la palabra motivación, ésta deriva del latín moveré ("moverse"), por lo que la motivación para escribir significaría literalmente moverse para escribir; sin embargo, Nelson (2007) explica que este movimiento no es sólo una acción física, requiere además de acción en los aspectos cognitivo, emocional y social. Los escritores intentan mover a sus lectores y lograr

efectos en ellos a través de su escritura. Pero ¿qué situaciones mueven a un escritor a escribir?, Nelson (2007) menciona que tomando en cuenta su contexto social y los aspectos cognitivo y emocional, los alumnos deben experimentar una situación de expresión retórica, la cual los exhorta a comunicarse en un contexto natural de personas, eventos, objetos y relaciones. El discurso retórico existe como una respuesta a una situación o la solución de un problema; por ejemplo, un niño que escribe una carta a un ser querido que está enfermo, aunque no tiene una invitación explícita para hacerlo, presenta la necesidad de escribir influido por una práctica social asociada con su familia o bien con su cultura.

De lo anterior surge un punto muy importante para la noción de dialogismo, en el que Bajtín (citado por Nelson, 2007) menciona que el escritor entra en un “diálogo mental” con el destinatario, donde el texto que escribe está influenciado no sólo por lo que el escritor ha vivido antes, sino que también se anticipa a la reacción que va a lograr sobre su audiencia. Fons (2009) explica que la escritura “es un proceso mediante el cual se produce un texto escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien lo escribe, etc.” Por lo tanto, escribir es un proceso que va más allá de poner letras y signos sobre un papel, implica además elaborar un significado deseado por el autor. Hayes (citado por Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2008) considera que escribir “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria”.

Así, los escritores tienen motivos para elaborar su texto y algunos de esos motivos son los efectos particulares que esperan tener sobre su auditorio. Por consiguiente, los escritores tendrán éxito sólo si tienen los efectos deseados en su público en las formas previstas. Los motivos para escribir surgen dentro de las mismas prácticas sociales en las que participan, de ahí que el arte de hablar o la retórica son ciertamente relevantes para la escritura en la escuela. Los maestros deben proporcionar las condiciones favorables y la creación de las exigencias para la escritura, en donde el centro de la retórica es la relación entre el autor y su público. Por lo tanto, motivar tiene dos propósitos: por un lado es una situación particular que ofrece una invitación a escribir y por el otro, la persona que escribió da un motivo particular para conmover a otros; sin audiencia no habría razón para escribir (Nelson 2007).

1.1 ¿Cuándo se favorece la motivación de los niños(as) para escribir?

A pesar de que escribir puede ser un recurso para que los estudiantes estrechen y mejoren su comunicación y relación con los demás, para aclarar, enriquecer y transmitir sus ideas y para comprender y analizar los problemas que enfrentan, esta orientación rara vez es alentada por los profesores. Los alumnos escriben composiciones, temas e informes generalmente asignados por el profesor (Boscolo y Carotti, 2003). Las composiciones de los alumnos tienden a centrarse en cuestiones literarias e históricas, por lo que los estudiantes están obligados a elaborar un informe de lo que han aprendido. De esta manera, la escritura se convierte en una actividad rutinaria y en un instrumento para evaluar el conocimiento de los estudiantes.

Los estudios de Gambrell y Ridgeway (2007) muestran que desafortunadamente en los niños de edad escolar predomina la falta de motivación para escribir, la cual se va incrementando mientras los alumnos avanzan de grado. Boscolo y Gelati (2007) mencionan que esta desmotivación es causada principalmente por tres factores: 1) la rigidez de la enseñanza de la escritura por parte de los docentes, 2) la asignación de tareas de escritura desvinculadas con otras materias o actividades dentro del aula, por lo que los objetivos instruccionales establecidos por el docente no son compartidos ni entendidos por los alumnos y 3) porque las tareas de escritura son a menudo aburridas o nada atractivas para los estudiantes.

Ahora bien ¿Qué se requiere para establecer un nivel óptimo de motivación en el aula? Al respecto Díaz Barriga y Hernández (2007) señalan que se debe tomar en cuenta las intenciones y acciones que realiza el docente así como las metas y habilidades del alumno. Del mismo modo, incluir los aspectos contextuales e instruccionales. Por su parte, Bruning y Horn (citados por De Caso y García, 2006), señalan componentes esenciales para desarrollar la motivación hacia la escritura, tales como fomentar las creencias funcionales sobre la escritura y crear un compromiso de los estudiantes a través de metas auténticas y contextos de escritura que promuevan su interés y autoeficacia. Así mismo, recomiendan crear un ambiente emocional positivo y establecer las condiciones para que se brinden los apoyos adecuados. Eliminando las condiciones que hacen de la escritura una experiencia negativa e intentar que los estudiantes se diviertan con la misma.

Ochoa-Angrino y cols. (2010) afirman que las escuelas pueden acercar a los estudiantes a la escritura, enseñando a los niños a utilizar estrategias de cognición y meta-cognición, que les permitan mejorar sus producciones y formarse como escritores auto-regulados. Es conveniente que los niños compartan sus escritos con sus pares, para que ello los motive a hacerlos más claros, más divertidos o más interesantes. Algunos autores (Flórez, Arias y Guzmán, 2006) sugieren el Programa de Planeación Colaborativa, que consiste en trabajo de grupo donde todos escriben un texto sobre el mismo tema y después discuten entre sí guiados por el docente. En conjunto, los alumnos discuten sobre el tema y escriben los puntos de la discusión en el pizarrón para que todos los puedan ver. El resultado de dicho programa es el incremento del interés por las actividades de escritura y el mejoramiento de las habilidades de los alumnos para la producción de textos.

En este sentido, De Caso y García (2006) explican que los docentes deben enseñar a sus alumnos diferentes modos de pensar que después les permitan afrontar dificultades, sacar utilidad de los errores, y construir representaciones conceptuales y procedimentales (por ejemplo a través de organizadores visuales) que faciliten la percepción de progreso de los alumnos y contribuyan a mantener su motivación elevada. Dichos autores también afirman que es más probable que los niños se conviertan en mejores escritores cuando encuentran frecuentemente, tanto dentro como fuera del salón de clases, diversas y numerosas implicaciones prácticas e importantes de la escritura. Cuando los maestros y familiares disfrutan placenteramente de la escritura, promueve el gusto de los niños por escribir. Cuando estos últimos usan el lenguaje escrito como medio de comunicación mediante recados, cartas, mensajes

electrónicos, etc., impulsan el progreso de su alfabetización. Por todo ello, es indispensable crear un ambiente alfabetizador tanto en la escuela como en el hogar.

En síntesis la escuela que promueve la alfabetización establece un ambiente que propicia las actividades de escritura significativas en la escuela y el hogar. Algunas de estas acciones son estrategias como “la animación a leer y escribir” en la que se estimula el deseo hacia lectura y la escritura por medio del juego, asociándolo con la comprensión e interpretación y con propósitos de comunicar, compartir, aprender, informar y disfrutar (Aranza y García; citados por Morales, 2006).

1.2 La retroalimentación y la motivación: ¿cómo y cuándo?

Una de las principales preocupaciones de los profesores(as) es que los alumnos(as) mantengan el interés y la motivación para seguir aprendiendo en el salón de clase. Sin embargo, la enseñanza se concentra más en tareas y la capacidad del alumno(a), otorgándole poca importancia a la interacción entre el docente y sus estudiantes. La práctica educativa en las escuelas, nos permite señalar que es muy habitual que la retroalimentación que brinda el docente a sus alumnos(as) sólo consiste en decirle una palabra, por ejemplo “bien”, “correcto”, “mal” o “incorrecto”. Esto se debe, muy probablemente, a la escasez de tiempo con el que cuentan actualmente los docentes al hacer su trabajo (Wargclou, 2008).

Incluso en ocasiones, comenta Antón (2012), al estudiante solo se le brindan calificaciones numéricas, estas apreciaciones que reciben los alumnos(as) por sus producciones (textos escritos, trabajos...), son una pobre información que les pueden indicar, de forma imprecisa, cómo es que han sido evaluados. Esta manera simple de retroalimentación poco o nada ayuda a mejorar. Con ella el alumno(a) conoce la valoración que ha hecho su profesor(a), pero puede que no tenga claro cómo es que ha llegado a esa calificación, dándole a entender que lo importante es la calificación, no la calidad del conocimiento o del aprendizaje obtenido. Así, es frecuente que, si los profesores(as) devuelven a los estudiantes sus producciones escritas, lo primero que suelen hacer es mirar la calificación y pocas veces reciben retroalimentación oral o por escrito.

Para Guro Oiestad (citado por Wargclou, 2008) la retroalimentación consiste en valorar a los alumnos(as) y motivarlos(as) de una manera que promuevan su reafirmación y crecimiento. En otras palabras, brindar retroalimentación es reconocer y admitir las cualidades de cada uno de los niños(as). Por su parte, Antón (2012) entiende la retroalimentación como la información, comentarios, pautas... que se le dan al alumno(a) para mejorar su aprendizaje o los procesos que utiliza para aprender.

Según la clasificación Gipps y Thunstall (1996), la cual se indican en la tabla no. 1, hay cuatro formas de retroalimentación en relación con la evaluación de los alumnos: A, B, C y D. Los grupos A y B pertenecen a la parte evaluativa de la retroalimentación y pueden ser negativa o positiva, o bien afirmativa o no afirmativa. Los grupos que quedan: C y D, pertenecen a la parte descriptiva y son dedicadas a resultados y correcciones.

Tabla 1 Clasificación de retroalimentación Según Gipps y Thunstall (1996)				
	Retroalimentación Evaluativa		Retroalimentación Descriptiva	
	A	B	C	D
Tipo de retroalimentación	A1 Positiva	B1 Afirmativa	C1 Instructiva	D1 Específica
	A2 Negativa	B2 No afirmativa	C2 Correctiva	D2 Refuerzo Positivo
Función	Individual/Clase	Orientado a la respuesta	Orientado al conocimiento	Orientado al aprendizaje

Nota: Tomado de Wargclou, 2008. Los autores muestran diferentes tipos de retroalimentación que usa el docente en la enseñanza. La tipología presenta varias maneras de mejorar los resultados de los alumnos(as) en la clase, mediante el estudio de los distintos tipos de retroalimentación.

La retroalimentación evaluativa

A1 y A2

La finalidad de la retroalimentación positiva (A1) es fortalecer los logros y las conductas de los alumnos(as). La recompensa puede ser un comentario de reconocimiento al esfuerzo de un escrito concluido o el felicitar por el uso adecuado de una estrategia. La retroalimentación negativa (A2), en cambio, significa utilizar sanciones para tratar que el alumno(a) tenga un mejor rendimiento; por ejemplo, puede ser cuando el alumno(a) recibe una desaprobación o crítica por el mal trazo de la letra en su producción escrita o al quitarle tiempo de su recreo por no haber concluido su actividad. Estas formas de retroalimentación son muy personales y dirigidas a un comportamiento específico del alumno(a).

B1 y B2

Estos tipos de retroalimentación son más generales que las anteriores.

Se proporciona la retroalimentación afirmativa (B1) cuando los resultados y las conductas son mejores de lo que el maestro(a) había esperado. Esta puede ser verbal o por escrito, tales como: “Sigue trabajando”, “Muy bien”, “Estoy muy contento contigo”. Muchas veces estas afirmaciones conducen a la retroalimentación positiva (A1).

La retroalimentación no afirmativa (B2) es empleada cuando el profesor(a) determina que el alumno(a) por falta de concentración y/o esfuerzo tiene un mal desempeño. En otras palabras, el profesor(a) deduce que el alumno(a) no se esfuerza lo suficiente para alcanzar el propósito. Ejemplos de este tipo de retroalimentación pueden ser: Repetir la instrucción pero levantando la voz o señalar a alguien al momento de darle otra explicación.

La retroalimentación descriptiva

C1: Instructiva

La retroalimentación instructiva (C1) identifica y describe las partes exitosas de los resultados. El docente se concentra en los aspectos positivos y promueve mejorar las capacidades y/ habilidades. Por ejemplo el

docente puede mencionar: “Veo que ya relees y corriges tus escritos”. Se enfoca más hacia la enseñanza y es menos personal que B2.

C2: Correctiva

El docente utiliza esta retroalimentación para señalar cómo se puede corregir una falla. Se concentra en una tarea o una conducta específica y no en un aspecto personal como en el caso de B2. Por ejemplo el profesor(a) comenta: “Noto que no haces uso del punto cuando terminas un párrafo”. El profesor(a) muestra cómo se puede mejorar los resultados y el estudiante es implicado en las correcciones.

D1: Específica

Esta retroalimentación es similar a la retroalimentación correctiva la cual precisa el resultado, aunque la diferencia es el uso del lenguaje. Aquí el profesor(a) habla con el alumno y propone estrategias para mejorar el resultado, el alumno(a) tiene un papel activo(a) y desarrolla principalmente la capacidad para auto-evaluarse.

D2: Refuerzo positivo

De la misma forma, en esta retroalimentación la comunicación entre el profesor(a) y el alumno(a) es un factor esencial. La característica principal de este tipo de retroalimentación es que el profesor(a) junto al alumno(a) expresan alternativas para mejorar el aprendizaje. El estudiante tiene mayor libertad y responsabilidad, y el profesor(a) funciona como un mediador.

Para asegurar la adecuada aplicación de esta estrategia Antón (2012) sugiere tomar en cuenta las siguientes aseveraciones:

Que cumpla con una finalidad: corregir errores, mejorar la comprensión, desarrollar competencias, incrementar la meta- cognición y mantener la motivación.

Que favorezca el uso adecuado de la información: Los comentarios del docente no se basan tanto en la cantidad de nueva información que se brinda o en el número de errores que se corrigen, sino en las propuestas que se proporcionen para mejorar.

Que se comprendan: En ocasiones es conveniente preguntarle a los alumnos(as) cómo van a llevar a cabo esas sugerencias. Y complementar esas sugerencias hasta que queden explícitas.

Ser oportuna: La buena retroalimentación se brinda de manera inmediata para que los estudiantes puedan aprovecharla cuando tienen muy presente el proceso de ejecución de la tarea.

Criterios de rendimiento: Cuando existen indicadores de valoración de una tarea, la retroalimentación se debe ajustar a esos criterios, ya que de esa forma los alumnos(as) pueden ver con mayor facilidad la correspondencia entre las sugerencias y el progreso de su trabajo.

Finalmente Wargclou (2008) explica que lo más importante es que se tenga una perspectiva positiva del aprendizaje y crecimiento personal para poder brindar retroalimentación. Por lo que antes de proporcionar retroalimentación se deben tomar en cuenta dos factores sustanciales: crear un ambiente de confianza y seguridad, y establecer el contacto necesario entre el docente y el estudiante. Concediendo una contribución constructiva al alumno(a) y transmitirle que la retroalimentación es una oportunidad para aprender. En síntesis, se recomienda que esta retroalimentación tendría que ser: breve, concisa, constructiva, abierta y honesta.

2. La escritura, una competencia comunicativa

Para la UNESCO (2009) las competencias se definen por su naturaleza y por la forma en que se adquieren o desarrollan, y se clasifican en académicas, laborales y profesionales. Específicamente las competencias académicas promueven el desarrollo de las capacidades para resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, comunicarse (escuchar, hablar, leer y escribir), utilizar una computadora, entender otras culturas, aprender a indagar y aprender a aprender.

Tabón (2007) define a las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético. Todo ello con el fin de contribuir al desarrollo personal a la construcción del tejido social y a la protección del ambiente y de las especies vivas.

Por su parte, la SEP (2011) señala que una competencia implica movilizar y dirigir conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Dicha movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo o bien reestructurarlos en función de la situación.

Una vez enriquecido el concepto de competencias, es necesario definir la competencia comunicativa, ya que uno de los propósitos del presente trabajo es desarrollarlas. Para Girón y Vallejo (citados por Rincón, 2012) la competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y trans-lingüísticos que están a su disposición para

comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada. Es decir, la competencia comunicativa demanda no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

Desde un enfoque pedagógico, Ortiz (citado por García, 2008) describe la competencia comunicativa como la capacidad de un profesor para establecer una comunicación efectiva y eficiente con sus alumnos(as), al desarrollar en su personalidad un estilo de comunicación flexible y lograr resultados educativos deseados. Dicho autor concibe como habilidades comunicativas: la lectura, la expresión oral y escrita y la observación.

Por su parte García (2008), desde el enfoque comunicativo, define la competencia comunicativa como el conjunto de habilidades o capacidades que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Es decir, consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal, logrando lo que se quiere o se necesita dentro de un marco socialmente aceptable (sentido y coherencia). El desarrollo de esta competencia se inicia desde el nacimiento y continúa durante toda la vida.

En el actual programa de español (SEP, 2011) las competencias comunicativas son concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo. En el enfoque curricular de esta asignatura se tiene como finalidad que los alumnos(as) desarrollen competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Estas propuestas curriculares impulsadas a partir de 1993 han tenido como prioridad que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), con propósitos específicos e interlocutores concretos. Sin embargo, presentan una innovación en cuanto a la manera en que se organizan y tratan la asignatura, debido a que se utiliza como vehículo *las prácticas sociales del lenguaje*.

Para determinar y articular los contenidos curriculares en dichas prácticas sociales del lenguaje, estos son agrupados en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social. Esta organización surge de las finalidades que las prácticas tienen en la vida social.

Ámbito de Estudio. En este ámbito las prácticas sociales del lenguaje tienen el propósito de apoyar a los alumnos(as) en el desempeño de sus saberes, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico. Al orientarlos a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias, las humanidades y el conjunto de disciplinas; vinculando la producción de textos propios con las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Por lo que el proceso de producción de textos exige que los niños(as) planeen su escritura, preparen la información y la expongan conforme el discurso que cada disciplina. Este discurso requiere una expresión rigurosa y está sometido a múltiples convenciones, en este ámbito se propone un mayor trabajo con contenidos referentes a la estructura sintáctica y semántica de los textos, ortografía y puntuación y su organización gráfica.

Ámbito de Literatura. En este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los alumnos(as) aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión. Por lo que seguir un tema, género o movimiento literario son prácticas de lectura que ofrecen la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las distintas manifestaciones literarias. Con la finalidad de que los alumnos(as) se acerquen a la diversidad cultural y lingüística, se propone leer obras de diferentes periodos históricos del español y la literatura hispanoamericana.

Ámbito de Participación social. En este ámbito las prácticas sociales del lenguaje tienen como propósito ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él. De igual forma, comprende el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación, por lo que la escuela no puede ignorar el impacto que ejercen. Dada la importancia que tiene el lenguaje en la construcción de la identidad, en este ámbito se ha asignado un espacio a la investigación y reflexión sobre la diversidad lingüística. El objetivo es que los alumnos comprendan su riqueza y valoren el papel que tiene en la dinámica cultural.

Las prácticas son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. Es dentro de las prácticas que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; interpretar y producir textos; reflexionar sobre ellos; identificar problemas y solucionarlos, y transformarlos y crear nuevos géneros.

La implementación en el aula de estas prácticas sociales del lenguaje toma forma por medio de los proyectos didácticos, los cuales se complementan a través de las actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar. La designación de actividades permanentes se origina del hecho que se desarrollan de forma continua a lo largo del ciclo escolar; sin embargo, pueden variar durante el ciclo, repetirse, o ser objeto de reelaboración, en función de las necesidades del grupo y de la etapa en que se encuentren respecto de la apropiación del sistema de escritura, de tal manera que una misma actividad permanente podrá ser desarrollada por el grupo más de una vez si se considera necesario, incluso, se podrá trabajar con un grupo específico de alumnos una actividad en particular que se considere importante para su aprendizaje, y otra para un grupo diferente de alumnos. Esta forma de trabajo permite que los alumnos(as) investiguen, propongan hipótesis y explicaciones, discutan sus opiniones, intercambien comentarios con los demás y prueben nuevas ideas.

Por lo cual se sugiere contar con una secuencia de actividades que haga hincapié en favorecer situaciones reales de aprendizaje para los alumnos, donde tengan tareas por cumplir y problemas a resolver; por lo que se sugiere el trabajo por proyectos, de los cuales se hablara a continuación.

2.1 El trabajo por proyectos didácticos

De acuerdo con las propuestas de enseñanza que propone el programa de español (SEP, 2011), el trabajo por proyectos permite el logro de propósitos educativos por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales). Dicha propuesta favorece que los alumnos aprendan mediante la experiencia directa en el aprendizaje, mediante el acercamiento a la realidad y el trabajo con problemas de su interés.

Los proyectos didácticos son actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas. De ahí que a través de proyectos didácticos se vincula el conocimiento del funcionamiento del lenguaje escrito con las actividades significativas para los alumnos, propiciando que enfrenten situaciones comunicativas que favorezcan el descubrimiento de la funcionalidad de los textos y el manejo de los elementos que se requieren para comunicarse en cualquier ámbito social. El trabajo por proyectos contempla los siguientes propósitos (SEP, 2011):

- Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.
- Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.
- Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales.

Con la aplicación y desarrollo de los proyectos didácticos se busca favorecer las siguientes competencias específicas:

1. Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
2. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
3. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
4. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

En el desarrollo de un proyecto se pueden identificar cuatro grandes momentos: 1) presentación, 2) exploración de conocimientos previos, 3) desarrollo de las actividades y 4) Cierre.

Etapa 1. Presentación.

Se explica de forma general el tema a desarrollar, lo que se pretende lograr (la obtención de un producto), las razones de porque hacerlo, el tiempo que se tiene para realizarlo, lo que se espera de los

alumnos(as) y lo que se pretende que aprendan al finalizar el trabajo. Se promueve la participación de los alumnos(as) considerando aspectos que sean representativos para todos(as); al recoger sus opiniones, intereses y sugerencias.

Etapa 2. Exploración de conocimientos previos.

Previo al desarrollo de un proyecto, se indaga lo que saben los alumnos(as) sobre el tema a trabajar; se hace una evaluación de los saberes e intereses de los estudiantes, lo cual se considera para el establecimiento de los propósitos y la secuencia didáctica.

Etapa 3. Desarrollo de las actividades.

Realización de actividades y tareas establecidas. En este periodo los alumnos(as) elaboran las producciones para alcanzar los objetivos propuestos; exploran sus intereses, generan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, comunican resultados, hacen propuestas, etc. El docente apoya y facilita el trabajo de los alumnos(as), mediante explicaciones grupales como de forma individual.

Etapa 4. Cierre.

De forma pública se presentan los resultados obtenidos y se explican las conclusiones. Se presenta el producto final, el cual permite apreciar los aprendizajes adquiridos y el logro de los objetivos establecidos en la planificación inicial.

Como se puede notar la focalización de los aprendizajes se centra en la producción de textos por parte de los alumnos, en la que tengan funciones, estructuras y contenidos diversos. En donde se debe favorecer la enseñanza de las competencias de una forma integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta. Por ello, se promueve aprendizaje de la escritura “escribiendo”, por lo cual desde el aula se debe permitir que los alumnos escriban y participen en actos de escritura realizados en la escuela y en el hogar.

3. Enfoques que favorecen la motivación por la escritura

3.1 Estrategias cognoscitivas y meta cognoscitivas para la elaboración del mensaje escrito

Las estrategias de aprendizaje son actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje, las cuales se pueden dividir en tres categorías: cognoscitivas, meta-cognoscitivas y socio-afectivas; las dos primeras hacen referencia a los niveles de procesamiento de la información, mientras la tercera refleja primordialmente la interacción con el medio y las personas que forman parte del contexto de una tarea (Sevillano, 2005). Por otro lado Sánchez (2010)

afirma que una estrategia eficaz de aprendizaje describe los procedimientos necesarios para procesar la información; esto es, para adquirir, codificar o almacenar y recuperar lo aprendido.

Las estrategias cognoscitivas implican siempre una manipulación directa de la información que se recibe. Esta manipulación puede ser mental (relacionando información nueva con otra ya existente, creando imágenes mentales), o física (tomando notas, agrupando elementos en categorías que tengan sentido para el sujeto). Por su característica de operar directamente sobre la información, se aplican a cada tarea concreta y reflejan principalmente procesos mentales como la elaboración, organización, repetición, inferencia, deducción, creación de imágenes, transferencia y resumen.

Precisamente los organizadores visuales, son una estrategia cognitiva y constituyen una herramienta altamente efectiva para la organización y clasificación de la información, favorece análisis y síntesis de tareas. De igual forma, ayudan a enfocar lo que es importante, porque resaltan conceptos y vocabulario que son claves y las relaciones entre éstos, proporcionando así herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Favorecen la integración de los conocimientos previos con los nuevos, facilitando de esta forma la asimilación del aprendizaje y el desarrollo conceptual. Enriquecen la lectura, la escritura y el pensamiento. Promueven el aprendizaje cooperativo. Se apoyan en criterios de selección y jerarquización, ayudando a los aprendices a "aprender a pensar"; así como, la comprensión y memoria. Permiten que los alumnos(as) participen en actividades de aprendizaje que toman en cuenta la zona de desarrollo próximo. Y sirven como herramientas de evaluación (Chisaguano y Taipe, 2011).

El cuanto al término metacognición se hace alusión a los aspectos activos de la cognición, esto es, a su conocimiento y regulación. Implica procesos mentales como: a) atención selectiva hacia aspectos específicos de la información, b) planificación de la información, c) comprobación de la comprensión y producción de la información y, por último, d) evaluación de la comprensión y la realización de una tarea. Cada uno de estos procesos mentales, implica una estrategia metacognitiva, por lo que podemos decir que las estrategias meta cognitivas son "habilidades ejecutivas, de orden superior, aplicables a una gran variedad de tareas".

