

**MODELAMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DE
ESCRITURA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LOS
TEXTOS EXPOSITIVOS**

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A N :

**SANDRA DELGADO LOPEZ
NORMA SILVIA TORRES GARCIA**

ASESOR: JOAQUIN HERNANDEZ GONZALEZ.

MEXICO, D. F. 1999

Agradecemos enormemente el apoyo a:

Nuestro asesor JAVIER ALATORRE RICO por el tiempo, los conocimientos y el esfuerzo que dio a la presente investigación. pero sobre todo por ayudarnos a reconocer las necesidades más inmediatas e idóneas y la educación y cómo poder aportar con este trabajo una mejoría a la educación.

Al asesor Joaquín Hernández González por ayudarnos a concretar este trabajo, por la confianza y el apoyo que nos brindó durante todo el proceso.

A los profesores Cuauhtémoc Pérez, Alicia Rivera, Miguel Angel Sánchez, Leticia Vega y José Pérez por todas sus aportaciones a la presente investigación.

5-17-00 MDR/gy

A nuestros compañeros Esperanza Terrón
y Gustavo Viñas, por su apoyo como jueces
para el logro de una parte fundamental
de nuestro trabajo.

Y por compartir toda su información
Y conocimientos para enriquecer
nuestra investigación.

A todos los alumnos de 5° grado de la
Escuela Ricardo Flores Magón,
Generación 96-97 y del 5° grado de la
Escuela Flor de María, Generación 97-98;
porque sin ustedes nada hubiera sido posible.
Gracias por permitirnos aprender más
a pesar de nosotros.

A **SANDRA**, por su apoyo físico y moral, por soportar mis altas y bajas así como Alzheimer, neurosis, histerias, osteoporosis, etc.

A **MI MAMA Y MI PAPA** por todo lo que me permitieron ser y conocer. Por su amor, su apoyo moral, espiritual y hasta económico; por hacerme zurda y tan genial.

A **MIYE, ANDY, PANDIS Y VIC**. Por estar en mi vida cuando más los necesito.

A mi tía **LAURA** por su apoyo y amor y sin la cual este trabajo seguiría en latín, náhuatl, sánscrito, francés y otros.

A **LALO** por todo su apoyo moral, físico, intelectual y por estar en todo momento.

A **OLGIS, LALO, GUTY Y QUIQUE**, por permitirme compartir sus espacios, tiempo, conocimientos y por todo lo que de alguna manera siguen haciendo.

A ADRI, HÉCTOR, VERO, GUS, ERICKA Y DIANA, por soportarme 4 años (y los que faltan).

A JOSÉ LUIS MENA, por no sólo ser un excelente maestro, sino finalmente un super amigo.

A MARI CARMEN ORTEGA, por proporcionarme su apoyo y sus conocimientos durante todo este proceso de educación.

ENRIQUE:

En el camino de mi vida, has sido como un árbol;
que me da sombra cuando el sol acosa,
resguardo cuando la lluvia atemoriza,
energía cuando el camino ha sido duro,
fruto cuando mi hambre agobia;
con ramas que hacen arder mi corazón
de alegría.

Después de estos años y caminos que hemos
recorrido juntos, siento ahora que no sólo
somos hermanos de sangre, sino de una misma
memoria, de unos mismos trabajos, sueños y esperanzas.
Gracias por iluminar el rostro opaco de las cosas,
pues me ha bastado con estar a tu lado para saber
que vale la pena todo intento.

Llegué a ti después de haber tenido olvidada mi memoria,
con un corazón desorbitado que no sabía siquiera
que las alas podían ensayar el vuelo.

Entonces...como artesano comenzaste a trabajar
en este telar que es mi vida; quebraste el muro insensible
de mi cuerpo con tus dedos, saciaste mi sed de búsqueda y,
como lluvia, bañaste mis lamentos haciendo renacer la vida.

Después de un tiempo, pudo reposar mi alma de las
largas caminatas de recuerdos, en tus manos
que nunca sacrifican, que abren paso a la esperanza
en un espacio donde vine a saber nombrar.

Ahora que he llegado a este momento como profesionista,
sé que dejas en mí el toque final de ese telar que es mi destino,
en el que donde quiera que continúe llevará tu nombre grabado con un:

Gracias por ser quien eres...**David Paredes Sánchez.**

A MIS PADRES

Por mostrarme que la distancia física o geográfica
no impiden sentirse de quienes se quiere.