Es decir, una estrategia metacognitiva es la evaluación del uso de las estrategias cognitivas en la elaboración de un escrito, esta evaluación puede ser individual o colectiva; está centrada en la reflexión sobre el propio proceso de escritura y sobre las estrategias de producción.

En relación a la escritura Hayes y Flower (citados por Guerrero, 2011) describen un modelo de composición que da cuenta de las operaciones cognitivas que siguen los sujetos cuando se enfrentan a la tarea de escribir. El funcionamiento de este modelo está ligado a un proceso de resolución de problemas en términos de tareas y a la consecución de objetivos retóricos para resolverlas. Dichas operaciones son referidas con los términos de planificar, textualizar y revisar.

Durante la planeación, los alumnos(as) hacen una representación mental del texto y de sus objetivos (intención, destinatario, tema, tipo de discurso); para esto elaboran una concepción, selección y

organización previa de ideas. En la contextualización los alumnos traducen en escritura sus primeras representaciones mentales sobre el texto. En esta tarea se conjugan muchos conocimientos tales como la riqueza léxica, la concordancia entre ideas, la estructuración de párrafos, los conectores y los aspectos ortográficos, entre otros. La revisión es la acción en la que se compara el texto logrado y el texto deseado. Esta es una fase determinante en la calidad final del texto, pues el autor relee el texto, valora lo que hizo y comprueba si realmente corresponde a lo planeado, y si deben realizarse o no modificaciones. Podría decirse, que como actividad metacognitiva la revisión es la operación de mayor exigencia durante el proceso de escritura, pues el escritor desde su conocimiento del proceso de la producción textual debe leer, releer y reescribir su texto, analizando qué y cómo lo dijo. Para conseguirlo, primero compara los desajustes o faltantes, después trata de encontrar las causas de ese desajuste, apoyándose en sus conocimientos previos y sus competencias lingüísticas, y finalmente, cuando encuentra estas causas intenta cambiar o modificar lo escrito.

La RIEB (SEP, 2011) propone la práctica regular de dicho proceso desde el inicio de la escolarización. Especifica los siguientes pasos:

1. Planear los textos antes de comenzar a escribirlos. Es decir, establecer para qué se escribe, a quién se dirige, qué se quiere decir y qué forma tendrá (organización).
2. Escribir una primera versión, atendiendo si es posible a la planeación.
3. Releer el texto producido para verificar que cumpla con los propósitos establecidos y tenga suficiente claridad. Para esta actividad puede ser necesario que el alumno se apoye, las veces que sea necesario, en sus compañeros para que valore con mayor objetividad el borrador escrito.
4. Corregir el texto atendiendo los diferentes niveles textuales: el significado, las oraciones y las palabras empleadas, la ortografía, el formato, la caligrafía o legibilidad de la tipografía empleada, etcétera.
5. Compartir el texto con él o los destinatarios y comprobar, en la medida de lo posible, si tuvo el efecto deseado.

3.1.1 Un escritor con disciplina: El desarrollo de la habilidad de autorregulación

Convertirse en un escritor competente implica algo más que la adquisición de conocimientos de vocabulario y gramática, depende además de altos niveles de auto-regulación y auto-motivación. Debido a que la escritura es más que una expresión literaria, es también un proceso cognitivo social en el que los escritores deben estar dispuestos a dedicar tiempo y esfuerzo personal para revisar los borradores de un texto hasta comunicarse de una manera efectiva. Las malas prácticas de comportamiento de escritura y las percepciones bajas de auto-eficacia pueden socavar la participación en actividades de escritura y desfavorecer el desarrollo de la habilidad literaria; por ejemplo los entornos adversos de escritura. Por el contrario, los escritores competentes hacen un esfuerzo especial para establecer entornos sociales y

físicos favorables para escribir, a través de métodos cognitivos de autorregulación para reunir y mantener sus experiencias afectivas y por ende conservar un nivel óptimo de motivación (Boscolo y Hidi, 2007).

Pero ¿qué entendemos por autorregulación en la escritura? Zimmerman y Kitsantas (2002) la definen como los pensamientos auto-iniciados, sentimientos y acciones que los escritores utilizan para alcanzar diversos objetivos literarios, tales como el desarrollo de habilidades de escritura y la mejora de la calidad del texto que crean. De hecho la decisión de escribir depende de las creencias de autoeficacia y fuentes de auto-motivación, las cuales se ven influidas recíprocamente, tanto por los resultados de los esfuerzos de autorregulación, como por las reflexiones de esos resultados.

Por otro lado, Graham y cols. (citado por Zimmerman y Kitsantas, 2007) mencionan que la enseñanza de la autorregulación en la escritura consta de cuatro características. La primera, es que es interactiva, pues el maestro y el alumno colaboran para diagnosticar las deficiencias en la habilidad de la escritura, para establecer metas apropiadas y para elegir estrategias específicas de enseñanza. La segunda es que la instrucción y retroalimentación es individualizada y a la medida de los objetivos de cada estudiante. En tercer lugar la enseñanza tiene base en el dominio secuencial de estrategias de escritura. En cuarto lugar, la instrucción es una adaptación de las estrategias enseñadas previamente.

De acuerdo con el modelo socio-cognitivo de Bandura (citado por Boscolo y Hidi, 2007) la autorregulación de la escritura puede ser analizada considerando los tres factores que intervienen: La persona, la conducta, y el medio ambiente. Desde esta perspectiva, las diferentes actividades de escritura pueden ser identificadas y agrupadas de acuerdo con estos tres factores; por ejemplo: el escritor controla internamente la actividad de la escritura, a través del establecimiento de objetivos específicos y la asignación de tiempo, así mismo, controla su comportamiento mediante el uso de las mejores maneras de expresar sus ideas y tomando en consideración el texto ya producido; por último, establece un entorno adecuado para llevar a cabo sus prácticas de escritor.

Por su parte, Zimmerman y Kitsantas (citados por Boscolo y Hidi, 2007) tienen la hipótesis de que hay cuatro niveles progresivos en el desarrollo de la auto-regulación en la escritura. El primer nivel de autorregulación consiste en la observación de un modelo de aprendizaje; en otras palabras, un maestro puede mostrar a sus alumnos cómo combinar oraciones simples en unas más complejas. El segundo nivel de autorregulación consiste en la emulación; es decir, el estudiante intenta copiar el desempeño del modelo. El tercer nivel de la autorregulación implica el autocontrol, el alumno puede planear el uso de una estrategia determinada y auto-monitorear dicho proceso. En este nivel, el alumno logra una auto-satisfacción relacionada con la conciencia de igualar o superar el modelo del profesor. En el cuarto nivel los estudiantes hacen uso de la auto-regulación, adaptando su funcionamiento a las diversas condiciones internas y externas. En este nivel, las principales fuentes de motivación son los altos niveles de auto-eficacia y el interés por lo escrito. Un aspecto importante de la autorregulación es la capacidad de pasar de los objetivos de los procesos a los objetivos de resultado; es decir, a través de los pasos se logra desarrollar una habilidad a un nivel de competencia y se pasa a la meta quiere lograr el escritor.

De ahí que la diferencia entre escritores expertos y novatos, es que un escritor experto es capaz de reconocer y superar las dificultades al escribir; por ejemplo, cómo conectar dos párrafos de una manera convincente, para delinear los distintos aspectos de un problema con claridad, o para evitar inconsistencias; a diferencia de ello, un escritor novato sólo tiende a ser consciente de sus debilidades a través de los comentarios de su maestro en su producción escrita. Las percepciones de la tarea de escritura de estos dos son muy diferentes; para un escritor experto la dificultad es percibida como un problema a ser resuelto, mientras que el escritor novato ve la tarea como "peligrosa" y poca atractiva.

Por todo lo anterior, la escritura implica un complejo sistema de procesos y fuentes de auto-motivación que debe ser auto-regulada para alcanzar los objetivos literarios propios. Podemos concluir que enseñar a los estudiantes estrategias de autorregulación contribuye a la mejora de su competencia para escribir, se favorece una actitud positiva hacia ello y se incrementa la autoeficacia.

3.2 Enfoque de la escritura expresiva

La escritura expresiva tiene una gran influencia en todos los individuos, desde niños hasta ancianos, desde estudiantes hasta presos de máxima seguridad, lo cual se ha demostrado en una notable variedad y profundidad de experiencias. Se ha demostrado que cuando los individuos tienen la oportunidad de revelar aspectos muy personales, la escritura puede ser muy valiosa y significativa en sus vidas.

¿Qué entendemos por escritura expresiva? Lee H. (citado por Lee J., 2011) la define como una forma de escribir de las personas, que se centra en la comprensión de sí mismas, mediante la expresión de sus experiencias, sentimientos y pensamientos en el desarrollo de su vida. Permite al escritor reflexionar, entender y redescubrirse a sí mismo a través de este proceso. Se sostiene que la escritura expresiva puede favorecer la salud del cuerpo y la mente de un niño, favoreciendo mejores formas de auto-expresión en las que el niño o adulto puede reflejar su vida a través de sus intereses, pensamientos y sentimientos. De hecho, la escritura expresiva es diferente de la enseñanza del auto-concepto, ya que está orientada a inducir la autoestima, no a través de retroalimentación externa, sino mediante un proceso interno que se da a través del descubrimiento y reconstrucción del valor de la propia vida.

Esta perspectiva surgió a mediados de 1980, cuando algunos investigadores empezaron a notar que cuando los traumas se mantenían en secreto, tenían más probabilidades de originar problemas de salud, a diferencia de aquellos conflictos que se podían hablar de manera más abierta. Pennebaker y Susman (citados por Pennebaker y Chung, 2011) encontraron que las personas que habían sido víctimas de violencia y que habían mantenido en silencio esa experiencia, fueron significativamente más propensos a tener efectos adversos en su salud, que aquellos que habían hablado abiertamente de ello con otras personas. Así, las experiencias traumáticas se asocian con elevadas tasas de enfermedad, pero el tener un trauma y no hablar de ello, eleva todavía más el riesgo.

En este sentido, Cole, Kemeny, Taylor, Visscher y Fahey (1996) realizaron algunos estudios en donde la inhibición psicológica altera de manera significativa la salud física y emocional de las personas. Estos autores definen la inhibición psicológica como la falta de expresión pública de emociones, experiencias y conductas subjetivamente significativas, incluyendo los impulsos y pensamientos sociales.

Si guardar un secreto sobre una experiencia desagradable no es saludable, el hablar de ello de alguna manera ¿puede ser beneficioso? De ahí el gran interés que se tiene por el método de escritura expresiva, el cual se ha venido desarrollado a lo largo de los años. El primer estudio sobre la escritura expresiva fue realizado por Pennebaker y Beall (citados por Baikie y Wilhelm, 2005), en el que estudiantes universitarios escribían 15 minutos durante 4 días consecutivos sobre sus "experiencias más traumáticas o tristes" de toda su vida, mientras que un grupo control escribía sobre temas triviales (como de su habitación o sus zapatos). Los participantes que escribieron sobre sus más profundos pensamientos y sentimientos reportaron beneficios significativos tanto en la salud y como en auto-evaluaciones físicas. Cuatro meses más tarde, disminuyeron sus visitas al centro de salud y hubo una tendencia en la disminución de faltas a la escuela, debido a enfermedades. Los investigadores concluyeron que la escritura de experiencias traumáticas anteriores se asoció con aumentos a corto plazo en la activación fisiológica y a largo plazo con la disminución de problemas de salud.

Otras investigaciones de singular importancia sobre la escritura expresiva fueron publicadas por Joshua Smyth (1998, 2001). Este autor realizó 14 estudios con adultos sanos y sus principales conclusiones fueron que la escritura expresiva, se asocia con resultados positivos en la salud, teniendo un efecto similar o mayor que las producidas por otras intervenciones psicológicas. También descubrió que los intervalos más largos de sesiones de escritura producían mayores efectos positivos en general en la salud y que los varones se beneficiaron más de la escritura en comparación con las mujeres.

Lepore y Greenberg (citados por Mosher y Danoff-Burg, 2006) analizaron la escritura expresiva de estudiantes universitarios con respecto a sus relaciones interpersonales íntimas. Se asignó al azar a dos grupos. El grupo experimental escribía sobre la ruptura de una relación sentimental y el grupo control escribió sobre temas impersonales. Los participantes del grupo control informaron aumentos a corto plazo de síntomas de tensión y fatiga, a diferencia de los participantes experimentales. Los resultados indicaron que la escritura expresiva puede atenuar los efectos negativos en la salud de las personas, asociados a factores estresantes originados por relaciones interpersonales negativas. Además, se observó una tendencia de los participantes experimentales a reunirse con su ex pareja.

Un estudio similar fue realizado por Slatcher y James W. Pennebaker (2006) en el ámbito de las relaciones románticas con el fin de examinar los efectos sociales de la escritura expresiva. Durante tres días consecutivos, 86 parejas de novios se comunicaron mediante el uso de mensajes instantáneos, de los

cuales la mitad tenían la instrucción de escribir acerca de sus pensamientos más profundos y sus sentimientos sobre su relación amorosa; la otra mitad de parejas tenían la instrucción de escribir acerca de sus actividades diarias. El acto relativamente simple de escribir sobre su relación romántica, cambió la forma en que los participantes se comunican con sus compañeros en las conversaciones de mensajería instantánea, ya que las parejas en la condición de la escritura expresiva tenían más probabilidades usar las palabras emocionales positivas, que las parejas que estaban en la condición de control. Los aumentos de palabras emocionales positivas se asociaron con la mejoría de la estabilidad de la relación.

Por otro lado, Mosher y Danoff–burg (2006) analizaron el impacto que tiene la escritura de cartas sobre las relaciones positivas y negativas. Dicho estudio incluyó dos grupos experimentales: En el primero, los participantes escribieron cartas a un ser socialmente significativo (compañero, amigo, familiar o novio), del cual habían recibido algún tipo de daño; en el segundo grupo, los sujetos escribieron cartas, también a un ser socialmente significativo del cual habían recibido ayuda. En el grupo control, los participantes escribían cartas a un funcionario de la escuela acerca de un tema impersonal. Los resultados de este estudio evidenciaron que los integrantes de los grupos experimentales mostraron mayores niveles de salud física y una mejoría en el estado de ánimo. Así mismo, manifestaron un incremento en sus horas de sueño y una mejor calidad del mismo, en comparación con los participantes del grupo control.

Con respecto a la escritura expresiva en niños Long y James (2011) exploraron sus efectos en varones menores infractores de 13 a 17 años. Se les instruyó para escribir durante 15 minutos durante cinco días consecutivos sobre alguno de los siguientes temas: objetivos de su vida en el futuro, aspectos de su vida en las que deseaban expresar gratitud o bien compartir sus planes para el día siguiente. El análisis del contenido realizado de dichos textos reveló la importancia que tiene para los adolescentes: la familia en sus vidas, el desarrollo personal, su futuro académico, una carrera profesional, el éxito material, la terminación de su tratamiento en otro lugar y la necesidad de mantenerse fuera de problemas en el futuro. La intervención mostró una mejoría significativa en dos de las tres áreas evaluadas: en lo emocional y en el bienestar psicológico, presentando un ánimo positivo y optimismo hacia su futuro, aunque no exhibieron un cambio significativo en sus respuestas en el área de la satisfacción por la vida.

En otros estudios realizados con niños, Del Valle, García y Quinones (1999) utilizaron dibujos y la escritura expresiva con menores refugiados de origen cubano, sobrevivientes de las turbulentas aguas del Sur de la Florida que habían experimentado traumas emocionales y separación de sus familias. Los niños pudieron expresar y recrear verbalmente y/o por escrito sus experiencias dolorosas, liberando así los sentimientos de tristeza, confusión y pérdida en una “caja fuerte”, un contexto seguro y de apoyo, el cual fue un factor crucial en el éxito de este grupo. El enfoque del dibujo y de la escritura expresiva, permitieron una evaluación continua del diagnóstico de los niños y también se utilizaron como indicadores del estrés de los niños y de la curación. Los resultados se vieron reflejados en la asistencia de los niños a la escuela, mejoría en las calificaciones y en el comportamiento dentro del salón de clase. Por

lo anterior se puede apreciar que la escritura expresiva es utilizada como una técnica similar a un "tratamiento psicológico", que tiene resultados positivos en el contexto escolar.

Moore y Seeger (2009) realizaron un estudio centrado en el intercambio de cartas entre niños y docentes, durante un periodo de nueve meses. Participaron 38 futuros maestros que fueron emparejados como amigos por correspondencia con 14 estudiantes de cuarto grado de primaria en Kansas. El propósito de esta investigación fue determinar las formas de comunicación que favorecen también el interés por la escritura y su mejora en los niños a través del intercambio de cartas y también explorar la influencia de los educadores sobre los alumnos en la elaboración de dichas cartas. La evaluación inicial mostró que los niños habían internalizado el modelo tradicional de escritura. Se propuso a los alumnos que escribieran cartas a los futuros docentes, considerando sus propios intereses y experiencias; los maestros modelaron a sus alumnos la forma de elaborar cartas, retroalimentaron positivamente la elaboración de sus escritos y propiciaron un contenido significativo de las cartas. Los profesores descubrieron que para favorecer el desarrollo de la escritura en los niños, se tiene que estar dispuesto a investigar y reconocer lo que es importante y significativo en la vida de sus alumnos, saber cómo negociar el significado con niños de edad intermedia, brindar una retroalimentación consistente no sólo en la corrección de los errores, sino en el uso de sus fortalezas, respetando el proceso de cada uno de ellos. En los alumnos se logró mejorar su concepto como escritores, se incrementó su gusto por escribir y se consiguió que expresaran sus sentimientos y emociones durante el proyecto desarrollado.

Por otro lado, Lee J. (2011) aplicó un programa de escritura expresiva con alumnos de diferentes grados de primaria (de 2º. a 6º.), a lo largo de tres períodos de vacaciones. En el primer período los alumnos realizaron actividades que inducen la expresión creativa, diseñadas para ayudar a los estudiantes a pensar en que temas elegir, así como apreciar y escribir poemas. En el segundo período, el maestro seleccionó diversos poemas realizados por adultos y alumnos, para que después escribieran un verso sobre un tema similar. En el último período se aplicó sistemáticamente la enseñanza de la escritura expresiva, diseñada para guiar e inducir a los estudiantes a recordar y escribir sobre sus experiencias, pensamientos y sentimientos. El maestro dio la libertad a los alumnos para que eligieran los temas a desarrollar y que realizaran textos sobre su propia vida.

Los resultados del estudio mostraron que las actividades del primer y segundo período, generaron escritos que se limitaban a temas que carecían de integridad y que contenían expresiones vagas. Por lo contrario, en el periodo tres los escritos de los alumnos eran más específicos y auténticos, es decir eran relatos sobre experiencias significativas de los estudiantes y sobre las emociones, sentimientos e impresiones que estos les originaban. De esta manera, mostraron mayor entusiasmo al escribir, mejoraron sus escritos a partir de elegir libremente sus temas, además de mostrarse capaces de expresarse libremente a través del uso de la escritura. El autor concluye que no se les debe exigir a los niños escritos similares a los de los adultos; se tiene que respetar el interés y el nivel de escritura de los alumnos; debe ser vista como una actividad más funcional y agradable.

Baikie y Wilhelm (2005) mencionan los beneficios que tiene a largo plazo el uso de la escritura expresiva, los cuales son el resultado de diversas investigaciones realizadas durante veinte años y que se indican en la tabla no. 2.

Tabla 2. Resultados de los estudios sobre la escritura expresiva efectuados durante 20 años	
Resultados positivos en la salud	Resultados positivos en aspectos sociales y de comportamiento
Disminución de visitas al médico relacionadas con el estrés	Reducción del ausentismo en el trabajo
Mejor funcionamiento del sistema inmune	Más rápida reinserción laboral después de la pérdida del empleo
Reducción de la presión arterial	Mejora de la memoria de trabajo
Mejora de la función pulmonar	Mejora del rendimiento deportivo
Mejora de la función hepática	Superior promedio de calificaciones en los estudiantes
Mejora el estado de ánimo / afecto	Disminución de alteraciones del comportamiento social y lingüístico
Sensación de mayor bienestar psicológico	
Reducción de síntomas de depresión	
Nota: Tomado de Baikie y Wilhelm, 2005. Los autores hacen un análisis de los estudios más representativos del enfoque de la escritura expresiva, mencionando los principales beneficios.	

Para el año 2009, más de 200 artículos han sido publicados en revistas en lengua inglesa. Aunque muchos estudios han examinado la salud física y los resultados biológicos, otro número cada vez mayor han explorado los efectos de la escritura en el cambio de actitudes, los estereotipos, la creatividad, el rendimiento en el trabajo, la motivación, la satisfacción con la vida, el aprovechamiento escolar y una variedad de comportamientos relacionados con la salud (Pennebaker y Chung, 2011).

3.3 Comunidad alfabetizada en el desarrollo del interés por la escritura

Las tendencias actuales de la enseñanza y el aprendizaje subrayan la importancia del aprendizaje situado, argumentando que es más motivante aprender dentro de un contexto de realidad. Bajo esta aproximación el docente puede favorecer el aprendizaje buscando el interés de los alumnos mediante tareas atractivas que sean significativas para ellos. Este interés puede ser la base para lograr una mayor motivación y dedicación para escribir, pues si algo atrae y capta la atención de los alumnos, estarán más dispuestos a enfrentar y superar las dificultades que se encuentren en el aprendizaje o perfeccionamiento de la escritura.

En las escuelas los estudiantes escriben principalmente para el profesor, quien evalúa su trabajo; el objetivo del escritor o estudiante es satisfacer las expectativas del profesor. Así, la enseñanza de la escritura tradicional, se centra más en la enseñanza y práctica de las habilidades para escribir, porque es una materia importante de la escuela. Este enfoque limita las relaciones sociales entre el escritor (estudiante) y el lector (profesor o compañeros) y disminuye las oportunidades para el desarrollo de un interés (Nolen, 2007). En el mundo real fuera de la escuela, la escritura es un acto de comunicación social, a través del cual intercambiamos nuestras ideas con colegas, amigos y familiares para entretener a otros, a través de cartas o correo por internet; también elaboramos historias para entretener a otros, realizamos informes de trabajo para enterar a otras personas, incluso escribimos para organizar nuestros pensamientos o para poder recordar cosas.

En tal sentido, Smith (1990) menciona que cuando los alumnos se encuentran motivados para convertirse en escritores, es porque se hayan comprometidos con situaciones en las que el lenguaje escrito es utilizado con un sentido. Asimismo, explica que los niños aprenden y perfeccionan tanto la lectura, como la escritura cuando existe en ellos un compromiso afectivo con las personas que hacen uso de las señales escritas. De la misma forma, Meyer y Turner (2002) mencionan que la interacción profesor-alumno juega un papel fundamental en la motivación, en el que las emociones se entrelazan en las respuestas de instrucción, así como en las creencias y acciones de los alumnos, lo cual constituye una parte integral de los procesos interpersonales que se crean en los contextos del aula.

Al respecto, Nolen (2007) menciona que existen factores concretos y modificables que contribuyen a la motivación de los alumnos y que los profesores pueden manejar mediante su actuación y sus mensajes. Estos factores se refieren al nivel de involucramiento de los estudiantes en la actividad, el tono afectivo de la situación, los sentimientos de éxito e interés, así como las sensaciones de influencia y afiliación al grupo. De esta forma, la motivación se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula. La interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socio-ambientales del aula, son factores clave para explicar la motivación hacia la escritura.

Del mismo modo, Goodman (1986), menciona que para que una actividad o un programa de comunicación favorezcan el aprendizaje deben tener los aspectos especificados en la tabla 3.

Tabla 3. Aspectos que favorecen un aprendizaje significativo según Goodman.	
• Real y natural	• Que forme parte de un acontecimiento real
• Integral	• Que tenga utilidad social
• Con sentido	• Que tenga un objetivo para el que aprende
• Interesante	• Que el alumno elija usarlo
• Relevante	• Que sea accesible para el alumno
• Que pertenezca al alumno	• Que el alumno tenga poder para usarlo

Por su parte, Nolen (2007) menciona que la escritura tendría que desarrollarse en los contextos sociales, y en particular, en una comunidad escolar dentro del aula. Dicho autor hace uso del concepto de "comunidades alfabetizadas" para describir a las aulas en donde la lectura y la escritura tienen una función social central. En este contexto se ofrecen oportunidades a los alumnos para que desarrollen identidad como escritores, donde experimentan la escritura como un medio de expresión y comunicación. Las comunidades alfabetizadas se contraponen a las aulas donde la escritura es uno más de los contenidos escolares, con el maestro como único público y juez de lo que se considera "la buena escritura". En estas aulas se promueve el desarrollo de una comunidad solidaria e interdependiente, donde escritores y lectores intercambian papeles con frecuencia, y la comunicación resultante de opiniones e ideas ofrece múltiples oportunidades para el desarrollo de su interés.

Los estudios del interés en la alfabetización se han centrado principalmente en la influencia de intereses en el aprendizaje a partir de la calidad de la producción escrita. Siguiendo el enfoque de la psicología cognitiva, las tareas de escritura centradas en el interés del alumno en una situación o en un tema particular, "atrapan" o "activan" su atención y generan su compromiso afectivo y cognitivo. En la "comunidad alfabetizada" la actividad de escritura debe propiciar la participación de todos los actores dentro de ese contexto, para la comunicación de ideas y libre expresión de los sentimientos en la escritura; así mismo, debe encuadrarse dentro de las normas sociales de la comunidad (Nolen, 2007).

Algunos autores como Jarvela, Jarvenoja y Veermans (2008) han cuestionado si los ambientes de enseñanza que se centran en tareas auténticas promueven la motivación óptima de todos los estudiantes; sugieren que, deben tomarse las diferencias individuales al describir el impacto de los contextos sociales en el desarrollo de la motivación. Por su parte, Boscolo y Gelati (2007) señalan que para que un estudiante participe en una actividad, depende de lo atractivo que pudieran ser las tareas de escritura; por ello las tareas deben ser auténticas e interesantes.

De acuerdo a Boscolo y Gelati (2007) el término de tarea auténtica tiene dos significados: El primero de ellos se asocia con la expresión del estudiante sobre su punto de vista personal o sus sentimientos, es la llamada "voz" del escritor, se le da importancia a la expresión escrita de los pensamientos y sentimientos. El segundo significado subraya que las actividades de escritura deben cubrir las necesidades que poseen los estudiantes. Un ejemplo de ello puede ser la elaboración de un escrito por parte de los alumnos dirigido al director del plantel, con la petición que se tenga un mayor cuidado en la limpieza de los baños. La escritura auténtica puede ser una herramienta flexible para los alumnos, que permite que los estudiantes conozcan las diferentes formas en las que puedan expresar auténticamente sus pensamientos y sentimientos; por ejemplo a través de mensajes de teléfono, correo por internet o bien en el intercambio de cartas. Los temas interesantes pueden ser los relatos de los estudiantes sobre sus experiencias personales y sus intereses, como sus paseos, deportes, juegos, programas de TV, etc.

La escritura sobre dichos eventos puede ser ocasión para que los estudiantes expresen sus voces y comiencen a tomar conciencia de una nueva y auténtica función de la escritura. La escritura narrativa

puede ser utilizada para que los estudiantes elaboren sus borradores sobre sus pensamientos y sentimientos, que después releen y corrigen en el colectivo del aula. Esta práctica puede contribuir para crear una comunidad alfabetizadora en el aula y consecuentemente los alumnos desarrollen más motivación y actitudes positivas hacia la escritura (Nolen, 2007).

De hecho el camino de la alfabetización inicia al momento en que los bebés encuentran divertidas algunas acciones simples de los adultos. Empezando en la infancia y continuando a lo largo de la niñez, los niños aprenden de las personas que los rodean del valor, el placer, y el inmenso poder inherente en el lenguaje y la alfabetización. Aunque el entusiasmo no garantiza el éxito, los niños motivados tienen más posibilidades de persistir y tener éxito que otros niños que no encuentran significado al trabajo duro del aprendizaje de la escritura (Neuman, Copple y Bredekamp 2004).

Por ello, en la actualidad la visión de que la familia es responsable del cuidado y la educación del alumno y la escuela de la formación académica, ha quedado atrás. Mediante el trabajo conjunto de la familia, la escuela y la comunidad todos los niños tienen una mejor oportunidad de ser exitosos. Este contexto de apoyo alrededor de los niños ha tomado una importancia relevante y no debe ser trabajado por casualidad. Necesita ser planeada, formada, y cultivada, pues ofrece a las partes involucradas la oportunidad de actuar eficazmente su rol particular y cumplir sus responsabilidades. En “las comunidades de aprendizaje “que comprenden a las familias, la escuela y el contexto social circundante, se busca principalmente producir una educación efectiva y cambios sociales positivos en los niños, en que todas las partes involucradas pueden resultar beneficiadas.

Lueder (2010) hace uso del término “colaboración” y lo define como una forma de alianza, en la cual surge un “contrato” formal e informal entre la familia, la escuela y la comunidad. Para que se pueda establecer la colaboración entre la escuela y la familia se necesita un gran esfuerzo de todas las partes. Se requiere que las escuelas y las instituciones gubernamentales brinden apoyos y recursos a las familias para que estas mejoren y desempeñen aceptablemente sus funciones. La primera tarea a realizar sería identificar las necesidades de los niños y de las familias.

En síntesis los autores describen que la función del aula debe ser la de una comunidad instruida, que tenga un efecto positivo en el interés por la escritura en los estudiantes. En una "comunidad alfabetizada" las actividades de alfabetización tienen que establecer y mantener la relación de los alumnos con otras palabras, donde la lectura y la escritura ofrecen la oportunidad de experimentar la escritura como una herramienta de auto-expresión y de comunicación, a diferencia de la enseñanza tradicional en donde las actividades de escritura son básicamente de trabajo individual.

MÉTODO

Considerando que motivar a los niños hacia la escritura requiere de la participación de toda la comunidad escolar (alumnos(as), familia, docentes y psicólogo(a) escolar), el primer paso para iniciar el trabajo con las dos profesoras de tercer grado, fue establecer un vínculo de colaboración.

Para generar una relación de colaboración tomé en cuenta las propuestas de Thousand y Villa (citados por Morales, 2006) y de Friend y Cook (2010)

- a) Creer que los resultados de la colaboración serán más poderosos y trascendentes que los esfuerzos individuales.
- b) Acordar objetivos comunes y organizar conjuntamente un plan de trabajo.
- b) Desarrollar un sistema de creencias común, tomando como base de nuestro trabajo el programa vigente de español y compartiendo los fundamentos teóricos del presente estudio.
- c) Valorar por igual y considerar las aportaciones de cada participante.
- d) Distribuir las funciones y tareas para que exista un liderazgo compartido.
- e) Desarrollar una relación de confianza y apoyo mutuo que implicará interacciones “cara a cara”, interdependencia positiva, retroalimentación constructiva, monitoreo de destrezas interpersonales, autoevaluación y coevaluación.

De la misma manera, retomé algunos procesos de comunicación recomendados por Gallego (citado por Morales, 2006) y por Friend y Cook (2010) para favorecer la colaboración:

Primero comprender los sesgos de la propia perspectiva y después, escucha activa, paciencia, tolerancia, no emitir juicios de valor, actitud positiva, respeto, confidencialidad, reconocimiento de las aportaciones y relaciones basadas en la igualdad.

Cabe mencionar que el año en que se realizó la presente intervención, inició también la aplicación del programa de Español propuesto en la Reforma Integral de Educación Básica (SEP, 2011), por lo cual se realizó conjuntamente con las profesoras de grupo, su revisión y análisis y se diseñaron y aplicaron instrumentos y registros de evaluación, acordes con los requerimientos de dicho programa. Asimismo, se aplicaron las fichas de diagnóstico del “Enfoque por Competencias” (SEP, 2005) y se elaboraron exámenes afines, para contar con un diagnóstico inicial que denotara las necesidades de aprendizaje de ambos grupos.

1. Planteamiento del problema

Los resultados del diagnóstico inicial realizado con los dos grupos de tercer grado, mostraron las mayores deficiencias en el área de comunicación, específicamente en la competencia de escritura; los alumnos presentaban poco gusto y desinterés por la escritura, falta de estrategias para la realización de textos, dificultades para escribir sus pensamientos y nula expresión de sus emociones y sentimientos. Ante estos resultados el psicólogo que escribe el presente trabajo acordó con las profesoras de los grupos diseñar un programa con los siguientes objetivos:

Que los alumnos(as)...

1. Utilizaran la escritura para comunicar sus emociones, sentimientos, intereses, experiencias y conocimientos en la escuela y el hogar.
2. Desarrollaran mayor gusto e interés por escribir.
3. Incrementaran su competencia para escribir.

2. Participantes

Dos grupos de 3erº grado de una escuela primaria pública de turno vespertino, ubicada en la zona poniente de la Ciudad de México. Uno de los grupos estaba integrado por 4 niñas y 12 niños y el otro por 5 niñas y 14 niños, sumando un total de 9 niñas y 26 niños. Participaron también nueve padres y 28 madres y 3 abuelas de los niños, quienes contaban con estudios de secundaria principalmente y algunos con preparatoria, perteneciendo a un nivel socioeconómico bajo y medio bajo. Además, se contó con la participación de las dos maestras titulares de grupo que colaboraron con el psicólogo escolar durante todo el proceso de evaluación e intervención.

Figura 1 Participaron 35 alumnos(as) y las profesoras titulares de dos grupos de 3er grado.



3. Escenario

Las dos aulas regulares de tercer grado contaban con mesas trapezoidales y sillas, que estaban acomodadas para que los estudiantes se sentaran por parejas. Uno de los salones tenía un pizarrón blanco de tamaño pequeño y el otro contaba con uno de tamaño mediano; ambos se ubicaban al frente del salón y a un lado de los escritorios de las profesoras. Cabe señalar que las dos aulas carecían de una ventilación aceptable. En algunas ocasiones en que se requería el uso de computadoras, se trabajó en la sala de computación, la cual contaba con una computadora para cada niño(a), impresora e Internet.

4. Instrumentos y materiales

Se empleó una lista de cotejo de Motivación hacia la Escritura, una de Producción de Textos, bitácora de observaciones y formatos para el registro de las reflexiones de los padres y madres.

- Lista de cotejo de Motivación hacia la Escritura, elaborada para el presente estudio (ver anexo 1). Consistía de un listado de comportamientos, conceptos y estados de ánimo de los niños(as), que nos permitió valorar la motivación que mostraban ellos(as) al escribir.
- Lista de cotejo de producción de textos escritos (ver anexo 2). Consistía de un listado de aprendizajes esperados que nos permitió evaluar el aprendizaje de los contenidos abordados durante el programa.
- Producciones escritas de los niños(as). Para fines de evaluación se tomó en cuenta de cada niño(a): su primer escrito, una producción intermedia y el producto final de cada uno de los proyectos.
- Bitácora de observaciones. Durante o al final de la sesión, el psicólogo que escribe el presente trabajo anotaba en una libreta especial, sus reflexiones sobre el desempeño de los niños y las docentes.
- Formatos para el registro de reflexiones de los padres y madres (ver anexo 8). Fueron diseñados para que al final de cada una de las cinco sesiones del taller de los padres y madres, ellos expresaran por escrito sus aprendizajes y reflexiones sobre el desempeño de su hijo o hija.

5. Procedimiento

Consistió de cuatro fases principales: Diagnóstica, planeación, intervención-evaluación y evaluación final.

Fase Diagnóstica

Para la detección de las necesidades de los alumnos(as), en colaboración con las profesoras de grupo se aplicaron fichas de diagnóstico sugeridas por la SEP (2005), específicamente las actividades 4 y 5, las cuales adaptamos las profesoras y el psicólogo a fin de que se evaluarán competencias de los ejes de comunicación, actitudes y valores para la convivencia, aprender a aprender y lógica-matemática. En lo

que respecta a la actividad 4 “La tiendita”, los niños imaginaron estar en una tienda, trabajaron por parejas y simularon ser el vendedor y el comprador. Se utilizaron materiales de reúso como envases de refresco, leche, jugos, envolturas de dulces, entre otros productos; también se emplearon monedas y billetes didácticos. El comprador eligió productos y en voz alta mencionó el valor de cada uno, calculando mentalmente o elaborando la operación necesaria para determinar el costo total. A continuación, pagó su compra. Los demás alumnos comprobaron, mediante diversos procedimientos, si fue correcto el cálculo mental que hicieron sus compañeros. Las maestras ayudaron a identificar y aclarar el resultado correcto. Los encargados del puesto verificaron que la cantidad de “dinero” que les entregaron fuera la correcta.

Figura 2 Aplicación de fichas de diagnóstico “enfoque por competencias”.



Nota: Las actividades de este estudio se vincularon con las actividades del programa de español que propone la SEP (2011).

En cuanto a la actividad 5 “El cuento vivo”, se pidió a los alumnos que vertieran comentarios sobre las lecturas que más les han gustado de los libros que han leído en la biblioteca del aula o en su hogar, debían centrarse principalmente en las características de los personajes, la forma de comunicarse, si había animales, en qué medio habitaban y de qué se alimentaban. A continuación se les leyó un cuento, pidiéndoles que centraran su atención en los personajes, para que después ayudaran a recrear “un cuento vivo” al momento de volverlo a leer, donde cada vez que apareciera un personaje lo imitaran con ruidos y ademanes. Posteriormente se les solicitó que se organizaran en equipos de tres o cuatro integrantes y que escribieran el guion de un cuento o una historia, así como su escenografía. Además, cada uno de los niños elaboraría su propio títere, haciendo uso de un calcetín, botones y estambre. Por último, los niños representaron su cuento o historia a sus compañeros y maestra.

Para el llenado de las fichas de diagnóstico se utilizó la técnica de semáforo (de color verde se representaron las competencias consolidadas, de color amarillo las competencias que están en proceso y de color rojo aquellas competencias no consolidadas). De esta forma, se registraron los resultados de cada niño en una tabla (ver anexo 3).

Una vez reconocida la necesidad de promover la motivación y las estrategias para escribir de los niños de ambos grupos, se elaboraron y aplicaron dos listas de cotejo, una con el fin de evaluar la motivación hacia la escritura y otra para evaluar la producción de textos escritos.

Evaluación de la motivación hacia la escritura (ver anexo 1).

1. Con el fin de identificar la preferencia de los alumnos(as) por el dibujo o la escritura para expresar sus ideas y sentimientos sobre un texto, se les leyó el cuento de la “Caperucita Roja” y a continuación se les entregó una hoja blanca tamaño carta y la instrucción de expresar lo que entendieron de la lectura mediante la escritura, un dibujo o ambas formas, lo que ellos decidieran. Se registró su elección.
2. Para conocer el concepto que tenían los niños(as) como escritores, al concluir su trabajo se les preguntó ¿Qué tan bueno(a) eres para escribir? o bien ¿Cómo te consideras como escritor(a)? Si habían realizado un escrito y no sabían qué contestar, se les pedía que leyeran nuevamente su trabajo y después contestaran por escrito la pregunta.
3. Para saber si los alumnos(as) seguían la instrucción de escribir o si necesitaban de incentivos para hacerlo, se le solicitó que escribieran un recado y una carta a algún familiar o persona importante para ellos. Se observó y registró la respuesta de cada uno de los alumnos.
4. Con el propósito de identificar la concentración de los alumnos(as) en la tarea de escritura, se observó y anotó si cada niño(a) mantenía su atención mientras escribía.
5. Para medir la persistencia para escribir, se observó y registró si los alumnos(as) concluían su trabajo.
6. Para fines de este estudio se leían los escritos de los niños y se anotaba si expresaban sentimientos o emociones.
7. Para estimar el gusto de los niños(as) por la escritura se observó su expresión facial mientras escribían, si mostraban satisfacción, tranquilidad, alegría, etc. Cuando la expresión del menor no era evidente, se le preguntaba ¿Cómo te sientes cuando escribes? ¿Qué tanto te gusta o no te gusta escribir? ¿Por qué te sientes u opinas así? Se registró su reacción o se anotó su respuesta verbal.

Evaluación de la producción de textos escritos

Para valorar el desempeño de los niños(as) en la producción de textos se tomó el primer borrador de cada tipo de texto; considerando algunos de los aprendizajes esperados del programa de español de tercer grado (SEP, 2011). Los aprendizajes esperados tomados en cuenta fueron: La organización y partes de los tipos de escrito, el uso de las mayúsculas, el manejo del punto y la coma, la ortografía, la separación entre palabras, la claridad en sus ideas, la legibilidad y si utilizaron la escritura para expresar experiencias o situaciones de sí mismos. Estos elementos se registraron en la lista de cotejo (anexo 2).

Fase de Planeación del Programa de Intervención

Con el fin de generar un nivel óptimo de motivación hacia la escritura, se retomaron las ideas de Bruning y Horn (citados por De Caso y García y Martínez, 2008), quienes sugieren cuatro factores esenciales:

1. Crear un ambiente emocional positivo. Esto eliminando las condiciones que hacen de la escritura una experiencia negativa y buscando que los estudiantes se diviertan con la misma. Asimismo, proporcionándoles modelos de interés y gusto por la escritura, con el fin de influir positivamente en las percepciones de los alumnos(as).
2. Fomentar las creencias funcionales sobre la escritura, dándole un significado a ésta, para lo cual el alumno(a) se considera eficiente, lo que favorece su percepción de auto-eficacia.
3. Fomentar el compromiso de los estudiantes a través de metas auténticas y contextos de escritura que promuevan su interés y autoeficacia. Para favorecer la autoeficacia el docente puede dividir las tareas en situaciones más manejables para los alumnos(as) y proporcionarles una oportuna retro-alimentación situada en la utilidad de sus escritos para el mismo y para comunicarse con los demás.
4. Proporcionar un contexto de apoyo adecuado a la escritura. Debido a la complejidad de la tarea de escribir, es necesario mantener el nivel motivacional, fijando metas específicas y desafiantes pero alcanzables con un esfuerzo aceptable. Los docentes deben ayudar a sus alumnos(as) a alcanzar metas claras y accesibles, reforzando hábitos, proporcionando estrategias y brindándoles una adecuada retroalimentación.

Principios rectores del programa

Considerando los principios señalados y las necesidades particulares del contexto en que se desarrolló el presente programa se acordó con las maestras los ocho principios que permearon y facilitaron todo el trabajo que se realizó:

1. Creación de un clima de confianza en el aula. Con el fin de brindar seguridad a todos los participantes y de favorecer la comunicación y el respeto entre todos.

2. Trabajo en colaboración. Se buscó el apoyo mutuo entre las maestras, el psicólogo y los padres y madres, y también entre alumnos, maestras y psicólogo, con el fin de construir una “comunidad de aprendizaje” para fomentar el aprovechamiento escolar y enfrentar las dificultades que surgieran.
3. Motivación hacia la escritura. El propósito fue mantener el interés, el disfrute y la dedicación de los alumnos en sus trabajos escritos, y favorecer su empeño por ser mejores escritores.
4. Facilitar el aprendizaje. Desde un enfoque constructivista, el psicólogo modeló en las aulas un rol de facilitador, promoviendo la reflexión de los alumnos(as) y brindándoles apoyos que fue retirando gradualmente para que ellos desarrollaran su competencia para escribir. Para apoyar su aprendizaje se elaboraron esquemas (anexos 5, 6, y 7) que facilitaron el conocimiento de la estructura y las partes de cada tipo de escrito. También se diseñó una guía (anexo 8) con los pasos del proceso para elaborar un texto, y otra para la corrección de los escritos (anexo 9).
5. Modelado. En cada uno de los proyectos se modeló en plenaria la corrección del texto que se estaba trabajando. Para ello se siguió el orden señalado en la guía “Cómo corregir mis escritos”. En este proceso se promovió la participación de todos los estudiantes, respetando el orden, para que opinaran cómo mejorar el texto.
6. Retroalimentación constructiva. Se procuró brindar tanto a los alumnos(as), como a las maestras y a los padres y madres, una orientación que favoreciera su reafirmación, crecimiento y autocorrección. Esto se hizo valorando su esfuerzo, reconociendo sus cualidades y sus avances y logros, y guiándolos para que ellos mismos encontraran las formas de mejorar. Se practicó la retroalimentación breve, concisa, constructiva, abierta y honesta.
7. Colaboración entre pares. En esta estrategia se retomaron algunas ideas del Programa de Planeación Colaborativa de Flórez, Arias y Guzmán (2006) en donde sugieren en un primer momento el trabajo de grupo donde todos escriben un texto sobre el mismo tema y después discuten entre sí guiados por el docente. En conjunto, los alumnos hacen la discusión sobre el tema y escriben los puntos de la discusión en el pizarrón para que todos los puedan ver. Se privilegió el trabajo de los alumnos en diadas, cuidando que la heterogeneidad en el nivel individual de competencia, permitiera el mutuo beneficio. Durante el trabajo en diadas, las profesoras y el psicólogo apoyaban a los alumnos(as) en la revisión y corrección de sus escritos. Procuraban la retroalimentación constructiva, con el fin de favorecer la motivación y las actitudes de colaboración entre los estudiantes.
8. Autoevaluación. Se propició la reflexión y autocorrección tanto de la parte de las docentes y el psicólogo, como de los alumnos y los padres y madres de familia; de esta manera favoreció la meta-cognición y los sentimientos de competencia y autonomía.

Como se explica con anterioridad, para la elaboración y aplicación de este trabajo se tomaron como base los programas de la asignatura de Español para tercer y cuarto grados de primaria, pertenecientes al Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011). Así mismo, se utilizó la guía para la elaboración de textos de Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar (2008), de lo cual resultó la siguiente secuencia para la elaboración de escritos:

■ *Estrategias de planificación:*

En esta primera fase, se determina el propósito de la actividad de escritura, el tipo de texto que el alumno(a) utilizará, el destinatario (a quién o quienes se dirigirá), con qué escribirá (procesador de textos, lápiz y papel, etc.), cuándo y qué canales o medios usará para darlo a conocer.

■ *Estrategias de escritura:*

La estrategia principal que se utilizó para favorecer la motivación de los alumnos hacia la escritura fue la expresión de sentimientos y/o emociones.

La estrategia específica que siguieron los alumnos(as) fue la siguiente:

Escribo mi borrador. Puede ser de forma individual, en pareja o en colectivo.

Reviso mi escrito. El alumno(a) relee el texto que elabora y recibe retroalimentación de sus compañeros y profesora, con el fin de mejorarlo.

Corrijo mi escrito y realizo una edición final. A continuación incorpora las correcciones y reescribe el texto.

Uso el organizador visual.- El alumno(a) sigue la estructura planteada para cada tipo de texto, escribiendo las palabras centrales en el orden señalado en los recuadros correspondientes. Posteriormente, desarrolla el contenido del escrito.

Comparto lo que escribí.- Para cada tipo de texto se determinó la forma y los destinatarios apropiados para que los niños(as) socializaran sus escritos. Se buscó que los niños(as) tuvieran destinatarios reales, como son sus progenitores, compañeros de clase y profesoras, y se destinó un tiempo específico durante el taller de escritura que se organizó para los niños(as) y sus progenitores.

Estructura y características del programa

El programa que se diseñó y aplicó, comprendió un total de 30 sesiones, en las que se realizaron actividades auténticas e interesantes, consistentes en la elaboración de un proyecto por bimestre. De acuerdo con la propuesta del programa de español de la SEP (2011), un proyecto didáctico son actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas. En el desarrollo de un proyecto se pueden identificar cuatro grandes momentos: 1) presentación, 2) exploración de conocimientos previos, 3) desarrollo de las actividades y 4) cierre. Se diseñaron los proyectos de “Recado a mi familia” y “Carta a mi familia” debido a que favorecían la expresión de sentimientos; el tema “Escribo sobre mi mascota” fue elegido por los niños. Así mismo, en este programa se incluyeron los proyectos “Escribo la historia de mi nacimiento” y “Escribo mi biografía” sugeridos en el actual programa de Español y se elaboraron considerando el libro del alumno.

En la elaboración de los escritos se procuró que los alumnos(as) desarrollaran conciencia de que escribir es un proceso que exige la ejecución de diversos pasos antes mencionados: 1) planeo, 2) escribo mi borrador, 3) reviso lo que escribí, 4) corrijo mi texto y 5) comparto lo que escribí (SEP, 2011), lo cual se complementó con las ideas de Boscolo y Gelati (2007): a) que los niños(as) tuvieran libertad de elegir su tema para escribir, b) donde los docentes se centraran en los procesos de escritura, más que en los procesos y c) que se promoviera la colaboración entre los estudiantes y la interacción positiva entre el maestro(a) y el alumno(a).

Cabe mencionar que al concluir cada uno de los proyectos didácticos se les pidió a los alumnos que hicieran una autoevaluación (anexo 3), con el propósito de que valoran sus logros y establecieran nuevas metas para mejorar sus escritos.

En todos los pasos se hizo énfasis en la expresión de sentimientos y emociones a la persona o audiencia a quien iba dirigido su texto.

Simultáneamente al trabajo con los niños(as), se trabajó con sus familias en la escuela, aprovechando las juntas bimestrales que están establecidas formalmente para que los tutores de los niños(as) acudan a firma de boletas.

Taller con las familias

Este taller se denominó: “Trasmito mis sentimientos y emociones a través de la escritura” y tuvo una duración total de cinco sesiones que se realizaron bimestralmente a lo largo del ciclo escolar. Todas las sesiones incluyeron trabajo conjunto de padres o madres e hijos(as).

Los objetivos de trabajo fueron: 1) que los padres, madres e hijos(as) incrementaran su gusto e interés por la escritura, y 2) que los padres y madres observaran y vivenciaran los beneficios de transmitir los sentimientos a través de la escritura. En la primera sesión se desarrollaron los temas “Hábitos de estudio y establecimiento de límites”, donde se analizó el rol de la familia como el principal agente de motivación para los alumnos(as). La segunda reunión se enfocó en “Cómo pueden los padres y madres favorecer el gusto y la habilidad de sus hijos(as) para escribir”; al final de esta sesión, los padres y/o madres leyeron recados de sus hijos y les contestaron por escrito. En el siguiente tema: “Favoreciendo la autoestima de los hijos”, la actividad vivencial consistió en que los padres y madres leyeran una carta escrita por su hijo(a) y después les expresaron los sentimientos que ello les generaba; al final reconocieron los esfuerzos de su hijo(a). En la cuarta sesión los niños(as) leyeron la historia de su nacimiento que escribieron; los padres y madres recordaron el nacimiento de su hijo(a), expresando su sentir y compartieron con su hijo(a) las vivencias de esos momentos; además les brindaron información a sus hijos para la elaboración de sus biografías. En la quinta y última sesión, los niños(as) leyeron al grupo su biografía y los padres y/o madres manifestaron su sentir ante los logros de sus hijos.