Por enseñarme que no hay peor intento
que el que no se hace; llevándome a dar siempre
no sólo un paso más, sino un paso firme.

Al igual que yo, han añorado mucho este momento.

Espero lo disfruten tanto como ahora lo estoy sintiendo.

A MIS HERMANAS

En todo camino que no se conoce,
es bueno contar con una guía.

Cuando se está en el camino y con la guía,
es bueno sentirse en confianza a su lado.

Esto es justo lo que ustedes me han dado.

Gracias por ello y por compartir conmigo
este "juego" de la vida.

Existen muchos que llegan a esta meta

pero no todos la saben saborear.

Me atrevo a decir que lo que

los últimos ignoran es

que se necesita esa chispa de alegría

con la que me enseñaste a trabajar

en este proceso.

Sé que esto no es algo que me hayas prometido,

mejor aún porque se dio con naturalidad

y por eso te digo:

Gracias por compartir tan maravilloso proyecto,

por mostrarme que es posible y sobre todo,

por abrirme las puertas de tu mundo interior

que me llevan a estar con una amiga inigualable,

tú: **NORMA SILVIA TORRES GARCÍA.**

JOSE ANTONIO

Por las cartas que faltan,
Las obsesiones que sobran,
Las conquistas que quedan,
Las pasiones vividas.

Por estar allí,
No atrás ni adelante,
Sino a mi lado.

Por el amigo que fuiste,
La pareja que eres,
Por "atreverte"...

Y por lo que venga.

ISRAEL

Gracias por enseñarme a descubrirme,
por todo lo que te esforzaste
para mi educación;
porque mientras vidas
se mantuvieron cerca
fue grandioso crecer contigo.
Por mostrarme, con tu ejemplo,
que la vida sigue... y el amor también.

ALEJANDRA

Gracias por existir,
por llegar a despertar la tenura
Y a engrandecer la alegría.
Por saber decir te quiero
de tantas formas...
YO TAMBIÉN TE QUIERO MUCHO.

RUBÉN PAZ

Por ser tan excelente maestro y
enseñarme ese lado de la psicología
y del hombre.

HERLINDA

Por brindarle al trabajo esa cara de alegría,
por concederme las oportunidades necesarias
y mantener viva la sonrisa.

RESÚMEN

La presente investigación aborda la posibilidad de modelar estrategias de escritura que permitan regular las operaciones cognitivas que el escritor lleva a cabo a lo largo del proceso de escritura.

Colaboraron en la investigación un grupo de 80 alumnos de quinto grado de primaria, con edad de entre 10 y 11 años de edad de los cuales 40 conformaron el grupo experimental y fueron entrenados en el proceso de escritura mediante el modelamiento de estas y 40 alumnos del grupo control instruido de amañera similar a la que se imparte en la escuela regular. En ambos grupos se trabajaron 4 temas expositivos, divididos cada uno en 5 sesiones las cuales comprendían el modelamiento de las estrategias de escritura expositiva en las que se consideran la planeación, la traducción, la revisión y las estructuras expositivas (comparación/contraste, descripción, problema/solución y causa/efecto).

Los resultados muestran que los alumnos del grupo experimental lograron una mejor calidad en sus textos, mostrando diferencias significativas en comparación con el grupo control. Estas diferencias nos permiten afirmar que las estrategias de escritura (planeación, traducción, revisión y estructuras textuales), permiten una evolución dentro de la calidad en la producción de textos expositivos.

INTRODUCCIÓN

El problema de investigación de este proyecto se centra en la necesidad de modelar la escritura más que como una habilidad motriz como una actividad cognitiva relevante para la vida. Esto es, enseñar la escritura de manera que los alumnos logren interiorizarla como necesaria para resolver problemas escolares y extraescolares.

Para lograrlo, es necesario comprender que se requiere más que poner unas ideas por escrito, supone intentar resolver un problema inicialmente mal definido (dado que no existe una representación inicial ya preparada ni un método estándar de solución) mediante un proceso a través del cual quien escribe debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a los propósitos que deseaba cumplir.

Lo anterior puede lograrse si se enseña a los alumnos las estrategias de escritura: planeación, traducción, revisión, estructuras textuales (narrativa, expositiva, argumentativa, etc.), a través de las cuales logren mantener un orden coherente consiguiendo una producción de textos con calidad y por lo tanto comprensible de sus escritos. Entendiendo por calidad en la escritura el grado en que cada oración es una elaboración de la primera que le antecede, guardando estas oraciones unidas una estrecha relación con el tema que se ha desarrollado a lo largo del texto.