A continuación se describe el trabajo realizado con los niños(as) en cada bimestre o bloque

Primer bimestre o bloque

Proyecto: Escribo un recado a mi familia

Modelaje: Inicialmente, el psicólogo rescató los conocimientos previos de los alumnos en relación con la función que tienen los recados, las partes que los componen y su organización. Después, a partir de la lluvia de ideas de los niños, el psicólogo escribió un recado en el pizarrón y señaló los elementos y la estructura de dicho tipo de texto. Marcando los pasos planeó, escribo mi primer borrador, raleó y corrijo mi texto, y por último lo socializo con mis compañeros. Posteriormente las profesoras también participaron en dicho modelaje en la elaboración de los otros tipos de texto.

Figura 3 El psicólogo modeló el uso de estrategias en la elaboración de textos



Considerando que los niños(as) ya contaban con los conocimientos básicos para elaborar un buen recado, el psicólogo les pidió que escribieran un recado a una persona o familiar que fuera importante para ellos y que expresaran sus sentimientos y/o emociones hacia esa persona. Les explicó que el hecho de comunicar los sentimientos tiene la finalidad de interesar al destinatario a leer y por supuesto, a contestar por escrito dicho recado.

Con la guía del psicólogo, los alumnos(as) siguieron los pasos requeridos para elaborar un escrito:

1. Planeo mi escrito

Se pidió a los niños(as) que respondieran a las preguntas: ¿Para qué escribo? ¿A quién le escribo? ¿Qué le quiero decir? ¿Qué emociones y sentimientos le expreso? ¿Cómo organizo mi escrito? ¿Qué debe llevar mi texto para que quien lo recibe lo entienda?

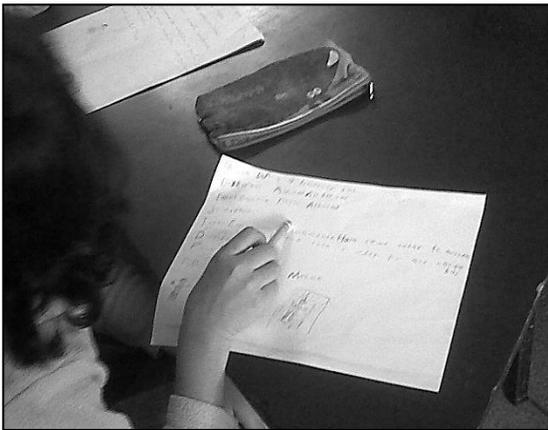
2. Escribo mi primer borrador.

De acuerdo con sus respuestas y el modelaje previo que hizo el psicólogo, los niños(as) elaboraron su primer escrito. Entretanto las profesoras y el psicólogo observaban el trabajo de los niños dejando que los niños escribieran de manera libre su texto.

3. Releer el texto producido.

Los alumnos(as) verificaron que su texto cumpliera con los requerimientos establecidos en el texto “Mi guía para ser un buen escritor, pasos a seguir” (anexo 8) y que tuviera la suficiente claridad. Dicha actividad se desarrolló en tres modalidades: a) Ejercicio grupal con ejemplo, b) ejercicio individual con su propio texto y c) lectura y retroalimentación entre pares, primero de un escrito y después del otro.

Figura 4 Relectura de forma individual y entre pares.

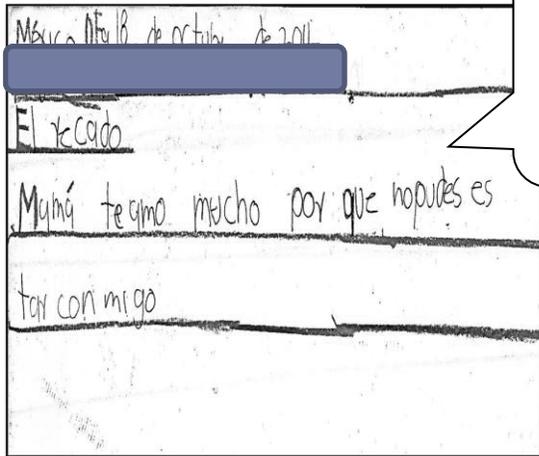


4. Corrijo mi texto.

Los alumnos(as) modificaron sus escritos, considerando el significado, las oraciones y palabras empleadas, formato, ortografía, caligrafía y legibilidad del texto.

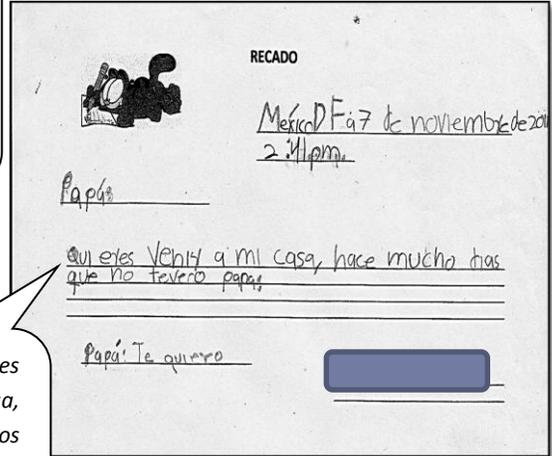
Figura 5 Ejemplos de la expresión de sentimientos a través de los recados a sus familiares.

Primer ejercicio:



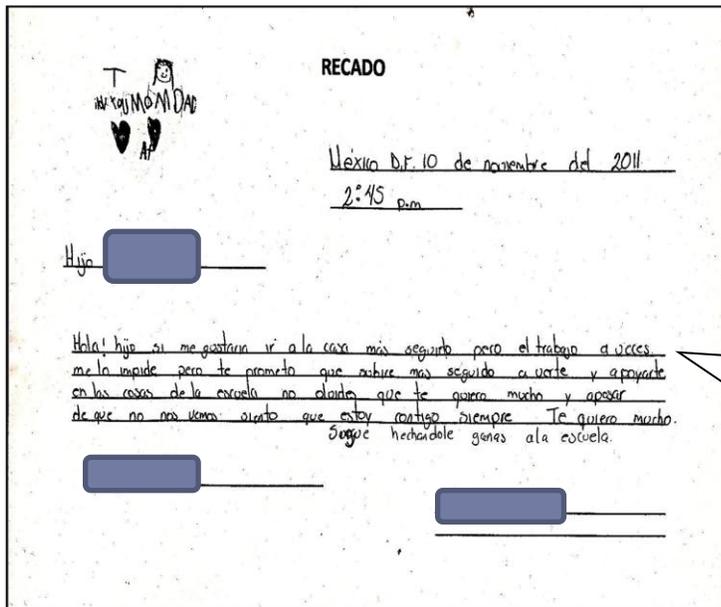
"Mamá te amo mucho porque no puedes estar conmigo".

Segundo ejercicio:



"Papá: Quieres venir a mi casa, hace muchos días que no te veo papá. Te auiero".

Contestación al recado:



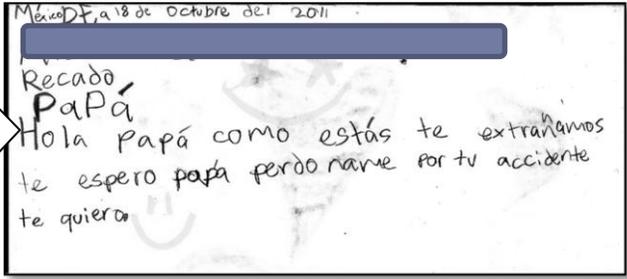
"¡Hola! Hijo si me gustaría ir a la casa más seguido pero el trabajo a veces me lo impide pero te prometo que subiré más seguido a verte y apoyarte en cosas de la escuela no dudes que te quiero mucho y a pesar de que no nos vemos siento que estoy contigo siempre. Te quiero mucho".

Nota: En estos recados el niño expresa a sus padres su necesidad de estar con ellos y en respuesta, el padre le manifiesta su cariño y le promete estar más cerca, lo cual le brinda al niño cierto alivio y una esperanza ante la ausencia de su progenitor. Asimismo, el niño puede apreciar el impacto de sus escritos.

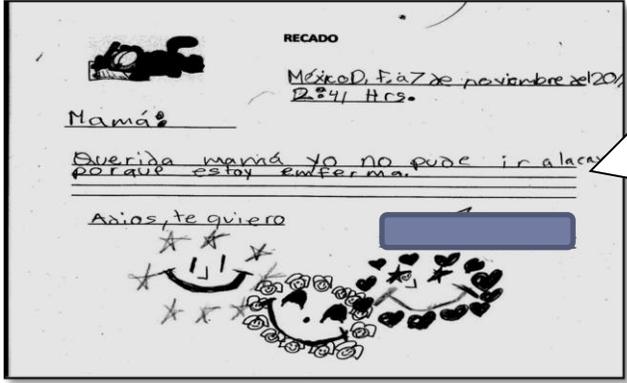
Figura 6 Ejemplos de la expresión de sentimientos a través de los recados a sus familiares.

"Hola papá ¿cómo estás? Te extrañamos, te espero. Papá perdóname por tu accidente, te quiero".

Primer borrador



Segundo ejercicio



"Querida mamá, ya no pude ir a la casa porque estoy enferma. Adiós, te quiero".

Nota: Como se muestra en ambos ejercicios la alumna escribe situaciones significativas en la que expresa sentimientos hacia sus progenitores. La separación de los padres limita los tiempos de convivencia y espacios para comunicarse con sus hijos(as), por lo cual, la escritura es una estrategia que favorece el diálogo y la comunicación de los sentimientos. Asimismo, el otorgar a los niños(as) organizadores visuales para la elaboración de los recados, les recuerda los elementos necesarios y les ayuda a organizar la información y a lograr su propósito.

Figura 7 Corrección de mi escrito.



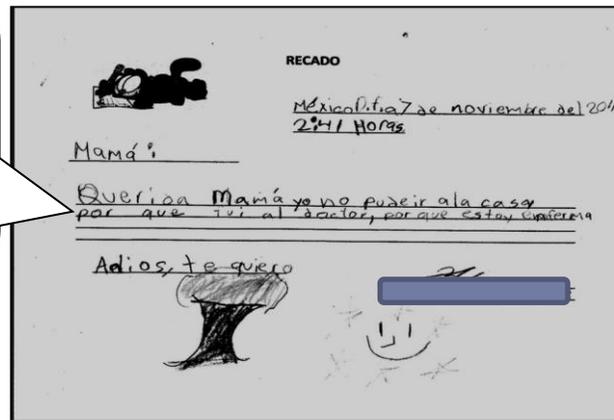
5. Comparto mi escrito.

Con el propósito de que los alumnos(as) participarán en situaciones auténticas de comunicación, se les brinda un espacio en el taller “Trasmito mis sentimientos y emociones a través de la escritura” (dirigido a padres y/o madres) en donde los niños(as) leen en voz alta su recado. Para la contestación de los recados por parte de los padres y madres, también se les designa en el taller un tiempo, en el que los progenitores leen nuevamente el mensaje y lo contestan por escrito a sus hijos(as); por último, se les pide a los padres y madres compartir su texto escrito.

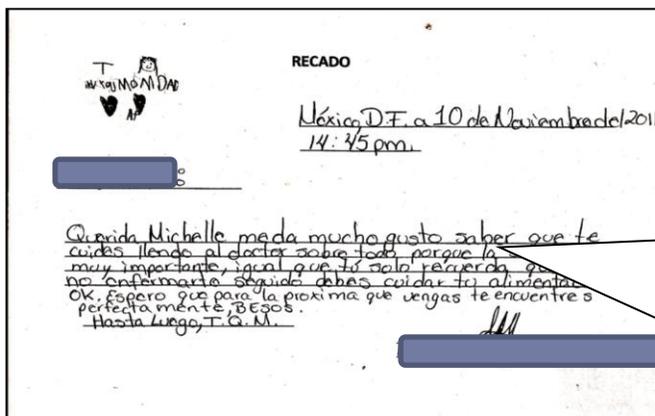
Figura 8 Ejemplos de la expresión de sentimientos a través de los recados a sus familiares.

Tercer ejercicio

“Querida mamá,
ya no pude ir a la
casa, porque me
enferme y tuve
que ir al doctor.
Adiós, te quiero”.



Contestación al recado

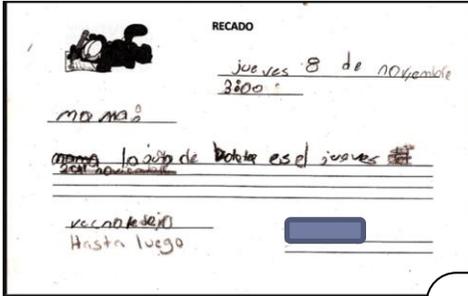


“Querida Michelle me da gusto saber que te cuidas asistiendo al doctor sobre todo porque la salud es muy importante igual que tu solo recuerda que para no enfermarte seguido debes cuidar tu alimentación, ok. Espero que para la próxima que vengas te encuentres perfectamente, besos. Hasta luego, T.Q.M”.

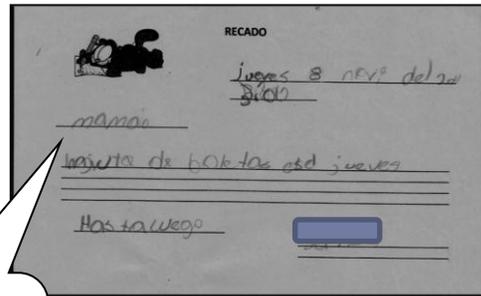
Nota: En estos productos se plantearon que es poco probable que se comuniquen en la convivencia cotidiana debido a que por la separación de los padres, la niña se encuentra al cuidado de la abuela.

Figura 9 Ejemplos de recados elaborados por alumno que presentaba problemas de aprendizaje.

Segundo ejercicio:

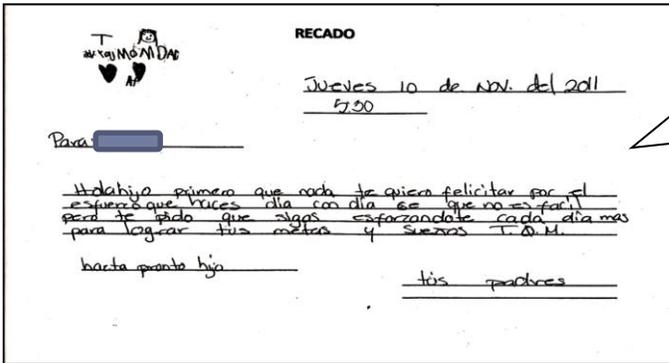


Tercer ejercicio:



"Mamá: La junta de boleta es el jueves. Hasta luego".

Contestación de la mamá:

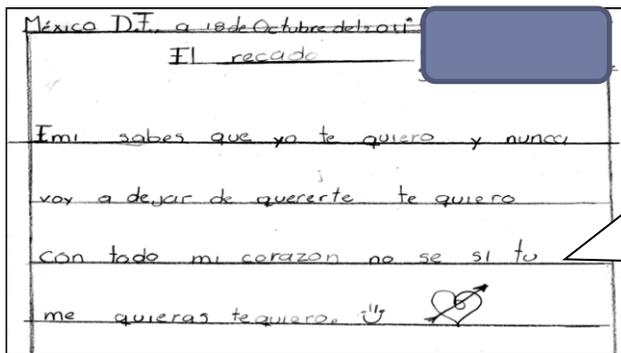


"Hola hijo primero que nada te quiero felicitar por el esfuerzo que haces día con día sé que no es fácil pero te pido que sigas esforzándote cada día más para lograr tus metas y tus sueños T.Q.M. Hasta pronto hijo, tus padres".

Nota: Los organizadores visuales fueron de gran utilidad para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, debido a que estos apoyos se iban ajustando a las necesidades de los niños, sirviéndoles de guía para escribir y ordenar la información en el lugar correcto.

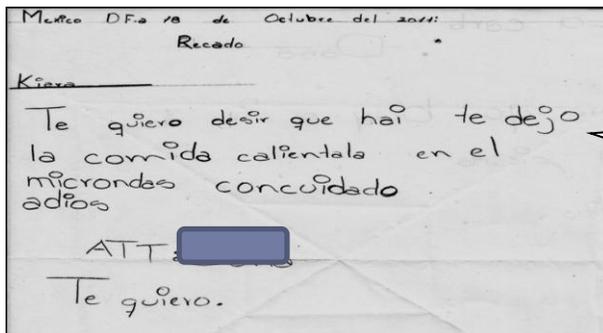
Figura 10 Ejemplos de recados de niños que expresan sus sentimientos a su hermano(a).

Segundo ejercicio Alberto:



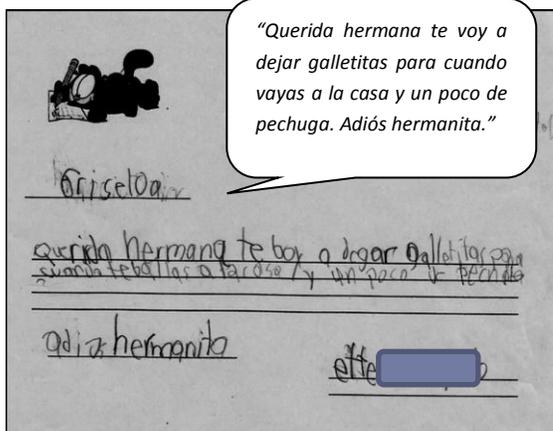
"Emi sabes que yo te quiero y nunca voy a dejar de quererte, te quiero con todo mi corazón, no sé si tú me quieras, te quiero".

Segundo ejercicio de Elia:



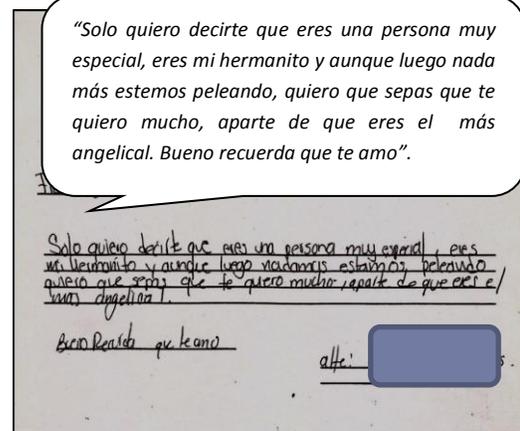
"Te quiero decir que ahí te dejo la comida, caliéntala con cuidado en el microondas. Te quiero".

Segundo ejercicio de Andrés:



"Querida hermana te voy a dejar galletitas para cuando vayas a la casa y un poco de pechuga. Adiós hermanita."

Tercer ejercicio de Rubén:



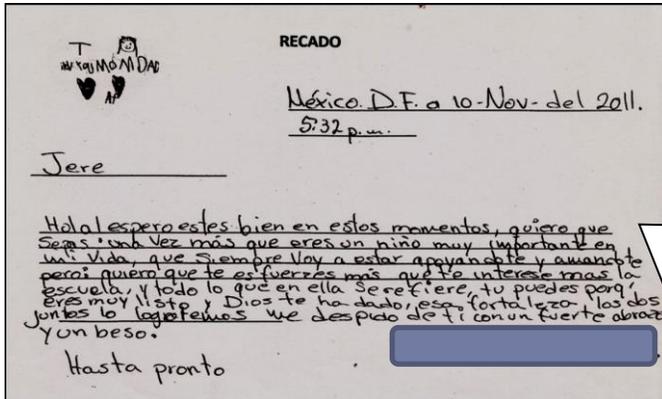
"Solo quiero decirte que eres una persona muy especial, eres mi hermanito y aunque luego nada más estemos peleando, quiero que sepas que te quiero mucho, aparte de que eres el más angelical. Bueno recuerda que te amo".

Nota: En estos ejemplos los niños tuvieron la necesidad de comunicarse con su hermano(a) al momento de escribir su recado. El primer ejemplo es de un alumno que tuvo un conflicto con su hermano; sin embargo, le muestra cariño y quiere saber si este afecto es correspondido. En el segundo y tercer ejemplo pertenecen a una alumna y su hermano menor los cuales permanecen solos en casa por mucho tiempo, debido a que los padres trabajan; ellos se calientan sus alimentos y la alumna apoya a su hermanito en sus actividades escolares.

Los padres y/o madres respondieron por escrito a los recados de su hijo(a).

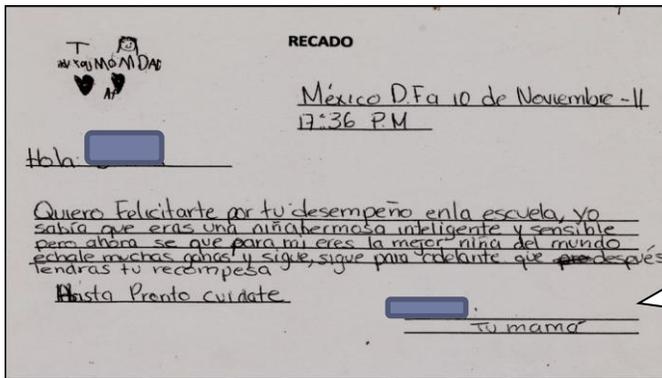
Figura 11 Ejemplos de contestaciones de mamás a recados a sus hijos.

Contestación de una mamá a su hija:



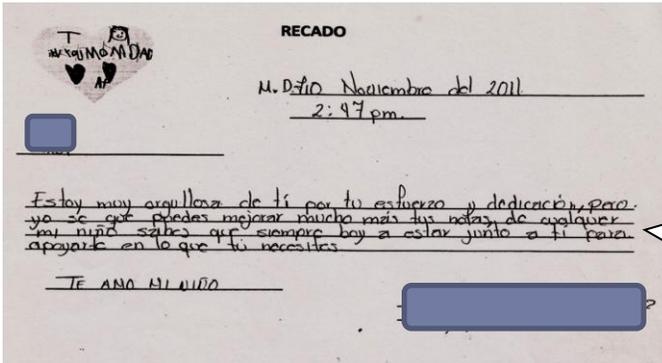
“¡Hola! espero estés bien en estos momentos, quiero que sepas una vez más que eres un niño muy importante en mi vida, que siempre voy estar apoyándote y amándote pero, quiero que te esfuerces más, que te interese más en la escuela y todo lo que a ella se refiere; tu puedes porque eres muy listo y dios te ha dado esa fortaleza. Los dos juntos lo lograremos, me despido de ti con un fuerte abrazo y un beso. Hasta pronto”.

Contestación de una mamá a su hija:



“Quiero felicitarte por tu desempeño en la escuela, yo sabía que eras una niña hermosa, inteligente y sensible; pero ahora sé que para mí eres la mejor niña del mundo. Échale muchas ganas y sigue adelante que después tendrás tu recompensa. Hasta pronto, cuidate”.

Contestación de una mamá a su hijo:



“Estoy muy orgullosa de ti por tu esfuerzo y dedicación, pero yo sé que puedes mejorar mucho más tus notas de cualquier mi niño sabes que siempre voy a estar junto a ti para apoyarte en lo que tú necesitas. Te amo mi niño”.

Nota: La lectura en público de los recados de los niños y la respuesta por parte de la mamá y/o el papá favoreció el interés de los niños por escribir. También promovían los sentimientos de competencia y estima de sus hijos, pues reconocían su constancia y esfuerzo, lo cual además, los animaba a continuar esforzándose.

En el taller: Los alumnos compartieron su recado con sus compañeros y familiares.

Figura 12 Los alumnos hacen lectura de sus producciones escritas en el taller.



Nota: En las tres primeras fotos los niños denotan seguridad y entusiasmo al leer sus recados a sus progenitores. La foto (abajo derecha) las mamás se interesan en el contenido de los recados y reconocen el esfuerzo que hicieron sus hijos al leer y elaborar sus escritos.

Al concluir este proyecto se pidió a los alumnos(as) que valoran sus logros y establecieran nuevas metas para mejorar sus recados (ver anexo 4).

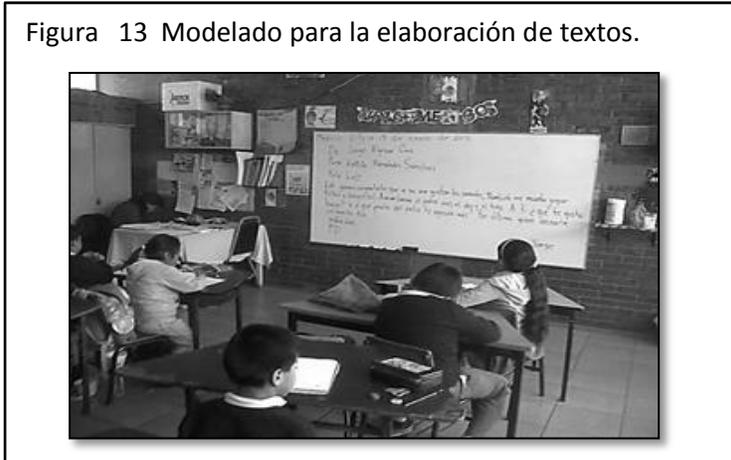
A los padres y madres de los alumnos(as), al concluir la sesión del taller en que trabajaron con su hijo(a), se les pidió que reflexionaran y escribieran sobre: “Lo que aprendí el día de hoy” y también nos retroalimentaran diciéndonos “les sugiero que” (anexo 11).

Segundo bimestre o bloque

Proyecto: Escribo carta a mi familia

Modelaje: El psicólogo escribió en el pizarrón una carta ¿que presentaba errores?, que los niños(as) leyeron de forma colectiva en voz alta. Después, les preguntó ¿qué les parece la carta? ¿Qué creen que se puede mejorar? Posteriormente animó a todos los niños(as) a participar con sus ideas y les sugirió apoyarse en las guías “Como mejorar mi texto” y “El uso de signos de puntuación (anexo 9).

Figura 13 Modelado para la elaboración de textos.



A continuación, el psicólogo y la maestra animaron y guiaron a los niños(as) para que escribieran su propia carta, siguiendo los pasos requeridos:

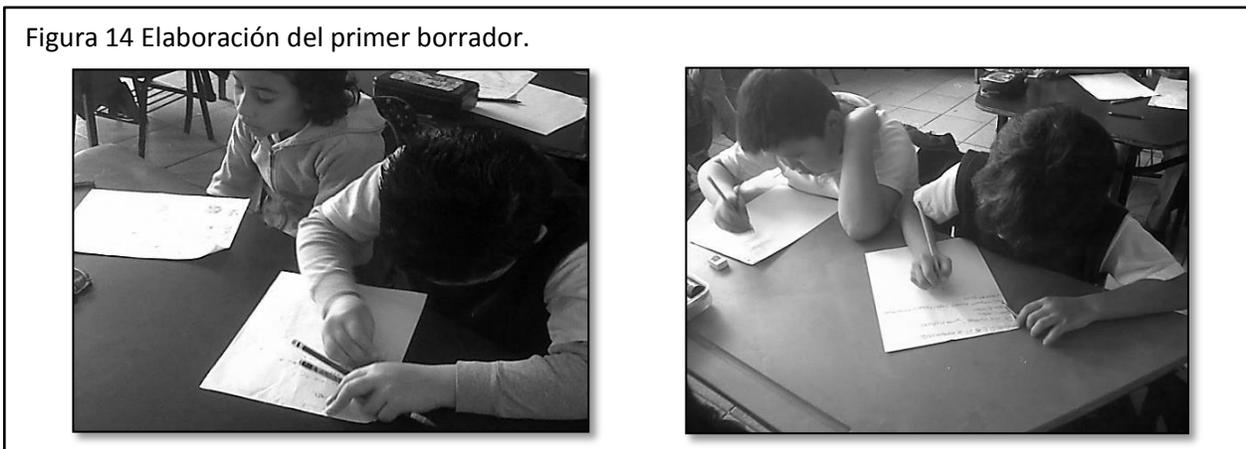
1. Planeo mi escrito.

Los alumnos(as) pensaron en una persona cercana o importante en su vida, a quien deseaban escribir una carta para compartir experiencias, recuerdos o hacerle peticiones y comunicando además sus emociones y/o sentimientos. Después, se hicieron preguntas de planeación: ¿Para qué escribo? ¿A quién le escribo? ¿Qué le quiero decir? ¿Qué sentimientos expreso? ¿Cómo organizo mi escrito?,

2. Escribo mi primer borrador.

Los alumnos(as) escribieron su carta, con el apoyo del organizador visual.

Figura 14 Elaboración del primer borrador.



3. Releer el texto producido.

Los alumnos(as) leyeron su carta de manera individual y por parejas, con el propósito de mejorarlo.

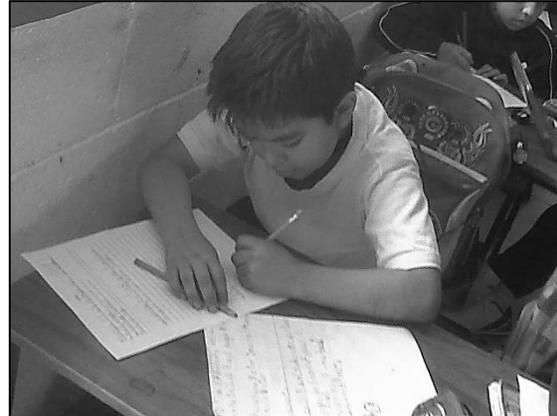
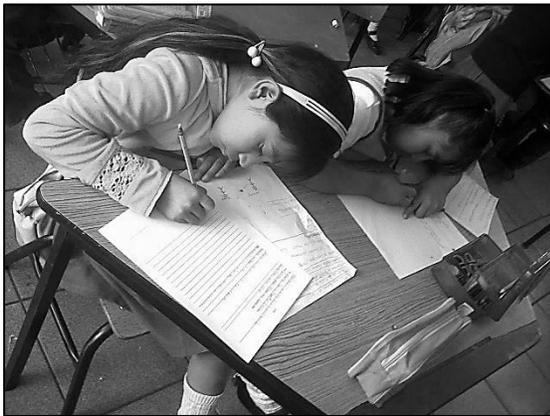
Figura 15 Relectura del borrador de la carta.



4. Corrijo mi texto.

En la primera corrección de la carta los niños se apoyaron en un organizador visual y en las guías “Como mejorar mi texto” y “El uso de signos de puntuación (anexo 9).

Figura 16 Primera corrección de la carta.



Nota: El uso de los organizadores visuales facilito el aprendizaje la estructura y el uso de los diferentes tipos de textos elaborados durante el ciclo escolar.

Uso de organizadores visuales.

Figura 17 Primera corrección de la carta.

Carta

Lugar y Fecha: Atlix, Colima México 10 de agosto 9/11/11

Remitente: [Redacted]

Destinatario: a mi mamá y mi papá y mi hermano Diego

Saludo: Hola mamá adiós mamá Hola papá adiós papá Hola hermano adiós hermano

Texto o Cuerpo:

Lo primero que quiero comentar es que tan importante eres para mí eres para mí muy importante mamá y papá y hermano

Por lo que quiero compartirte mis propósitos de este año es que el año 2011 me portaré bien para me voy a portar bien

Lo que necesito de ti para lograrlo es es porque me atiendes y me das consejos buenos y me ayudas en todo

Por último quiero mencionarte que los tres son importantes para mí mamá y hermano me ayudan en todo y es bueno que me atiendan y me den consejos y me ayuden en todo

Despedida: adiós mamá y papá y hermano espero que hayan leído todo esto

Nombre y Firma: [Redacted]

P.D. Quiero agradecer a todos los que me ayudan y me enseñan en la escuela

"Mamá, papá y hermano son muy importantes para mí."

"Sé que en el año 2011 me he portado muy mal, ahora me voy a portar bien"

"Puedo lograrlo porque me atienden, me dan buenos consejos y me ayudan en todo."

Adiós mamá, papá y hermano espero que hayan leído todo esto.

Nota: En esta carta el alumno escribe lo valiosa que es para él su familia. Es consciente de que ha mostrado mal comportamiento durante el ciclo escolar y denota una clara intención de modificarlo. Manifiesta un interés para que su carta sea leída por su familia.

Para la segunda corrección de la carta se trabajó en computadora en el aula de medios con el apoyo del organizador visual, así como de las guías "Cómo mejorar mi texto" y "El uso de signos de puntuación"; los alumnos(as) hicieron los cambios que consideraron convenientes. Cabe mencionar que la profesora y el psicólogo brindaron retroalimentación a los alumnos(as) y apoyo para utilizar el programa de Word (procesador de textos).

Figura 18 Corrección de la carta. Uso de la computadora.

Carta

Lugar y Fecha: México D.F. 10 de agosto de 2011

Remitente: [Redacted]

Destinatario: Para la mamá más hermosa del mundo

Saludo: Hola mamá

Texto o Cuerpo:

Lo primero que quiero comentar es que tan importante eres para mí me gusta como me cocinas y me compras dulces

Por lo que quiero compartirte mis propósitos de este año es jugar contigo mamá y te juro que sacaré buenas calificaciones

Lo que necesito de ti para lograrlo es tener tu apoyo

Por último quiero mencionarte que me cuides

Despedida: adiós mamá

Nombre y Firma: [Redacted]

P.D. gracias por todo mamá

"Para la mamá más hermosa del mundo"

"me gusta cómo me cocinas y me compras dulces"

"mi propósito de este año es jugar contigo mamá y te juro que sacaré buenas calificaciones"



5. Comparto mi texto.

En el taller: Los padres y/o madres leyeron las cartas que escribieron sus hijos(as), compartieron sus sentimientos y reconocieron los logros de sus hijos(as).

Figura 19 Lectura de cartas en el taller con padres y madres de familia.



Nota: En el taller de padres y madres, los niños(as) al momento de que su padre o madre leían su carta, experimentaron la sensación que se tiene al expresar sentimientos en público. Los alumnos(as) se empezaron a familiarizar con esta práctica, cuando sus trabajos de forma cotidiana eran leídos en el aula y en el taller. Por lo que los padres y madres observaron y reconocieron de forma verbal los avances que tuvieron sus hijos(as) en la escritura.

Al finalizar este proyecto los alumnos(as) valoraron sus logros y establecieron nuevas metas para mejorar sus escritos y en particular sus cartas.

Los padres y madres de los alumnos(as) reflexionaron y escribieron sobre: “Lo que aprendí el día de hoy” y también nos brindaron retroalimentación diciéndonos “les sugiero que”.

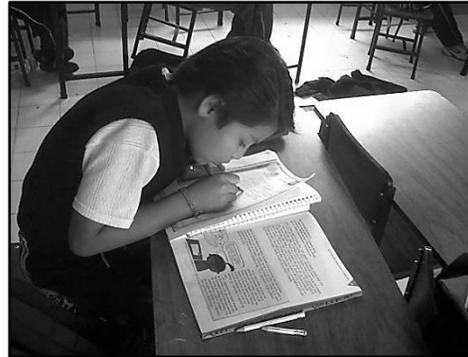
Tercer bimestre o bloque

Proyecto: Escribo la historia de mi nacimiento

1. Planeo mi escrito.

La profesora explicó a los niños(as): En este proyecto nos remontaremos algunos años, al momento en que llegaste a este mundo. Preguntarás a tu familia e investigarás en el acta de tu nacimiento qué pasó por aquellos días, hace unos ocho o nueve años? A partir de la información que consigas, escribirás la historia de tu nacimiento.

Figura 20 Uso del libro de texto.



Nota: Las actividades desarrolladas tuvieron una vinculación directa con el programa de español (SEP, 2011), haciendo uso del libro de texto y de las actividades que propone.

2. Escribo mi primer borrador.

Los niños(as) escribieron la historia de su nacimiento con la información que obtuvieron y con el apoyo del organizador visual y la guía y estímulo de su maestra y el psicólogo.

Figura 21 Escribo sobre mi nacimiento.

México D.F. a 20 de Febrero del 2012

Nombre: [redacted] Grupo: 3º B

Mi nacimiento

Nací en Los Reyes Miguel Hidalgo D.F. a las 13:30 m.

Mis papas son: Edgar Francisco Chedra Lobato y [redacted]

Mi papá tenía 28 y mi mamá tenía 19. En ese entonces vivíamos en la Delegación Cuajimalpa.

Yo tengo un hermano mayor y un segundo.

Cuando era pequeño (a) cuando era pequeño mi mamá me hizo un pastel de Wynnii pooh.

Al recordar esto siento tristeza porque mi hermana se murió porque por la pérdida de mi hermana.

Por último Mi mamá y mi papá se pusieron contentos

"Yo tengo un hermano vivo y tuve una hermana que falleció. Al recordar esto siento tristeza por la pérdida de mi hermana".

"Cuando era pequeño mi mamá me daba de comer en la boca; al recordar esto siento que te extraño mucho mamá, porque eres la mejor madre del mundo, te quiero".

México D.F. a 20 de Febrero del 2012

Nombre: [redacted] Grupo: 3º B

Mi nacimiento

Nací en el Estado de México a las 13:30 m. el 20 de Junio del 2008.

Mis papas son: Maiba y Luis Avila Huerta

Mi papá tenía 32 y mi mamá tenía 40. En ese entonces vivíamos en Toluca y hacíamos la migración.

Yo tengo un hermano mayor y un segundo.

Cuando era pequeño (a) cuando era pequeño mi mamá me hizo un pastel de Wynnii pooh.

Al recordar esto siento que extraño mucho a mi mamá porque eres la mejor madre del mundo, te quiero.

Por último te quiero a ti que te quiero mucho.

Me en serio a ti mamá

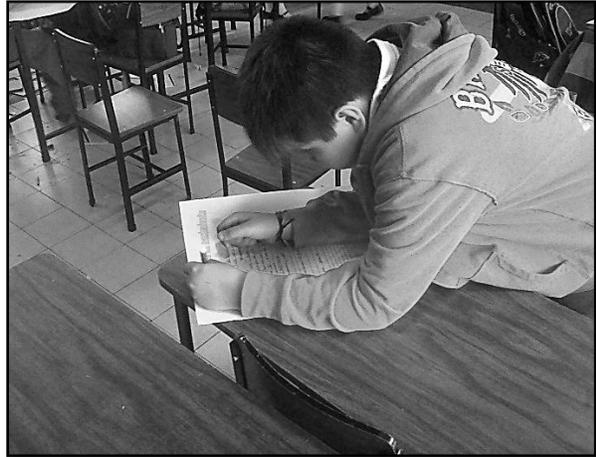
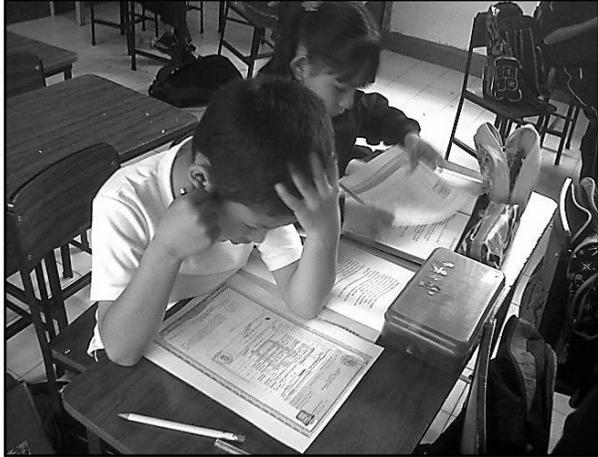
Firma: [redacted]

Nota: El uso de los organizadores visuales facilitó la búsqueda y la organización de la información. Sobre todo sirvieron de apoyo para alumnos con problemas de aprendizaje. Los niños rescataron datos y conocieron aspectos relevantes sobre su nacimiento, sobre los cuales reflexionaron.

3. Releer el texto producido.

Una vez que terminaron su texto, lo intercambiaron con quien les indicó su maestra. Lo revisaron, analizaron el orden de las ideas, el uso preciso de las palabras, la ortografía, la acentuación y la puntuación. Escucharon sugerencias y correcciones para que quedara mejor escrito.

Figura 22 Relectura del texto producido.

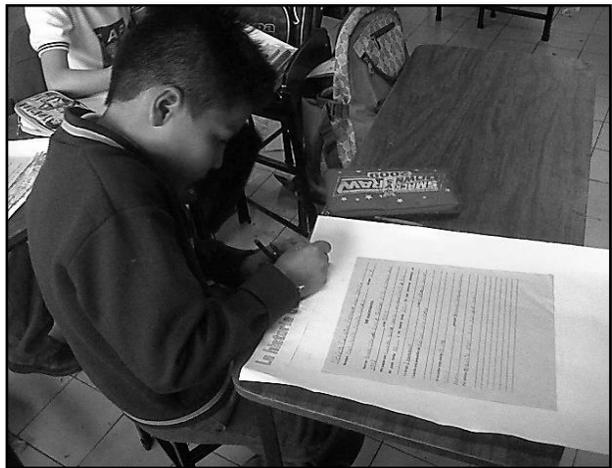
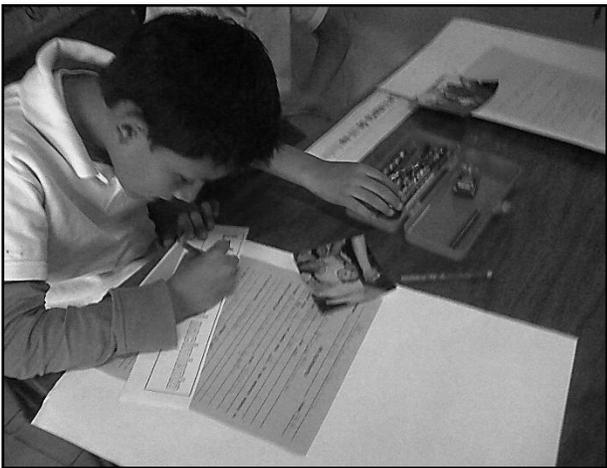


Nota: Los alumnos hicieron una relectura e intercambiaron sus producciones escritas entre compañeros con el propósito de mejorarlas.

4. Corrijo mi texto.

Se les entregó otro organizador visual de la historia de su vida para que con base en la revisión y retroalimentación mejoraran su primer borrador, haciendo los cambios que consideraron convenientes. Agregaron alguna ilustración, fotografía o dibujo del episodio más significativo de su nacimiento.

Figura 23 Corrección del texto “historia de mi nacimiento”.



5. Comparto mi texto.

En el taller: Los alumnos compartieron con sus compañeros y otras familias la historia de su nacimiento.

Figura 24 Los alumnos(as) comparten su texto “historia de mi nacimiento”.

México D.F. a 20 de Febrero del 2012

Nombre: [redacted] Grupo: 3.B

Mi nacimiento

Nací en el Estado de México el 21 de noviembre a las 5:30 am

Mis papas son: Mayra y Hugo.

Mi papá tenía 23 y mi mamá tenía 19. En ese entonces vivíamos en Toluca y nació en la madrugada

Yo tengo 1 hermana y soy el primero

Cuando era pequeño (a) mi mamá me demostraba cariño y me daba de comer en la boca

Al recordar esto siento te quiero mucho mamá del porque eres la mejor del mundo, madre te quiero.

Por último adiós

Para mí el mejor momento de mi vida fue cuando tuve a mi primer hijo. Cerrar el verbo por primera vez es el más grande orgullo de mi vida y una sensación única.

Alumno: “Cuando era pequeño mi mamá me demostraba cariño y me daba de comer en la boca. Al recordar esto siento que te quiero mucho mamá por eres la mejor madre del mundo”.

Madre: “Para mí el mejor momento de mi vida fue cuando tuve a mi primer hijo; al verlo por primera vez es el más grande orgullo de mi vida y una sensación única”.

México D.F. a 23 de Febrero del 2012

Nombre: [redacted] Grupo: 3.B

Mi nacimiento

Nací en Lomas Virreyes Miguel Hidalgo D.F. a las 10:35 a.m.

Mis papas son: Edgar Francisco Claudia Libertad

Mi papá tenía 24 y mi mamá tenía 19. En ese entonces vivíamos en La Delegación Cuajimalpa

Yo tengo un hermano vivo y una fallecida soy el segundo

Cuando era pequeño (a) Mi mamá me hizo un pastel de yuca pooh

Al recordar esto siento tristeza porque mi hermana falleció. porque por la pérdida de mi hermana

Por último Mi mamá y mi papá se pusieron contentos porque nació.

Mis hermanos adornaron nuestra casa porque había un miembro nuevo en la familia. Axel pasaba horas escuchando música con su papá hasta que los dos se quedaban dormidos con el stereo a todo volumen desde pequeño Axel ha pasado el mayor tiempo de su vida con su papá.

Alumno: “Yo tengo un hermano vivo y una hermana que falleció, al recordar esto siento tristeza porque mi hermana falleció. Por último mi mamá y mi papá se pusieron contentos porque nació”.

Madre: “Mis hermanos adornaron nuestra casa porque había un nuevo miembro en la familia”. Mi niño se pasaba horas escuchando música con su papá, hasta que los dos quedaban dormidos. Mi hijo se ha pasado el mayor tiempo de su vida con su papá”.

En el taller: Los padres y/o madres complementaron la historia del nacimiento de su hijo(a).

Figura 25 Los alumnos(as) elaboran con sus progenitores el texto “historia de mi nacimiento”.



Al terminar con este proyecto los alumnos(as) evaluaron sus logros y establecieron nuevas metas para mejorar sus escritos.

Los padres y madres de los alumnos(as), reflexionaron sobre lo que aprendieron en la sesión en que trabajaron con su hijo(a) y escribieron sus sugerencias de mejora.

Cuarto bimestre o bloque

Proyecto: Escribo mi biografía

1. Planeo mi escrito.

Los alumnos(as) investigaron con su familia sobre su vida. Elaboraron una lista cronológica de los eventos importantes de su y después seleccionaron de sus recuerdos, aquellos sucesos que les parecieron más importantes.

2. Escribo mi primer borrador.

Los niños hicieron una narración autobiográfica seleccionando de la lista de eventos de su vida, al rescatar lo que les pareció más importante y respetando la secuencia de los sucesos.

Figura 26 Elaboración del primer borrador del texto “escribo mi biografía”.

ASPECTOS IMPORTANTES DE MI DESARROLLO

FECHA: 26 de Marzo del 2012 GRUPO: 3ºA

NOMBRE: [REDACTED]

Escribe sobre los siguientes eventos, explica tus experiencias o anécdotas.

Tus primeros pasos o tus primeras palabras
Mamá, Papá, Agua, Agua

Tus enfermedades de bebé o de más pequeño
Gripe

Tus primeros juegos con tus hermanos, amigos o familiares
Fútbol

La casa en que has crecido
Siempre en la misma

Los viajes con tu familia
Chapultepec, Acapulco

Tu primer día en la escuela
Me daba nervios

Alguna participación en festivales o concursos
Ninguno

Tus juegos favoritos
Fútbol y los Atardeces

Las actividades en las que has participado: canto, baile, deportes, música
He participado en deportes

Algún suceso en que estuviste involucrado y aprendiste o enseñaste algo
Cuando entre a la Escuela

Tus mejores amigos
Rodrigo y Samuel

Otros aspectos que "hablen" de tu pasado. Anota lo que deseas recordar.
Soy un niño

“Nací en el D.F., el día 17 de mayo del 2003. En el primer año camine y hable. Cuando iba al kínder jugaba. Al entrar a la primaria sentí nervios. Algo importante en mi vida es que salí enfermo”.

México DF a 27 de Marzo del 2012

MI Biografía

Nombres: [REDACTED]

Grupo: 3ºA

Nací en el D.F. el día 17 de Mayo del 2003

En el primer año camine hable

Cuando iba al kínder jugaba

Al entrar a la primaria sentí nervios

Algo importante en mi vida que salí enfermo

ASPECTOS IMPORTANTES DE MI DESARROLLO

FECHA: 27 - marzo - 2012 GRUPO: 3ºA

NOMBRE: [REDACTED]

Escribe sobre los siguientes eventos, explica tus experiencias o anécdotas.

Tus primeros pasos o tus primeras palabras
Yo cuando tenía 1 año dije la palabra, Pan, agua, Papá y mamá. A los 3 meses de bebé se enfermó mucho del estómago por la leche, de gripa y tos, y a la Pelota

Tus enfermedades de bebé o de más pequeño

Tus primeros juegos con tus hermanos, amigos o familiares
En la casa de mi abuelita

La casa en que has crecido

Los viajes con tu familia
Fue a San Juan de los Lagos, Nayarit, Zacatecas, Tonatico

Tu primer día en la escuela
Fue cuando me fui a kínder

Alguna participación en festivales o concursos
Si en la Primaria en los Festivales del día de la madre

Tus juegos favoritos
El Ganga y con las muñecas, y la banga y el demiro

Las actividades en las que has participado: canto, baile, deportes, música
En baile, danza contemporánea-Folklorica

Algún suceso en que estuviste involucrado y aprendiste o enseñaste algo
Ninguno

Tus mejores amigos
Ana y Rosalva Michel del kínder y de la Primaria Melissa Estefani Andrea

Otros aspectos que "hablen" de tu pasado. Anota lo que deseas recordar.
Desde que nací en el kínder aprendía leer muy rápido en 3º de kínder

“Nací en México D.F., el 20 de febrero del 2003. Cuando tenía un año dije mis primeras palabras, al año tres meses caminé y me enferme del estómago y de la gripa. Mi primer juego fue aventar la pelota. Cuando fui al kínder tuve muchas amigas y aprendí rápido a leer. Al entrar a la primaria ya conocía algunas amigas, participe en festivales y me han enseñado cosas importantes. Algo importante en mi vida es que de chiquita mi abuela me quería mucho”.

México D.F. a 17 de abril del 2012 3ºA

MI Biografía Diana Isabel Barrera

Primer año de vida Nací en México D.F. el 20 de febrero del 2003 cuando tenía 1 año dije mis primeras palabras y al año tres meses caminé y de bebé me enferme del estómago de la gripe, de la tos y de la gripe.

Me gusta jugar a la pelota.

Cuando iba al kínder conocí a mis amigas que se llaman Ana y Rosalva Michel y aprendí muy rápido a leer en tercero de kínder ya sabía leer y no entre a kínder de kínder entre a segundo cuando tenía 4 años.

Al entrar a la primaria ya conocía a algunas amigas y participé en festivales de días importantes y me enseñaron muchas cosas importantes.

Algo importante en mi vida es que de chiquita mi abuela me quería mucho.

3. Releer el texto producido.

Los alumnos(as) revisaron su texto, analizando el orden de las ideas, el uso preciso de las palabras, la ortografía, la acentuación y la puntuación. Intercambiaron su texto con quien les indicó su maestra, y escucharon las sugerencias para mejorar su escrito.

Figura 27 Relectura de la del texto “escribo mi biografía”.



4. Corrijo mi texto.

Los niños(as) corrigieron su texto y lo intercambiaron de nuevo con alguien más para otorgar y recibir sugerencias de mejoramiento. Reescribieron la historia de su vida con base en la retroalimentación recibida. Posteriormente realizaron una segunda corrección en colaboración con un compañero, la maestra y el psicólogo. Se apoyaron en las guías “Como mejorar mi texto” y “El uso de signos de puntuación”. Por último, agregaron una fotografía suya reciente.

Figura 28 Corrección del texto “escribo mi biografía”.

México DF a 19 de abril del 2012

Nombre: Diana Islas Barrera

Grupo: 3º.A

Mi biografía



Nací en México D.F. el día 20 de febrero del 2003.

Cuando tenía 1 año dije mis primeras palabras: pan, agua, papá y mamá. A los tres años camine. De bebe me enferme del estomago por la leche, de la gripa, de la tos y de la garganta. Mi primer juego fue a la pelota.

Cuando iba al kínder conocí a unas amigas que se llamaban Anahí, Rosalba, Michell y aprendí muy rápido al leer. Entre a los cuatro años a segundo. En tercero de kínder ya sabía leer.

Al entrar a la primaria ya conocía a algunas amigas. Particpe en festivales en fechas importantes. Me han enseñado muchas cosas interesantes.

Algo importante en mi vida es que chiquita mi abuelita me quería mucho.

Fecha: 23 de abril de 2012

Nombre: Julio Cruz Sánchez

Grupo: 3º.A

Mi biografía



Nací en México D.F., el día 17 de mayo del 2003.

Mis primeras palabras fueron: mamá, papá, sopa y agua. Las enfermedades que tuve de pequeño: gripa y tos. En el primer año camine y hable porque mis papás me enseñaron.

Cuando iba al kínder jugaba con mis compañeros y me enseñaron a dibujar. Mis primeros juegos el futbol y atrapadas.

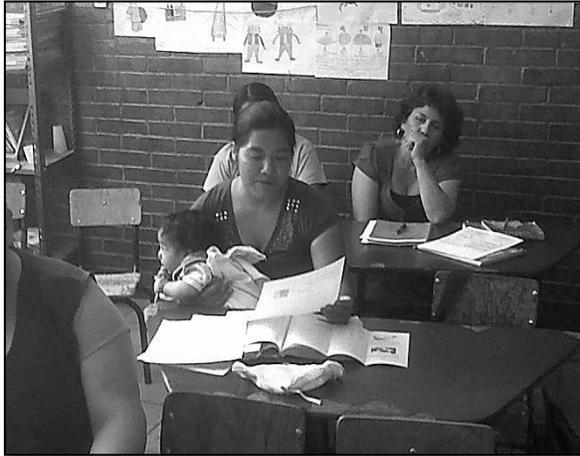
Al entrar a la primaria sentí nervios pero me gusto mucho porque estudiábamos. Algunos viajes y paseos con mi familia han sido: Acapulco y Chapultepec.

Algo importante en mi vida que me enferme mucho de la gripa, pero ahora estoy sano y sonrío mucho.

5. Comparto mi texto.

En el taller: Los padres y/o madres escucharon la biografía de su hijo(a) y la complementaron con comentarios de anécdotas o experiencias significativas. Por último, le hablaron a su hijo(a) sobre su esfuerzo y sus avances o progresos.

Figura 29 Los padres y madres le dan lectura a la biografía de su hijo(a).



Al fin de este proyecto los alumnos(as) analizaron sus logros y plantearon nuevas metas para mejorar sus escritos.

Los padres y madres de los niños(as), escribieron sobre lo que aprendieron en la sesión en que trabajaron con su hijo(a) e hicieron sugerencias para mejorar el trabajo realizado.

Quinto bimestre o bloque

Proyecto: Escribo sobre mi mascota

Modelaje: La maestra escribió en el pizarrón un relato sobre su mascota. Incluyendo algunos errores, que el grupo leyó de forma colectiva en voz alta. A continuación se promovió la participación de todos los alumnos para que aportaran sus ideas con el fin de mejorar el texto. Se apoyaron en las guías “Como mejorar mi texto” y “El uso de signos de puntuación”.

Figura 30 La profesora modeló el uso de estrategias en la elaboración del texto “escribo sobre mi mascota”.



1. Planeo mi escrito.

Recuerdo experiencias importantes que haya tenido con mi mascota; seleccionó aquellos recuerdos que quisiera compartir con mis compañeros y con mi maestra.

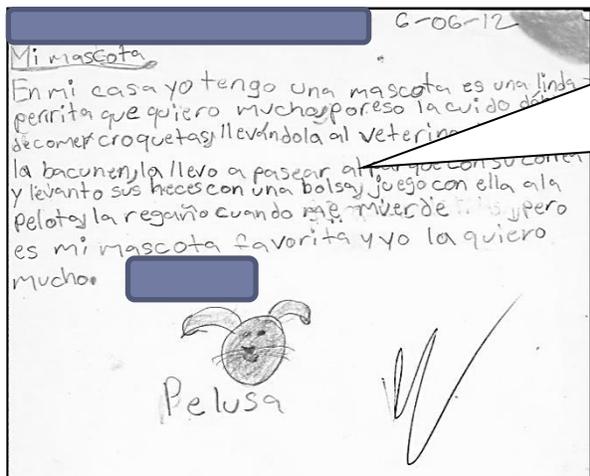
Figura 31 La profesora modeló el uso de estrategias en la elaboración del texto: “escribo sobre mi mascota”.



2. Escribo mi primer borrador.

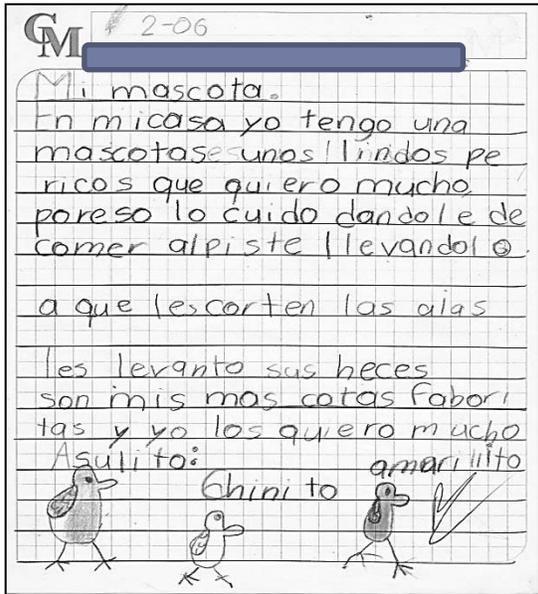
Los alumnos(as) escribieron experiencias o anécdotas significativas que vivieron con su mascota, así como los sentimientos o emociones que experimentaron al momento de evocar esos recuerdos.

Figura 32 Elaboración del primer borrador del texto: "Escribo sobre mi mascota".

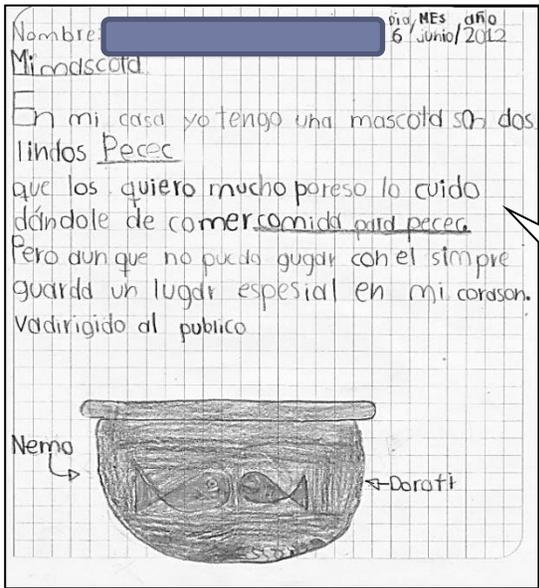


"En mi casa yo tengo una mascota, es una linda perrita que quiero mucho. Por eso la cuido dándole de comer croquetas, llevándola al veterinario, sacándola a pasear al parque con su correa y levántndole sus heces con una bolsa. Juego con ella a la pelota, la regaño cuando me muerde, pero es mi mascota favorita y yo la quiero mucho".

"En mi casa yo tengo unos lindos pericos que quiero mucho, por eso los quiero dándoles de comer alpiste, llevándolos a que les corten las alas y levántndoles sus heces. Son mis mascotas favoritas y yo los quiero mucho."



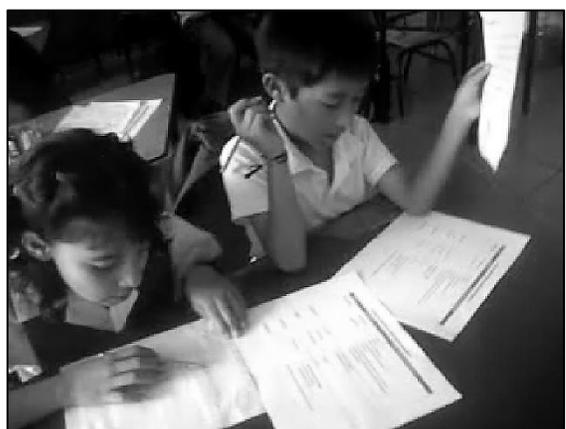
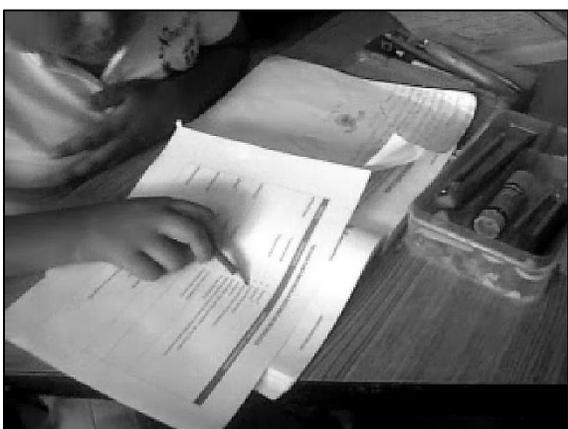
"En mi casa yo tengo de mascotas a dos lindos peces que quiero mucho, por eso los cuido dándoles de comer comida para peces. Pero aunque no puedo jugar con ellos siempre guardan un lugar especial en mi corazón".



3. Releer el texto producido.

Los niños(as) intercambiaron su escrito con quien les indicó su maestra. Revisaron el texto y escucharon sugerencias y correcciones para que quedara mejor escrito: Analizaron el orden de las ideas, el uso preciso de las palabras, la ortografía, la acentuación y la puntuación.

Figura 33 Relectura del texto “escribo sobre mi mascota”.



4. Corrijo mi texto.

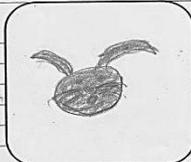
Los alumnos(as) corrigieron su texto y lo intercambiaron de nuevo con alguien más para recibir u otorgar sugerencias de mejora. A continuación reescribieron la historia de tu vida en un nuevo organizador visual considerando la retroalimentación recibida.

Figura 34 Corrección del texto: “Escribo sobre mi mascota”.

FECHA: México D.F. 11 de junio del 2012
 AUTOR: [Redacted]
 GRUPO: 3º B

TÍTULO: Mi mascota

En mi casa yo tengo una mascota es una linda y peluda perrita llamada Pelusa que quiero mucho. Por eso la cuido dándole de comer croquetas llevándola al veterinario y que la vacunarla llevo a pasear al parque con su correa y levanto sus heces con una bolsa juego con ella a la pelota y la regaña cuando me muerde pero es mi mascota favorita y yo la quiero mucho.



FIRMA: Michelle

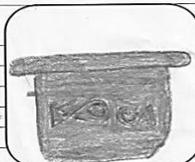
MI GUÍA PARA MEJORAR LA HISTORIA DE MI MASCOTA Michelle

NIVELES	ESTRATEGIAS	EXPLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS
ESTRUCTURA	Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> Fecha ✓ Datos ✓
	Organización	<ul style="list-style-type: none"> Inicio de la historia ✓ Características de la mascota ✓ Escenario ✓ Personajes que giran alrededor de mi mascota ✓ Sentimientos o emociones al recordar estos sucesos ✓ Fin de la historia ✓
CONTEXTO	Situación	<ul style="list-style-type: none"> ¿A quien va dirigido? ✓
	Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> Propósito del escrito ✓
TEMAS	Que se entienda	<ul style="list-style-type: none"> Ideas ✓ Letra ✓
MAYÚSCULAS	Uso adecuado	<ul style="list-style-type: none"> I. Nombres propios o lugares ✓ II. Al iniciar un párrafo ✓ III. Después de un punto ✓
MINÚSCULAS		Al continuar un párrafo, después de la mayúscula

FECHA: México D.F. 11 de junio del 2012
 AUTOR: [Redacted]
 GRUPO: 3º B

TÍTULO: Mi mascota

En mi casa yo tengo una mascota son 2 lindos peces que los quiero mucho pero lo cuido dándoles de comer comida para peces. Pero aunque no puedo jugar con ellos siempre serán mis favoritos y siempre guardaran un lugar especial en mi corazón.



FIRMA: Emilidho

MI GUÍA PARA MEJORAR LA HISTORIA DE MI MASCOTA Emilidho

NIVELES	ESTRATEGIAS	EXPLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS
ESTRUCTURA	Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> Fecha ✓ Datos ✓
	Organización	<ul style="list-style-type: none"> Inicio de la historia ✓ Características de la mascota ✓ Escenario ✓ Personajes que giran alrededor de mi mascota ✓ Sentimientos o emociones al recordar estos sucesos ✓ Fin de la historia ✓
CONTEXTO	Situación	<ul style="list-style-type: none"> ¿A quien va dirigido? ✓
	Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> Propósito del escrito ✓
TEMAS	Que se entienda	<ul style="list-style-type: none"> Ideas ✓ Letra ✓
MAYÚSCULAS	Uso adecuado	<ul style="list-style-type: none"> I. Nombres propios o lugares ✓ II. Al iniciar un párrafo ✓ III. Después de un punto ✓
MINÚSCULAS		Al continuar un párrafo, después de la mayúscula

Nota: Los alumnos(as) mejoran sus escritos haciendo uso de la “guía para mejorar la historia de mi mascota”.

5. Comparto mi texto.

Al finalizar el proyecto cada alumno presentó ante el grupo su texto “escribo sobre mi mascota”.

Figura 35 Los alumnos(as) le dan lectura al texto: “Escribo sobre mi mascota”.



Fase de Evaluación Final

Con el fin de evaluar los alcances de la intervención en las actitudes y el desempeño de los niños(as) en la escritura, se les leyó una versión diferente del lobo del cuento de “Caperucita Roja” y se les dio oportunidad de elegir la forma de comunicar lo que habían entendido sobre la lectura; podían utilizar la escritura o sólo dibujar. Se registró si escribían de manera inmediata al momento de darles la instrucción o si requerían insistencia. Se observó si mostraban concentración al momento de escribir y si persistían en su escrito hasta concluirlo. También se consideró si empleaban la escritura para expresar sus emociones o sentimientos, así como estructura y partes de su escrito, ortografía, legibilidad y claridad. Por último, a cada uno de los niños(as) se le preguntó acerca de su concepto como escritor y su gusto o desagrado por la escritura.

RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados de cada una de las fases de intervención, los cuales están organizados de la siguiente manera:

Para el llenado de la primera lista de cotejo se les leyó el cuento de la “Caperucita Roja” con la intención de identificar la preferencia de los alumnos por el dibujo o la escritura para expresar sus ideas y sentimientos sobre el texto leído. Después se les solicitó que escribieran un recado y una carta a algún familiar o persona importante para ellos y se registró si seguía la instrucción de escribir o si necesitaban de incentivos para hacerlo. Así mismo, se observó si mostraban concentración al momento de escribir, persistencia en la escritura (si concluían su trabajo) y si empleaban la escritura para expresar emociones o sentimientos. Por último, se preguntó a cada estudiante sobre su concepto como escritor y su gusto o desagrado por la escritura.

En primer lugar se presentan los resultados de la evaluación inicial y final de la motivación hacia la escritura y de la producción de textos escritos y después se muestra el análisis estadístico de dichos resultados utilizando la prueba de Mc Nemar. A continuación se analizan algunos escritos de los niños(as) en los cuales expresan sus sentimientos y emociones a sus destinatarios. Por último se presentan los comentarios y reflexiones que realizaron los padres y madres de familia en el taller.

Tabla 4. Instrumentos empleados y actividades de evaluación realizadas al inicio y final de la intervención

FASES	Instrumentos Aplicados		Actividades de evaluación realizadas	
FASE DIAGNÓSTICA	Lista de cotejo de la <i>motivación hacia la escritura.</i>	Lista de cotejo de la <i>producción de textos escritos.</i>	Análisis de los <i>escritos</i> de los alumnos.	
FASE FINAL	Lista de cotejo de la <i>motivación hacia la escritura.</i>	Lista de cotejo de la <i>producción de textos escritos.</i>	Análisis de los <i>escritos</i> de los alumnos. <i>Análisis estadístico</i> de los resultados, mediante la prueba de Mc Nemar.	Análisis de <i>comentarios y reflexiones</i> de los padres y madres de familia en el taller.

Evaluación de la motivación hacia la escritura

La lista de cotejo consideró los siguientes aspectos:

1. **PREFERENCIA:** Muestra preferencia por escribir (elige escribir o dibujar y escribir después de la lectura de un cuento).
2. **CONCEPTO:** Posee un concepto positivo de sí mismo como escritor (al concluir su trabajo se le pide que lea lo que escribió, después se le pregunta ¿qué tan bueno eres para escribir?, ¿cómo te consideras como escritor?).
3. **INDICACIÓN:** Sigue la instrucción de escribir.
4. **ATENCIÓN:** Muestra concentración al momento de escribir (permanece atento mientras escribe).
5. **CONCLUYE:** Persiste en su trabajo de escritura hasta que lo concluye.
6. **EMOCIONES:** Emplea la escritura para expresar emociones o sentimientos.
7. **GUSTO:** Muestra gusto por la escritura mediante expresión facial de satisfacción, tranquilidad, alegría, etc.

A continuación se muestran los datos registrados (ver tabla 5) antes de la aplicación del programa, mediante la lista de cotejo de la motivación hacia la escritura. Como se puede apreciar en la tabla la mayoría de los alumnos no tienen preferencia por escribir, manifiestan un bajo concepto como escritor, no muestran gusto y algo relevante es que no expresan sentimientos y/o emociones.

Tabla 5

Registro de la evaluación inicial de la motivación hacia la escritura aplicada a alumnos de tercer grado

ALUMNO (A)	PREFERENCIA		CONCEPTO		INDICACIÓN		ATENCIÓN		CONCLUYE		EMOCIONES		GUSTO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No sé.
2.	✓			✓	✓			✓		✓		✓		✓	Porque me equivoco.
3.	✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓	Porque si lo hago bien.
4.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	Porque me voy chueco, quisiera escribir rápido como la gente y tener buena letra
5.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No sé.
6.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	Mejor dibujo, me gusta más.
7.	✓			✓	✓			✓		✓		✓	✓		No contestó.
8.	✓		✓		✓			✓		✓		✓	✓		Porque a veces escribo las cosas bien.
9.		✓		✓	✓			✓		✓		✓		✓	Para dibujar.
10.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	Soy malo porque me equivoco.
11.	✓			✓	✓			✓		✓	✓		✓		A veces mal porque me equivoco.
12.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No sé leer ni escribir.
13.		✓		✓	✓			✓		✓		✓		✓	No contestó.
14.	✓		✓		✓			✓		✓		✓	✓		Porque me gusta escribir.
15.	✓			✓	✓			✓		✓		✓	✓		Más o menos porque a veces me equivoco
16.		✓		✓	✓			✓		✓		✓		✓	Porque no tengo buena autografía, dibujar si me gusta.
17.	✓			✓	✓			✓		✓		✓	✓		No contestó.
18.	✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	Porque a veces no le entiendo a algo y a veces sí.
19.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No me equivoco mucho, me gusta más dibujar.
20.	✓			✓	✓			✓		✓		✓	✓		No sé, no me gusta escribir, dibujar sí.
21.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No escribo bien.
22.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No soy bueno.
23.		✓	✓			✓		✓		✓		✓		✓	Sí soy bueno para escribir.
24.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No sé, no sé.
25.		✓		✓	✓			✓		✓		✓	✓		No sé.
26.	✓		✓		✓			✓		✓		✓	✓		Sí soy buena, porque me gusta
27.		✓	✓			✓	✓		✓			✓	✓		Sí porque me gusta escribir.
28.	✓			✓	✓			✓		✓		✓	✓		No porque a veces me equivoco.
29.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No, porque no me gusta.
30.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No contestó.
31.	✓			✓	✓			✓		✓	✓			✓	Me gusta escribir y dibujar.
32.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No sé, no sé si lo hice bien.
33.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No porque se me olvida lo que escribo.
34.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No sé.
35.		✓	✓		✓			✓		✓		✓	✓		Sí, porque soy buena para escribir.

Nota: Se leyó a los niños(as) el cuento "Caperucita Roja" y se registró si preferían escribir o dibujar para explicar lo comprendido, así como la inmediatez, para responder a la instrucción de escribir o dibujar. A continuación se registró, si mostraban concentración al escribir, si concluían sus textos, si expresaban sus sentimientos y si mostraban agrado o desagrado por la escritura. En la columna de observaciones se anotó el concepto que tenían los niños(as) de sí mismos como escritores.

Al comparar los datos obtenidos al final de la intervención (ver tabla 6) se pudo apreciar en los escritos de los alumnos(as) un aumento en la expresión de emociones y/o sentimientos, así como en el gusto y la preferencia por escribir, del mismo modo, acrecentaron su concepto como escritor.

Tabla 6

Registro de la evaluación final de la motivación hacia la escritura aplicada a alumnos de tercer grado

ALUMNO (A)	PREFERENCIA		CONCEPTO		INDICACIÓN		ATENCIÓN		CONCLUYE		EMOCIONES		GUSTO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.	✓		✓			✓		✓	✓		✓			✓	Me gusta más dibujar.
2.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Muy bien me siento como en las nubes.
3.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Porque si lo hago bien.
4.	✓			✓		✓		✓		✓	✓			✓	No porque a veces me equivoco.
5.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Porque escribo mejor que antes.
6.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Pues me siento bien de ser un gran escritor.
7.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Muy bonito porque ya estoy escribiendo mejor.
8.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Muy buena escritora.
9.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Muy bien.
10.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Casi muy bien.
11.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Muy buen escritor.
12.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	No ha consolidado la lecto-escritura.
13.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Bien porque mejoré la letra.
14.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Muy bien porque al escribir me siento feliz.
15.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Escribo bien y a veces tengo equivocaciones.
16.	✓			✓	✓		✓		✓		✓			✓	No muy bien porque a veces me equivoco.
17.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Pues muy buen escritor.
18.	✓			✓		✓		✓		✓	✓			✓	Porque a veces no le entiendo a algo y a veces sí.
19.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Con todo lo que escribimos somos muy buenos en escribir y dibujar.
20.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	No sé, no me gusta escribir, dibujar sí.
21.	✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓		A veces pienso que soy un buen escritor.
22.	✓		✓			✓		✓	✓		✓	✓	✓		Bien porque cada vez mejoró mi letra.
23.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Algo bien.
24.	✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓		Un poco bien porque he mejorado en los trabajos de escritura.
25.	✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓		Bien porque hice cosas bonitas.
26.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Bien porque escribo cosas bonitas.
27.	✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓		Bien he mejorado mi letra.
28.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Buena, he escrito muchas historias y mi biografía.
29.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Bien porque me gustó lo que le escribí a mi mamá.
30.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Bueno porque tengo mejor ortografía.
31.	✓			✓	✓		✓		✓		✓			✓	Me gusta escribir y dibujar.
32.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	Muy bueno porque me gusta.
33.		✓		✓		✓		✓		✓	✓			✓	Regular pero no me niego a escribir.
34.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	No porque me equivoco.
35.	✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓		Soy buena escritora.

Nota: Se hizo la lectura del cuento “Caperucita roja, versión del lobo” y se registró la preferencia de los niños por escribir o dibujar lo que entendieron y también la inmediatez para hacerlo. Se registró si presentaban concentración al escribir, si concluían sus escritos, si expresaban sentimientos y si mostraban agrado o desagrado por la escritura. En la columna de observaciones se anotó su concepto de sí mismos como escritores.

Para poder determinar si las diferencias entre los resultados de la evaluación inicial y final eran estadísticamente significativas se aplicó la prueba de McNemar. Para calcular el valor de p se utilizó la tabla de probabilidades asociadas de Walker, Helen y Lev (citado por Siegel, 1980) donde el resultado esperado tendría que ser inferior a 0.05 para ser estadísticamente significativo. Es importante señalar que el número total de participantes fue de 35.

Tabla 7.1

Preferencia por escribir o dibujar para explicar ideas sobre un cuento

	Prefieren dibujar	Prefieren escribir
Prefieren Escribir	0	13
Prefieren dibujar	2	20

$p = .001$

Nota: Como se puede apreciar en la tabla 7.1 existe un cambio notable de los niños que elegían dibujar y que ahora prefieren explicar por escrito lo que entendieron. El valor de p obtenido nos habla de un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 7.2

Concepto que poseen los alumnos como escritor

	Bajo auto concepto	Alto auto concepto
Alto auto concepto	0	7
Bajo auto concepto	6	22

$p = .001$

Nota: Como se observa en la tabla 7.2 existe un cambio considerable en los alumnos que presentaban un bajo auto concepto como escritor y que actualmente poseen un alto auto concepto. El valor de p obtenido muestra un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 7.3

Número de alumnos que de inmediato siguen las instrucciones para escribir

	No siguen instrucción	Siguen instrucción
Siguen la instrucción	0	17
No siguen instrucción	6	12

$p = .001$

Nota: Como se estima en la tabla 7.3 se nota un avance considerable en los alumnos que no seguían la instrucción de escribir y que en el presente siguen la instrucción de escribir. El valor de p obtenido demuestra un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 7.4

Número de alumnos que mantienen su atención al momento de escribir

	Inatención	Atención
Atención	0	18
Inatención	6	11

p= .001

Nota: Como se puede apreciar en la tabla 7.4 existe un cambio muy aceptable de los alumnos que en un principio no mantenían su atención y que ahora logran mantener su atención al momento de escribir. El valor de p obtenido nos habla de un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 7.5

Número de alumnos que logran concluir sus producciones escritas

	No concluyen	Concluyen
Concluyen	0	17
No concluyen	4	14

p= .001

Nota: Como se observa en la tabla 7.5 existe un cambio substancial en los alumnos que no concluían su escrito y que actualmente ya terminan sus producciones. El valor de p obtenido muestra un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 7.6

Número de alumnos que expresan sus sentimientos o emociones a través de la escritura

	No expresan sentimientos	Expresan sentimientos
Expresan sentimientos	0	4
No expresan sentimientos	7	24

p= .001

Nota: Como se estima en la tabla 7.6 se nota un avance revelador en los alumnos que no expresaban sentimientos en sus escritos y que en el presente ya escriben sentimientos en sus producciones. El valor de p obtenido denota un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 7.7

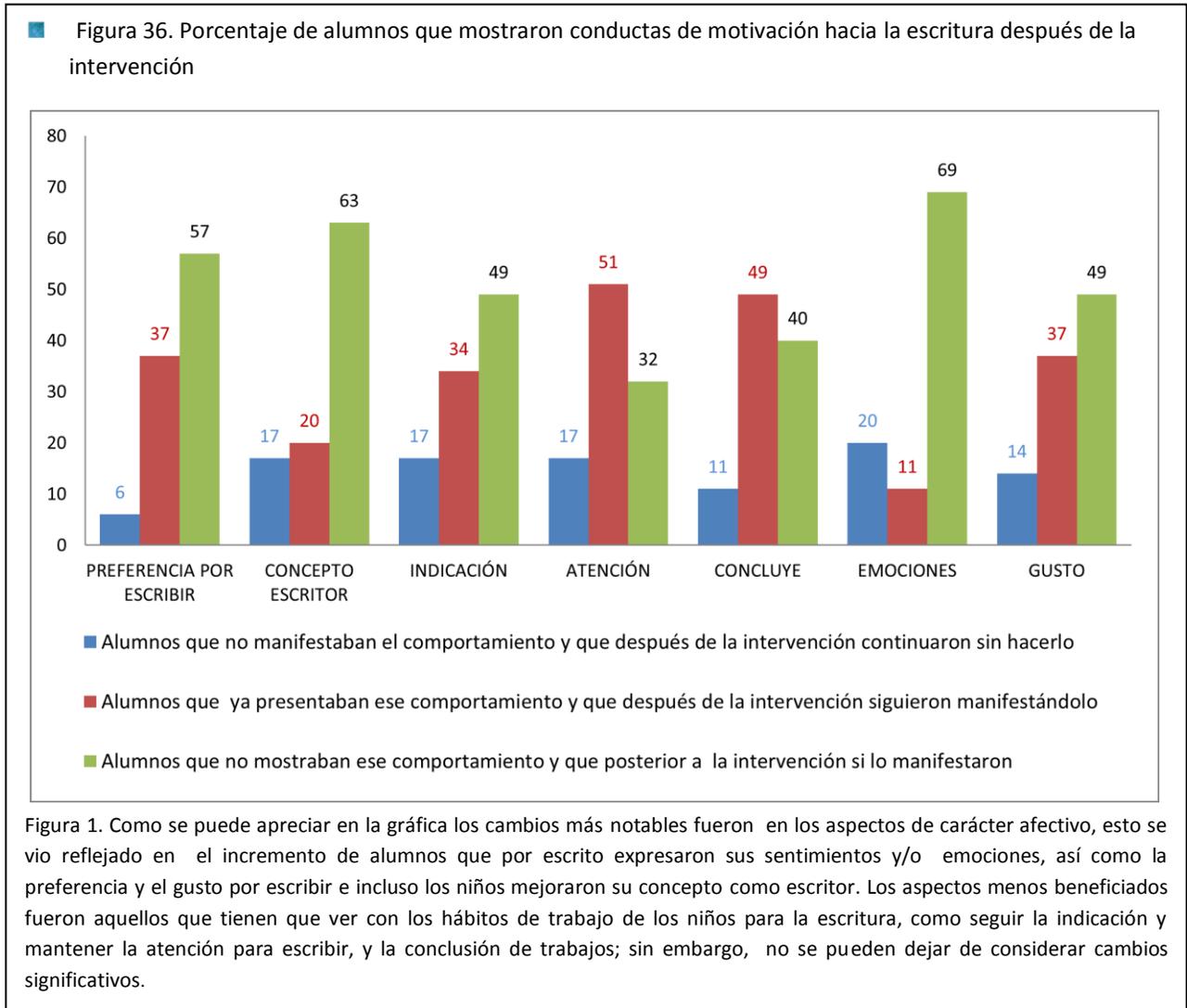
Número de alumnos que mostraron gusto al momento de escribir

	Disgusto por escribir	Gusto por escribir
Gusto por Escribir	0	13
Disgusto por escribir	5	17

p= .001

Nota: Como se puede apreciar en la tabla 7.7 existe un cambio representativo de los alumnos que en un principio no mostraban gusto por escribir y que ahora manifiestan gusto por escribir. El valor de p alcanzado nos habla de un cambio estadísticamente significativo.

Para expresar de una manera más esquemática los aspectos antes mostrados se presentan en la figura 1 los porcentajes de los cambios de acuerdo a las condiciones que mostraron los niños después del programa.



Evaluación de la producción de textos escritos

La lista de cotejo consideró los siguientes aspectos:

1. ORGANIZA: Presenta su texto con la organización adecuada.
2. PARTES: Escribe las partes del tipo de texto que escribe.
3. MAYÚSCULAS: Usa mayúsculas al iniciar una oración, después de un punto y en los nombres propios.
4. PUNTOS: Utiliza el punto para separar oraciones o al término de un párrafo.
5. COMAS: Usa la coma para enlistar características o elementos.
6. ORTOGRAFÍA: Utiliza la ortografía convencional de palabras relacionadas con el tema elegido.
7. SEPARACIÓN: Hace separación de palabras de manera convencional.
8. CLARIDAD: Expresa sus ideas con claridad al escribir.
9. LETRA: Presenta sus escritos con letra legible.
10. COMUNICA: Comparte información de sí mismo.

Enseguida se presentan los datos registrados (tabla 9) antes de la aplicación del programa, mediante la lista de cotejo de la producción de textos escritos. Como se puede observar en la mayoría de los alumnos carecen de orden al realizar sus escritos, desconocen las partes de los tipos de escritos, no hacen uso de comas y puntos, les hace falta que separen las palabras de forma convencional y muestran una regular caligrafía, presentan dificultad para expresar con claridad sus ideas, y algo notable es que los niños(as) escriben sobre aspectos de sí mismos aunque lo hacen sin expresar sentimientos y/o emociones.

Tabla 8
Registro de la evaluación inicial de la producción de textos escritos aplicada a alumnos de tercer grado

ALUMNO (A)	ORGANIZA		PARTES		MAYÚSCULAS		PUNTOS		COMAS		ORTOGRAFÍA		SEPARACIÓN		CLARIDAD		LETRA		COMUNICA		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.		✓		✓	✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
2.		✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓
3.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
4.		✓		✓		✓	✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
5.		✓		✓	✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
6.		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓		✓				✓
7.		✓		✓	✓		✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓
8.		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓
9.		✓		✓	✓			✓		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓
10.		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓
11.		✓		✓	✓		✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓
12.		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓
13.		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓
14.	✓		✓			✓		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓
15.	✓		✓		✓			✓		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓
16.	✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓
17.	✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓
18.		✓		✓	✓			✓		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓
19.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
20.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
21.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
22.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
23.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
24.	✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
25.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
26.		✓		✓	✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
27.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
28.	✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓
29.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
30.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
31.		✓		✓	✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
32.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
33.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
34.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
35.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓

Nota: Para el llenado de esta lista de cotejo, previo a la intervención, se les solicito a los alumnos(as) que elaboran un recado y una carta a una persona que consideraran importante para ellos. En dicha lista se contemplaron diez aprendizajes esperados propios del grado, los cuales se trabajaron durante el desarrollo de los cinco proyectos didácticos.

Al contrastar los datos obtenidos al final de la intervención (ver tabla 10) se pudo notar en los escritos de los alumnos(as) una mejoría notable con respecto al orden y el conocimiento de las partes de los textos realizados; de la misma forma, hubo avances en la ortografía, en el uso de puntos y comas, depuraron su caligrafía y la separación convencional de las palabras, así como progresos en la claridad de sus ideas al expresarse por escrito.

Tabla 9

Registro de la evaluación final de producción de textos escritos aplicada a alumnos de tercer grado

ALUMNO (A)	ORGANIZA		PARTES		MAYÚSCULAS		PUNTOS		COMAS		ORTOGRAFÍA		SEPARACIÓN		CLARIDAD		LETRA		COMUNICA		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
2.	✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
3.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
4.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
5.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
6.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
7.	✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
8.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
9.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
10.	✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
11.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
12.	✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
13.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
14.	✓		✓			✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓
15.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
16.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
17.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
18.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
19.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
20.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
21.	✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
22.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
23.	✓		✓			✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓
24.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
25.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
26.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
27.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
28.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
29.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
30.	✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
31.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
32.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	
33.	✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
34.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓
35.	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓	

Nota: Para el llenado de este instrumento de registro se tomaron en cuenta el producto final de cada uno de los cinco proyectos.

Para poder establecer si las diferencias entre los resultados de la evaluación inicial y final eran estadísticamente significativas se aplicó la prueba de McNemar. Para calcular el valor de p se utilizó la tabla de probabilidades asociadas de Walker, Helen y Lev (citado por Siegel, 1980) en donde el resultado esperado tendría que ser inferior a 0.05 para ser estadísticamente significativo. Es importante señalar que el número total de participantes fue de 35.

Tabla 10.1

Número de alumnos que organizaron adecuadamente las partes de su texto

	No organizan las partes del texto	Organizan las partes del texto
Organizan las partes del texto	0	6
No organizan las partes del Texto	0	29

$p = .001$

Nota: Como se puede estimar en la tabla 11.1 existe un cambio representativo de los alumnos que en un inicio no mostraban organización en sus producciones escritas y que en la actualidad sus escritos muestran organización. El valor de p alcanzado denota un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 10.2

Número de alumnos que conocen las partes del texto

	No conocen las partes del texto	Conocen las partes del texto
Conocen las partes del texto	0	6
No conocen las partes del texto	0	29

$p = .001$

Nota: Como se puede apreciar en la tabla 11.2 existe un cambio notable de los niños que no conocían las partes de los tipos de textos y que ahora si conocen prefieren explicar por escrito lo que entendieron. El valor de p obtenido nos habla de un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 10.3

Número de alumnos que utilizan las mayúsculas de manera convencional

	No Usan mayúsculas	Usan mayúsculas
Usan mayúsculas	0	13
No usan mayúsculas	7	15

$p = .001$

Nota: Como se observa en la tabla 11.3 existe un cambio considerable en los alumnos que no utilizaban mayúsculas y que actualmente ya las usan. El valor de p obtenido muestra un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 10.4

Número de Alumnos que hacen uso convencional del punto

	No utilizan el punto	Usan el punto
Usan el punto	0	7
No utilizan el punto	12	16

p= .001

Nota: Como se estima en la tabla 11.4 se nota un avance considerable en los alumnos que no utilizaban el punto y que en el presente usan el punto de forma convencional. El valor de p obtenido demuestra un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 10.5

Número de alumnos que hacen uso convencional de la coma

	No usan la coma	Usan la coma
Usan la coma	0	1
No usan la coma	16	18

p= .001

Nota: Como se puede apreciar en la tabla 11.5 existe un cambio muy aceptable de los alumnos que en un principio no utilizaban la coma y que ahora usan la coma de manera convencional. El valor de p obtenido nos habla de un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 10.6

Número de alumnos que hacen uso convencional de la ortografía

	No corrigen su ortografía	Corrigen su ortografía
Corrigen su ortografía	0	8
No corrigen su ortografía	9	18

p= .001

Nota: Como se observa en la tabla 11.6 existe un cambio substancial en los alumnos que no corregían su ortografía y que actualmente ya corrigen sus producciones. El valor de p obtenido muestra un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 10.7

Número alumnos que hacen uso convencional de la separación de las palabras

	No separan palabras	Separan palabras
Separan palabras	0	11
No separan palabras	9	15

p= .001

Nota: Como se estima en la tabla 11.7 se nota un avance notable en los alumnos que no separaban palabras y que en el presente ya separan palabras de manera convencional. El valor de p obtenido denota un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 10.8

Número de alumnos que al escribir expresan con claridad sus ideas

	No expresan con claridad sus ideas	Expresan con claridad sus ideas
Expresan con claridad sus ideas	0	13
No expresan con claridad sus ideas	5	17

p= .001

Nota: Como se puede apreciar en la tabla 11.8 existe un cambio notable de los niños que al escribir no expresan con claridad sus ideas y que ahora al realizar sus escritos expresan con claridad sus ideas. El valor de p obtenido nos habla de un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 10.9

Número de alumnos que presentan sus escritos con letra legible

	No muestran letra legible	Poseen letra legible
Poseen letra legible	0	15
No muestran letra legible	3	17

p= .001

Nota: Como se observa en la tabla 11.9 existe un cambio considerable en los alumnos que no mostraban una letra legible y que actualmente poseen una letra legible. El valor de p obtenido muestra un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 10.10

Número de alumnos que comparten información de sí mismos

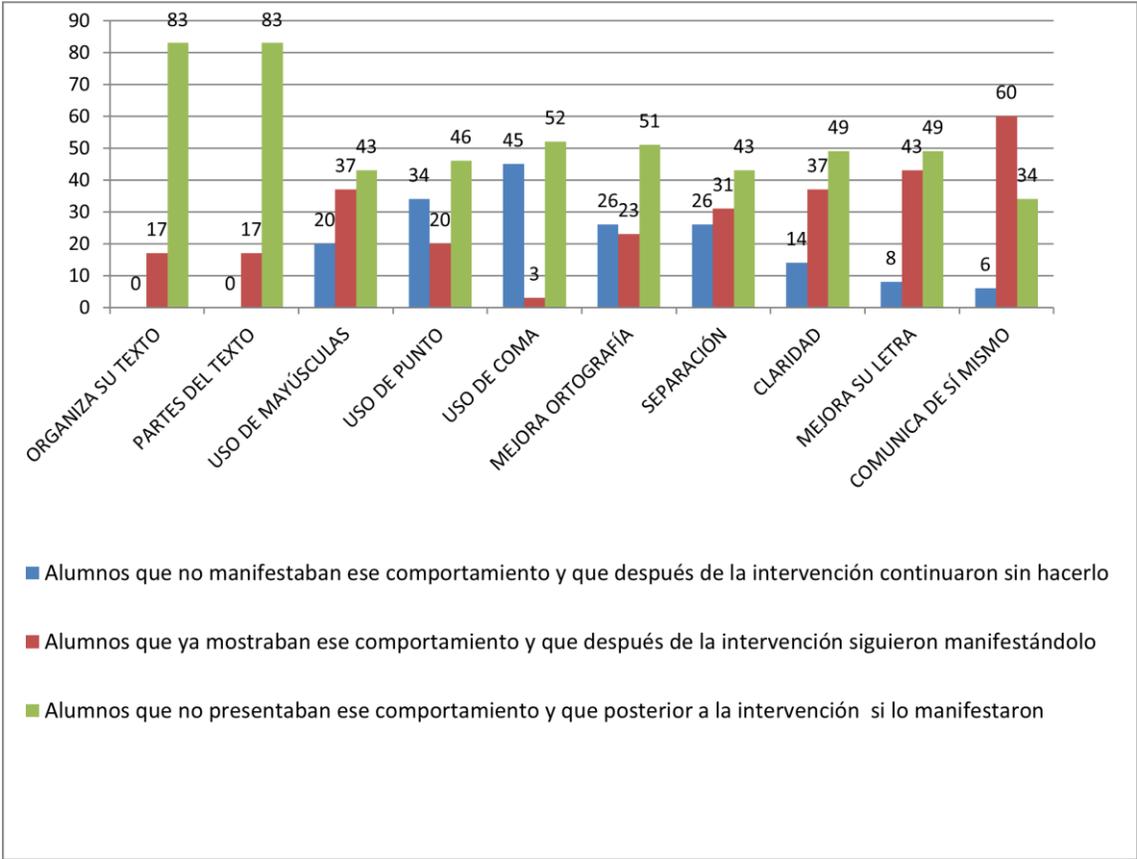
	No comparten información de sí mismos	Comparten información de sí mismos
Comparten información de sí mismos	0	21
No comparten información de sí mismos	2	12

p= .001

Nota: Como se puede estimar en la tabla 11.10 existe un cambio notable de los alumnos que en un inicio no compartían información de sí mismos y que en la actualidad comunican información personal. El valor de p alcanzado denota un cambio estadísticamente significativo.

Para mostrar de una manera más sintetizada los aspectos antes mencionados, se presenta a continuación una gráfica (Figura no. 2) con los porcentajes de los resultados de los aprendizajes esperados que mostraron después de la intervención.

■ Figura 37. Porcentaje de alumnos que mostraron aprendizajes esperados al realizar sus producciones de textos escritos después de la intervención.



Nota: Como se puede apreciar en la gráfica, los niños tuvieron un notable progreso en la presentación y en la organización de sus escritos, ya que ubicaron y utilizaron de forma adecuada cada una de las partes de los diferentes tipos de escritos; así mismo, se mostró una mejora tanto en la caligrafía como al separar de manera convencional las palabras. De igual forma, hubo un avance en la utilización adecuada de las mayúsculas, la coma y el punto; así como en el uso convencional de la ortografía. Lo anterior se vio reflejado en una mejoría de la estructura de las oraciones y por ende en la claridad de las ideas que expresaban los alumnos. Cabe mencionar que al inició los alumnos empezaron a compartir sus experiencias personales, aunque estas vivencias eran generalmente situaciones ordinarias y a medida que fue avanzando el programa esas cuestiones se fueron cambiando por temas en donde iban implicada la expresión de sentimientos y/o emociones.

DISCUSIÓN

La interpretación de los resultados y sus implicaciones se organiza de la siguiente manera:

- 1) La escritura expresiva como medio para que los estudiantes comuniquen sus emociones, sentimientos, intereses, experiencias y conocimientos en la escuela y en el hogar.
- 2) Impacto del programa en el gusto e interés de los alumnos(as) para escribir.
- 3) Efectividad de las estrategias empleadas para desarrollar las competencias para escribir.

1) *La escritura expresiva como medio para que los estudiantes comuniquen sus emociones, sentimientos, intereses, experiencias y conocimientos en la escuela y en el hogar.*

Los resultados del presente trabajo corroboran los beneficios de la postura del constructivismo social con respecto a la motivación hacia la escritura, la cual señala que escribir no es sólo consecuencia de las creencias positivas que se tienen como escritor, también interviene lo atractivo de las tareas de escritura (Nelson, Calfee y Spivey, citados por Boscolo y Gelati, 2007). Se otorgó una función a la escritura, logrando que los alumnos(as) plasmaran a través de ella sus intereses, experiencias y sentimientos. De acuerdo con Nolen (2007), se ratifica la relevancia del desarrollo de una “comunidad alfabetizada” en la que los estudiantes establecen y mantienen relaciones que les permiten experimentar la escritura como herramienta de auto-expresión y comunicación, favoreciendo así su motivación hacia la escritura dentro y fuera de la escuela. Dado que en el aula se generaron situaciones de expresión retórica mediante la elaboración de recados, cartas, relatos de experiencias y auto-biografías, se impulsó a los alumnos(as) a comunicarse con personas significativas para ellos, recordando eventos, relaciones y emociones. Los estudiantes transmitieron sus sentimientos y necesidades a sus progenitores a través de sus escritos y lograron efectos importantes en ellos. Así, los alumnos(as) experimentaron una situación que los exhortó a comunicarse en su contexto natural.

Se constata la postura de Lee H. (citado por Lee J., 2011) la cual plantea que cuando las personas expresan por escrito sus experiencias, sentimientos y pensamientos sobre aspectos de su vida, se incrementa el conocimiento y la comprensión de sí mismos; de igual forma, se favorece la autoestima positiva, mediante un mecanismo interno que se genera a través de la reflexión, el descubrimiento y la reconstrucción del valor de la propia vida. Esto se vio reflejado cuando los alumnos(as) elaboraron la historia de su nacimiento y su biografía, compartiendo y complementando con sus padres las experiencias, recuerdos y eventos significativos. Cabe señalar que inicialmente los alumnos(as) no expresaban por escrito sus sentimientos y que fue necesario animarlos y guiarlos para que lo hicieran. El psicólogo en colaboración con las docentes promovió en los niños(as) y sus padres y madres el interés y el hábito de expresar libremente sus sentimientos y emociones en los diferentes tipos de textos, siguiendo las recomendaciones del método de la escritura expresiva, de plasmar sentimientos y pensamientos profundos.

Se coincide con Del Valle, García y Quinones (1999) en que la escritura expresiva puede ser utilizada como una técnica similar a un "tratamiento psicológico", ya que se observó mejoría en el comportamiento de todo el grupo y particularmente, de algunos niños(as) que presentaban problemas importantes. Se puede afirmar que el trabajo con la escritura expresiva puede propiciar el ambiente positivo en el aula y favorecer la salud mental de los alumnos.

De acuerdo con Cole, Kemeny, Taylor, Visscher y Fahey (1996) se cree que la escritura expresiva disminuye la inhibición psicológica, la cual dichos autores definen -como la falta de expresión pública de emociones, experiencias y conductas subjetivamente significativas, incluyendo los impulsos y pensamientos sociales. La dinámica de seguridad y confianza en el aula favoreció la expresión de los sentimientos y ello a su vez, promovió la salud emocional de los niños(as).

2) *Impacto del programa en el gusto e interés de los alumnos(as) para escribir.*

Se comprobó la trascendencia de las condiciones que deben prevalecer en el aula para generar el gusto y la dedicación de los niños(as) hacia la escritura. Siguiendo el enfoque de Donald Graves (citado por Boscolo y Hidi, 2007), las actividades que se realizaron surgieron del interés de los alumnos(as), pues se les concedió libertad para elegir el tema a desarrollar o el destinatario de sus escritos, lo cual generó en ellos mayor motivación para escribir.

El programa de la asignatura de español (SEP, 2011) que fungió como eje rector del presente trabajo; tenía cierta similitud con la propuesta de Graves. El método empleado se centró en el desarrollo de proyectos que concluían con un producto el cual enfatizaba los procesos de escritura. Ello permitió que el trabajo de escritura tuviera sentido para los niños(as) y orientó la atención de las maestras al proceso particular de los niños(as). De esta forma, se evidenció la necesidad de ajustar las actividades y los apoyos para responder a sus requerimientos. Todo esto favoreció la dedicación de los alumnos(as) al mejoramiento de sus composiciones, así como su -confianza en su competencia para escribir.

De acuerdo con Bruning y Horn (citados por De Caso, García y Martínez, 2008), se generó desde el inicio un ambiente de confianza y seguridad en donde la escritura fue una experiencia positiva para los niños(as). Se favoreció el interés de los niños(as) a través del establecimiento de metas para mejorar sus producciones y el logro de sus metas promovió su autoeficacia. El contexto de colaboración en el aula promovió el gusto por la actividad y permitió que los niños(as) recibieran apoyos adecuados; asimismo, el ajuste de las tareas a situaciones más manejables para los alumnos(as) y la retroalimentación oportuna, facilitó su desempeño. Todo esto corrobora las ideas de Graves (citado por Boscolo y Hidi, 2007) sobre el impacto de la colaboración entre los estudiantes y la interacción constructiva entre maestro(a) y alumno(a), que propició en los niños(as) sentimientos de eficacia y auto-concepto positivo como escritores.

Cabe señalar que los alumnos(as) durante el estudio también desarrollaron una motivación extrínseca hacia la escritura porque como resultado de sus escritos recibían reconocimientos, tanto de su maestra, como de su padre y/o madre. Se coincide con Pintrich y Schunk (2006), en que la motivación extrínseca lleva a realizar una tarea como un medio para conseguir una meta.

Los logros obtenidos en el presente trabajo constatan las apreciaciones por De Caso y García (2006), quienes aseveran que los niños(as) se convierten en mejores escritores cuando encuentran frecuentemente, tanto dentro como fuera del salón de clases, diversos y numerosos ejercicios de escritura. Las situaciones comunicativas que se experimentaron en las aulas hicieron que las docentes y los familiares disfrutaran de la lectura y la escritura, y consecuentemente, promovieron el gusto de los niños(as) por estas actividades. El uso del lenguaje escrito como medio de comunicación a través de recados, cartas y otros escritos, impulsó el progreso de la alfabetización de los alumnos(as) y también, el acercamiento entre los alumnos(as) y sus familias. Así, las reuniones de las profesoras, el psicólogo, las familias y los alumnos(as), creó un ambiente alfabetizador dentro del aula.

En este estudio se comprueba lo que postula Bajtín (citado por Nelson, 2007), que los niños se conectan en un “diálogo mental” con su destinatario anticipándose a su reacción. Esto se complementa con el punto de vista de Fons (2009) quien visualiza la escritura como un proceso, que implica pensar en el receptor, el mensaje y la manera en que quiere manifestarse quien lo escribe. Siguiendo a Nelson (2007), en este programa proporcionó a los alumnos(as) situaciones retóricas en donde encontraron motivos para elaborar sus escritos y algunos de esos motivos fueron los efectos que esperaban tener en sus lectores. Así, los motivos para escribir surgieron dentro de las mismas prácticas sociales en las que participaron. Por consiguiente, la motivación para escribir tiene dos finalidades: por un lado presenta una situación que invita a escribir y por el otro, el alumno(a) que escribe da un motivo particular para conmover a sus destinatarios; sin audiencia no habría un para qué escribir.

Aunado a lo anterior, se comprobaron las ideas de Bruning y Horn (citados por De Caso, García y Martínez, 2008), los estudiantes deben de tener condiciones idóneas de libertad y respeto para poder plasmar un significado profundo en sus escritos.

3) Efectividad de las estrategias empleadas para desarrollar las competencias para escribir.

Concordando con Boscolo y Hidi (2007), enseñar a los niños y niñas estrategias de cognición y metacognición les permitió mejorar sus producciones y formarse como escritores más auto-regulados.

Se comprobó que el trabajo por proyectos que propone la SEP, fomenta la capacidad de los alumnos(as) para expresarse oralmente y por escrito, transformando el salón de clase en un espacio de intercambio comunicativo. Los estudiantes enfrentaron situaciones comunicativas que les mostraron la funcionalidad de los textos y el manejo de los elementos que se requieren para expresarse eficientemente. Los productos de los cinco proyectos realizados mostraron el progreso de los niños(as) en sus habilidades

comunicativas; los niños(as) pudieron observar y evaluar su mejoría; asimismo, la retroalimentación de sus compañeros(as), su maestra y del psicólogo escolar, les orientó y animó a esforzarse. Se pudo constatar que el trabajo por proyectos fomenta la colaboración entre alumnos(as), docentes y familias.

Se demostró la eficacia de los pasos que propone la SEP (2011) para la elaboración de los textos escritos, así como los beneficios de aplicar de manera sistemática estrategias diversificadas y de emplear instrumentos de evaluación que permitieron valorar el proceso de aprendizaje de cada alumno(a). Las estrategias de modelamiento y guía que proporcionaron el psicólogo y la maestra a los niños(as) para la revisión y corrección de sus escritos, facilitaron el aprendizaje y propiciaron la persistencia de ellos(as) en el mejoramiento de sus composiciones.

Siguiendo a Gipps y Thunstall (1996), se brindó retroalimentación descriptiva positiva que favorecía la autoevaluación. Coincidimos con Guro Oiestad (citado por Wargclou, 2008) en que, al reconocer el esfuerzo de los niños y describir el progreso en sus aprendizajes, se promovió su motivación hacia la escritura y su auto-concepto y valía como escritores. Cuando otorgamos retroalimentación a los alumnos(as), expresamos agrado por sus avances y señalamos las cualidades de cada uno(a), generamos en ellos, satisfacción y gusto por su trabajo (Antón, 2012). En este proceso de evaluación, el rol que desempeñaron las docentes fue de fundamental importancia, ya que ellas de manera directa estimularon, orientaron y fortalecieron el desempeño de sus alumnos(as), así como su interés y expectativas como escritores. Coincidiendo con Meyer y Turner (2002), la interacción profesor-alumno juega un papel fundamental en la motivación, ya que las emociones se entrelazan en las respuestas de instrucción, así como en las creencias y acciones de los alumnos.

Se confirma lo señalado por Smith (1990), cuando los alumnos están motivados para escribir, se forma un compromiso afectivo con las personas con quienes se comunican y con quienes les retroalimentan.

CONCLUSIONES

Se puede asegurar que para favorecer el gusto por la escritura en los niños(as), se requiere que tanto los(as) docentes como las familias estén dispuestos a indagar y reconocer lo que es importante y significativo en la vida de los alumnos, además de brindarles una retroalimentación consistente, centrada en la valoración de sus fortalezas y avances, y en la búsqueda hacia el mejoramiento, respetando el proceso de cada uno de los niños(as).

Se constata que, la escritura expresiva facilitó la comunicación de sentimientos, emociones y pensamientos en los alumnos y sus progenitores; así mismo, les ayudó a hacer conscientes algunas emociones y pensamientos a los que no habían puesto atención, lo cual favoreció la práctica reflexiva. Por todo ello, la expresión de sentimientos fue una herramienta valiosa que generó comunicación y bienestar en los contextos escolar y familiar.

Los resultados obtenidos demuestran que el método que propone la SEP para la elaboración de textos escritos es una propuesta pedagógica sustentable y efectiva en el desarrollo de competencias comunicativas. Así mismo, reitera la relevancia de la vinculación entre la escuela y el hogar, así como la necesidad de la colaboración permanente entre docentes, psicólogos(as) y familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños(as) que ocurren dentro y fuera de la escuela.

Limitaciones y sugerencias

En el presente trabajo no se reconocen limitaciones, dado que la colaboración entre los profesionales, las familias y los niños, hizo posible la motivación de todos hacia la escritura.

Con el fin de favorecer la inclusión escolar de los alumnos(as) que enfrentan barreras de aprendizaje y participación, se requiere seguir trabajando en el desarrollo de estrategias y materiales que propicien que todos los alumnos participen, aprendan y progresen.

Es conveniente diseñar y aplicar instrumentos de evaluación que permitan valorar el proceso de avance de los alumnos(as), respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Proponemos aplicar el método aplicado para la elaboración de textos escritos, empleando un enfoque transversal, que vincule la asignatura de español con las ciencias naturales y la formación cívica y ética; de esta manera se favorecerá la transferencia del aprendizaje y el desarrollo integral de los niños(as).

Es indispensable seguir impulsando la colaboración entre los diferentes profesionales de la educación con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera de las aulas.

REFERENCIAS

- Antón, N.M.A. (2012). *Docencia universitaria: Concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación.
- Baikie K.A. y Wilhelm K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment, Journal of Continuing Professional Development*, 11, 338–346. Recuperado de <http://apt.rcpsych.org/cgi/eletter-submit/11/5/338>
- Boscolo, P. y Carotti, L. (2003). Does writing contribute to improving high school students' approach to literature? *Educational Studies in Language and Literature*, 3(3), 197–224.
- Boscolo, P. y Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for Writing. En Graham, S., MacArthur C. y Fitzgerald J. (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 202-221). New York: The Guilford Press.
- Boscolo, P. y Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. En P. Boscolo y S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 1–14). Amsterdam: Elsevier.
- Cole, S. W.; Kemeny, M. E.; Taylor, S. E.; Visscher, B. R. y Fahey, J. L. (1996). Elevated Physical Health Risk Among Gay Men Who Conceal Their Homosexual Identity. *American Psychological Association, Inc. Health Psychology*, 15(4), 243-251.
- Chisaguano C. P. y Sandoval B. C. (2011). *Utilización de organizadores gráficos*. Tesis de licenciatura. Universidad técnica de Cotopaxi, Unidad académica de ciencias administrativas y humanísticas.
- De Caso, A. Ma. y García, J.N. (2006). Relación entre motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80538303>
- De Caso, A. Ma.; García, J.N. y Martínez B. (2008). El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales. *INFAD Revista de Psicología*, Nº 1, 193-200. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_193-200.pdf
- Del Valle, P.; García, A. y Quinones, M. (1999). Using drawings and writings in a group counselling experience with Cuban rafter children, "los balseritos". *Guidance & Counseling*, 14(4), 20-28. Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com.pbidi.unam.mx>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Flórez, R.; Arias N.; y Guzmán R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1), 117-133.

Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83490109.pdf>

Fons, M. (2009). *Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Editorial Grao y La Galera.

Friend, M. D, y Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson.

García, I. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación*. España: Editorial de la Universidad de Granada.

Gambrell L. y Ridgeway V. (2007). Assessing children's motivation for reading and writing. En Paratore J.R., y R. L. McCormack, (Eds.), *Classroom Literacy Assessment : Making Sense of What Students Know and Do* (pp. 50-61). New York: Guilford Press.

Gipps, C y Tunstall, P. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, Vol. 22(4), 389-405. Recuperado de http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt_tea_1996.pdf

Goodman, K. (1986). *El lenguaje Integral*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Guerrero, D. A. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

INEE (2006). *El Aprendizaje del Español, las Matemáticas y la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Jarvela, S.; Jarvenoja, H. y Veermans M. (2008). Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research* 47, 122–135.

Lacon de De Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.

Lee J. W. (2011). Impacts of new teaching methods to promote self-expressive writing for elementary school students: A case study on the impacts of before-writing activities. *International Research Journals* 2(11), 1667-1675. Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com.pbidi.unam.mx>

Long J. y James O. D. (2011). Pen and paper: A prescription for adolescents. *The Journal of Correctional Education* 62(1), 7-25. Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com.pbidi.unam.mx>

Lueder D. C. (2010). *Involving Hard-to-Reach Parents: Creating Family/School Partnerships*. Rowman & Littlefield Education Publishing Group.

Meyer D. K. y Turner J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist* 37(2), 107-114.

Recuperado de http://150.185.184.61/profeso/vivas_m/documen/art_ie/discovering.pdf

Morales, G. C. (2006). *Construcción de una relación de colaboración psicóloga-maestra para la mejora educativa* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México, Distrito Federal.

Morales, G. C. (2006). Fomento de la animación de la lectura mediante un modelo de colaboración. En L.O. Vega, G. S. Macotela, I. Seda e H. Paredes (Ed). *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, cap. 12.

Moore, R. A. y Seeger V. (2009). Dear Sincerely: Exploring Literate Identities with Young Children and Preservice Teachers Through Letter Writing. *Literacy Research and Instruction* 48(2), 185-205. Recuperado de base de <http://ehis.ebscohost.com.pbidi.unam.mx>

Mosher C. E. Y Danoff-Burg s. (2006). Health effects of expressive letter writing. *Journal of Social and Clinical Psychology* 25(10), 1122-1139.

Nelson, N. (2007). Why write? a consideration of rhetorical purpose. En P. Boscolo y S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 17–30). Amsterdam: Elsevier.

Neuman S. B., Copple C., y Bredekamp S. (2004). Learning To Read And Write: Developmentally Appropriate Practices For Young Children. *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-centered*. Teachers College Press.

Nolen S. B. (2007). The role of literate communities in the development of children's interest in writing. En P. Boscolo y S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 241–255). Amsterdam: Elsevier.

Ochoa-Angrino, S.; Correa-Restrepo, M.; Aragón-Espinosa, L. y Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores* 13(1), 27-41. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/834/83416264003.pdf>

Pennebaker J. W., y Chung C. K. (2011). Expressive Writing: Connections to Physical and Mental Health. En H. S. Friedman (Ed.). *The Oxford handbook of health psychology*. Cap. 18, 417-437. New York: Oxford University Press.

Pintrich P. R. y Schunk D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hill.

Rincón, C. (2012). *La competencia comunicativa*. Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

Sánchez G. (2010). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*. Universidad de Alcalá: Suplementos Marco Núm. 11 , 1885-2211.

SEP (2005). Fichas de diagnóstico inicial para tercer grado. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Educación básica, Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Sevillano G.M. 2005. *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. México: Editorial Pearson/Prentice Hall.

Siegel S. (1980). *Diseño experimental no paramétrico, aplicado a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.

Slatcher R. B. y Pennebaker J. W. (2006). The social effects of expressive writing. *Association for Psychological Science* 17(8), 660-664.

Smith F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor Distribuciones.

Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66(1), 174-184.

Smyth, J. M. (2001). Effects of writing about traumatic experiences: the necessity for narrative structuring. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 20 (2), 161-172.

Tabón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. Nº 16 / Enero - Diciembre, 14-28. España: Acción pedagógica.

UNESCO (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 8. Suiza: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization and International Bureau of Education.

Wargclou (2008). La retroalimentación y la motivación: ¿cómo y cuándo? Un estudio sobre la posible aplicación de estrategias de retroalimentación del deporte en la enseñanza de una segunda lengua. Master's Thesis. Universitet Karlstads.

Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:5403/FULLTEXT01.pdf>

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. College of Education, The Ohio State University: *Theory into practice* 41(2), 64-70.

Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: the development of self-regulatory skill. En P. Boscolo y S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 51–69). Amsterdam: Elsevier.

ANEXOS

ANEXO 1

Registro de evaluación de la motivación hacia la escritura															
ALUMNO (A)	PREFERENCIA		CONCEPTO		INDICACIÓN		ATENCIÓN		CONCLUYE		EMOCIONES		GUSTO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															
14.															
15.															
16.															
17.															
18.															
19.															
20.															
21.															
22.															
23.															
24.															
25.															
26.															
27.															
28.															
29.															
30.															
31.															
32.															
33.															
34.															
35.															

ANEXO 2

Registro de evaluación de producción de textos escritos																				
ALUMNO (A)	ORGANIZA		PARTES		MAYÚSCULAS		PUNTOS		COMAS		ORTOGRAFÍA		SEPARACIÓN		CLARIDAD		LETRA		COMUNICA	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				
13.																				
14.																				
15.																				
16.																				
17.																				
18.																				
19.																				
20.																				
21.																				
22.																				
23.																				
24.																				
25.																				
26.																				
27.																				
28.																				
29.																				
30.																				
31.																				
32.																				
33.																				
34.																				
35.																				

ANEXO 3

FICHA 1 DE DIAGNOSTICO TERCERO A		ESCUELA PRIMARIA DR. SAMUEL RAMOS																	
		COMUNICACIÓN										ACTITUDES Y VALORES PARA LA CONVIVENCIA		APRENDER A APRENDER					
		NO. 8					NO. 9			NO. 12	NO. 13		NO. 1	NO. 3	NO. 1				
		Al realizar su texto decide de qué o quién quiere escribir	Identifica el tipo de texto que va a escribir (cuento)	Identifica algunas partes del texto que va a escribir (título, inicio, contenido y final)	Expresa con claridad sus ideas o sentimientos	Cuida la separación de palabras y enunciados	Revisa si en su escrito puso lo que quería decir y cambia lo que no le gusta	Cuida que su texto este completo	Relee su texto para verificar si las palabras que utilizó están correctamente, si si no	Escribe cuentos cortos con inicio, desarrollo y final	Expresa emociones con gestos, movimientos y diálogos cortos de acuerdo al personaje	Aporta algunas ideas para elaborar el guión teatral	Colabora en la elaboración de materiales y escenario para la obra	Reconoce y valora lo que hace, así como lo que los otros hacen	Participa en las tareas acordadas por el equipo	Expresa su punto de vista en la realización de la tarea del equipo y respeta las opiniones de los demás	Explora y analiza con interés la tarea a realizar y pregunta si tiene dudas	Se pregunta que va a hacer, cómo lo va a hacer y que necesita para realizarlo	Termina los trabajos que inicia
NOMBRES																			
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			

CONSOLIDADO



EN PROCESO



NO CONSOLIDADO





AUTO-EVALUACIÓN

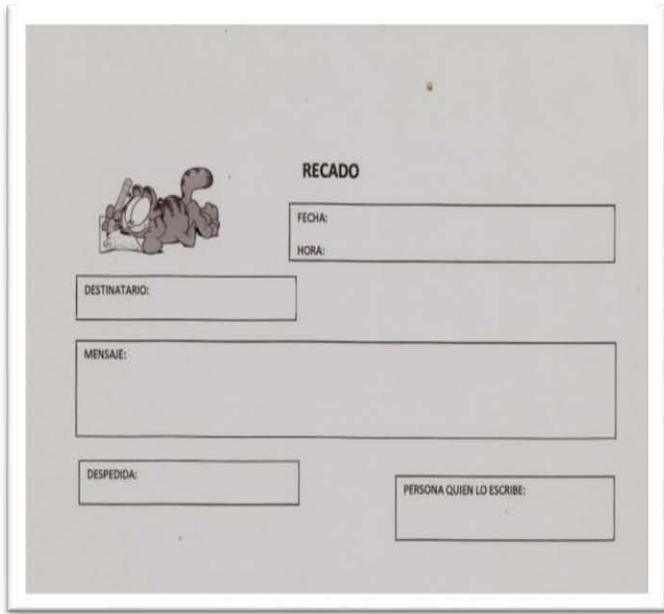


Fecha: _____

Nombre: _____ Grupo: _____

ASPECTOS A EVALUAR	
PROCESO PARA ELABORAR UN TEXTO	PUNTOS
1. Planeo los textos antes de comenzar a escribirlos (pienso en el tema, destinatario y tipo de escrito que utilizare).	
2. Escribo una primera versión.	
3. Releo el texto que elabore para tenga la suficiente claridad.	
4. Corrijo el texto para que se entienda.	
5. Comparto con otros el texto que escribí.	
SUBTOTAL:	
PARTES QUE LLEVAN UNA CARTA	
1. Fecha.	
2. Remitente ¿quién escribe?	
3. Destinatario ¿A quién va dirigido?	
4. Texto o cuerpo.	
5. Despedida.	
6. Firma o nombre de quien escribió.	
7. Que incluya sentimientos o emociones.	
8. De ser necesario escribo Posdata (P.D.).	
SUBTOTAL:	
TOTAL:	
Logros:	
Metas:	

ANEXO 5



RECADO

FECHA: _____
HORA: _____

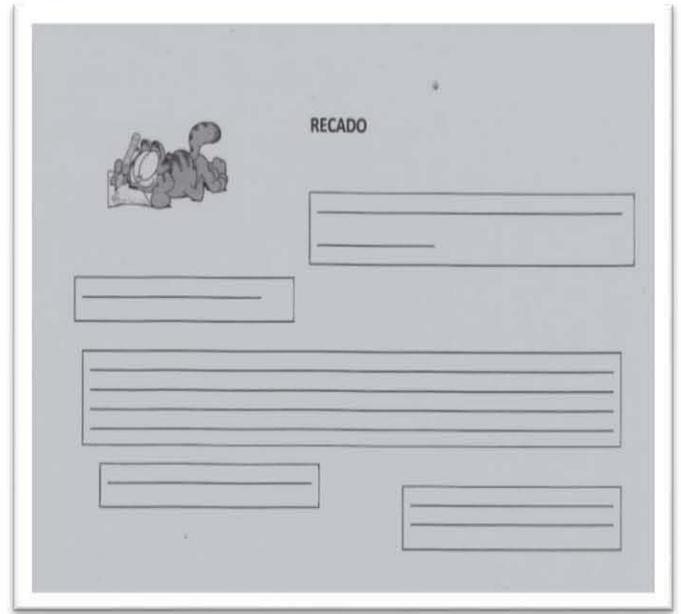
DESTINATARIO: _____

MENSAJE: _____

DESPEDIDA: _____

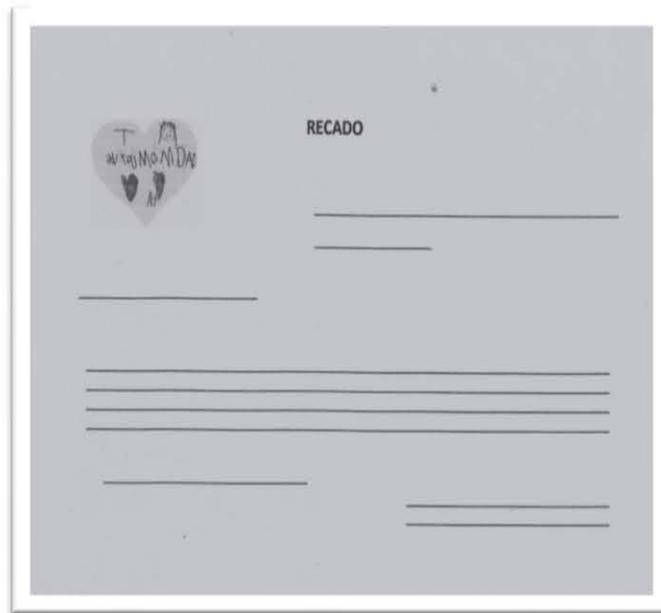
PERSONA QUIEN LO ESCRIBE: _____

ANEXO 6



RECADO

ANEXO 7



RECADO

PASOS A SEGUIR...

1. Planeo lo que voy a escribir:
 - a) Elijo el tema.
 - b) Elijo el destinatario (a quien va dirigido).
 - c) Elijo el tipo de escrito (recado, carta, autobiografía, historia o cuento).
2. Escribo mi primer borrador.
3. Ejemplo:

Fecha.	16 de enero de 1999.
Destinatario.	Querido hermano:
Mensaje.	Te comunico que mañana no podré asistir a la reunión, debido a que tengo exceso de trabajo.
Despedida. Comunico sentimientos o emociones.	Te extraño, recibe mis saludos.
Nombre y/o firma de quien lo escribe.	Esperanza
4. Reviso lo que escribí para que sea claro y completo.
5. Corrijo mi texto para que sea claro y completo.
6. Comparto lo que escribí con otros.

MI GUIA PARA SER UN MEJOR ESCRITOR



GABRIEL JEREMY

ANEXO 9

GUÍAS PARA MEJORAR MI ESCRITO

NIVELES	ESTRATEGIAS	EXPLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS	
ESTRUCTURA	<i>Procedimiento</i>	CARTA	HISTORIA DE NACIMIENTO
	<i>Organización</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha • Destinatario • Remitente • Saludo • Desarrollo (expresar sentimientos) • Despedida • Firma • Posdata 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fecha ▪ Datos ▪ Inicio de la historia ▪ Desarrollo de la historia ▪ Escenario ▪ Personajes ▪ Sentimientos o emociones al recordar estos sucesos ▪ Fin de la historia
CONTEXTO	<i>Situación</i>	○ ¿A quién va dirigido?	
	<i>Comunicativa</i>	○ Propósito del escrito	
TEMAS	<i>Que se entienda</i>	○ Ideas	
		○ Letra	
MAYÚSCULAS	<i>Uso adecuado</i>	I. Nombres propios o lugares II. Al iniciar un párrafo III. Después de un punto	
MINÚSCULAS		<i>Al continuar un párrafo, después de la mayúscula</i>	

NIVELES	ESTRATEGIAS	EXPLICACIÓN DEL USO DE LOS PUNTOS	EJEMPLO
SIGNOS DE PUNTUACIÓN	<i>Uso de la coma</i>	<i>Sirve para indicar detalles y pausas menores; separa la enumeración de palabras.</i>	<i>Me compraron ropa, talco, pañales, cobijas y una sonaja.</i>
	<i>Uso del punto y coma</i>	<i>Indica una pausa mayor que la coma, separa dos frases que guardan cierta relación y esta dentro de un mismo párrafo; es una pausa intermedia.</i>	<i>Mi mamá estaba en la camilla del hospital; mi papá tomaba café en la sala de espera.</i>
	<i>Uso del punto y seguido.</i>	<i>Es una pausa mayor que usamos al terminar una oración o un grupo de oraciones. Terminamos una idea y seguimos razonando en el mismo párrafo sobre el mismo tema.</i>	<i>Nací un 24 de febrero. El mismo día y mes en que nació mi padre.</i>
	<i>Uso del punto y aparte</i>	<i>Indica que termino el párrafo y continuaremos con otro párrafo de un asunto diferente o para tratar otro aspecto del mismo tema.</i>	<i>... y por eso me pusieron el mismo nombre. Mi primera enfermedad fue a los dos meses...</i>

ANEXO 10

GUÍAS PARA MEJORAR MI ESCRITO

NIVELES	ESTRATEGIAS	EXPLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS	
ESTRUCTURA	<i>Procedimiento</i>	MI BIOGRAFÍA	HISTORIA DE MI MASCOTA
	<i>Organización</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha • Datos • Inicio de la historia • Características de la mascota • Escenario • Personajes que giran alrededor de mi mascota • Sentimientos o emociones al recordar estos sucesos • Fin de la historia 	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha • Datos • Inicio de la historia • Características de la mascota • Escenario • Personajes que giran alrededor de mi mascota • Sentimientos o emociones al recordar estos sucesos Fin de la historia
CONTEXTO	<i>Situación</i>	○ ¿A quién va dirigido?	
	<i>Comunicativa</i>	○ Propósito del escrito	
TEMAS	<i>Que se entienda</i>	○ Ideas	
		○ Letra	
MAYÚSCULAS	<i>Uso adecuado</i>	IV. Nombres propios o lugares	
		V. Al iniciar un párrafo	
		VI. Después de un punto	
MINÚSCULAS		Al continuar un párrafo, después de la mayúscula	

NIVELES	ESTRATEGIAS	EXPLICACIÓN DEL USO DE LOS PUNTOS	EJEMPLO
SIGNOS DE PUNTUACIÓN	<i>Uso de la coma</i>	Sirve para indicar detalles y pausas menores; separa la enumeración de palabras.	Me compraron ropa, talco, pañales, cobijas y una sonaja.
	<i>Uso del punto y coma</i>	Indica una pausa mayor que la coma, separa dos frases que guardan cierta relación y esta dentro de un mismo párrafo; es una pausa intermedia.	Mi mamá estaba en la camilla del hospital; mi papá tomaba café en la sala de espera.
	<i>Uso del punto y seguido.</i>	Es una pausa mayor que usamos al terminar una oración o un grupo de oraciones. Terminamos una idea y seguimos razonando en el mismo párrafo sobre el mismo tema.	Nací un 24 de febrero. El mismo día y mes en que nació mi padre.
	<i>Uso del punto y aparte</i>	Indica que termino el párrafo y continuaremos con otro párrafo de un asunto diferente o para tratar otro aspecto del mismo tema.	... y por eso me pusieron el mismo nombre. Mi primera enfermedad fue a los dos meses...