Ante el planteamiento señalado los capítulos del marco teórico que sustentan la presente investigación quedan como sigue:

Inicialmente –en el capítulo uno- se aborda la conceptualización de la escritura como un proceso de resolución de problemas para el cual el alumno necesita contar con una habilidad para manejar una serie de demandas cognitivas; dicha conceptualización permite vislumbrar la necesidad de enseñar las estrategias de escritura de manera explícita así como todo el proceso que consiste en planear, traducir y revisar un escrito con una estructura textual específica como guía para obtener un escrito con calidad.

La segunda parte de este trabajo comprende la metodología empleada en la presente investigación; la cual consistió en la elección de una muestra de 80 alumnos de 5º grado de nivel primaria (escuela pública), elegidos de tres grupos regulares (A, B, C) con los que se conformaron los grupos experimental y control; la descripción y selección de los sujetos así como la conformación de los grupos.

Posteriormente se describen cada uno de los componentes que conformaron el instrumento utilizado en la evaluación durante el pretest y el posttest; por último se hace una descripción del procedimiento realizado para llevar a cabo las evaluaciones y la intervención, donde se describen los contenidos enseñados, el ambiente de aprendizaje, así como los materiales y el modelo de enseñanza en ambos grupos.

En el capítulo tres se analizan los resultados tanto cuantitativa como cualitativamente, comparando las medidas obtenida por el grupo control y experimental durante el pretest y posttest, con lo que se pueden observar diferencias significativas con respecto a la calidad de los textos producidos por los alumnos. Con los cuales se da paso a las conclusiones así como las limitaciones en las que se rescatan aquellos elementos planteados en cada una de las secciones del trabajo para mostrar cómo el modelamiento de las estrategia de escritura tuvo efectos positivos en el aprendizaje de la escritura y por ende en la calidad de los textos creados por los alumnos del grupo experimental.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los principales objetivos que se persiguen en la educación que se imparte a nivel primaria es el logro de la habilidad para la lectura y la escritura; sin embargo los contenidos que en los planes y programas de estudio se asignan a su enseñanza son limitados, ya que no se logra cubrir la necesidad que los alumnos han de encontrar en los niveles escolares subsiguientes cuando tengan que elaborar textos como parte de las tareas para evaluar su aprendizaje.

Dicha limitación puede observarse cuando se le encarga un trabajo escrito a un niño y lo realiza como si estuviera conversando ya que intenta utilizar las habilidades del habla que tiene para resolver los problemas de escritura en la escuela; esto es, cuando se habla se suele responder inmediatamente sabiendo que podemos corregir los errores o malentendidos durante la conversación; pero las habilidades que se necesitan para crear un texto comprensible son distintas.

Desafortunadamente esas habilidades no son enseñadas en la educación básica, pues en las escuelas primarias la enseñanza y evaluación de la escritura se centra en las reglas sintácticas y gramaticales (que implica saber dónde y cuándo usar los signos de puntuación, ortografía), pasando por alto el resto de los problemas a los que han de enfrentarse los alumnos si se considera que el escribir implica tener la capacidad de poder resolver una tarea que involucra el manejo simultáneo de varias demandas cognitivas al mismo tiempo, que van desde tener claro lo que se quiere decir, cómo estructurar las ideas y quiénes son los posibles lectores.

Esta cultura de las escuelas, aunado al hecho de que cuando se les pide escribir a los alumnos no se les solicite tareas reales, es decir, que impliquen considerar otro tipo de audiencia que no sea sólo el mismo profesor y tener que cumplir con objetivos distintos al de la calificación que se les ha de asignar, como por ejemplo: saber si con el escrito se desea entretener, informar, convencer, etc; ha traído consigo que en el momento que se le solicitan tareas de escritura en la secundaria y aún en preparatoria y universidad, los alumnos no la llevan a cabo satisfactoriamente, esto es, que no sean capaces de comunicarse eficazmente a través de la escritura.

Por lo que la pregunta de investigación es:

¿Qué relación existe entre el tipo de modelamiento de estrategias de escritura y el nivel de calidad de textos expositivos?

CAPÍTULO 1.

1. EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

A principios de los años 80', a la par de una serie de propuestas distintas sobre el aprendizaje, en las que se destaca la importancia de los procesos que suceden al interior de la mente, surgen también nuevas propuestas de enseñanza en todas las áreas –matemáticas, ciencias sociales y naturales- incluyendo a la escritura; centrándose la atención en elementos que no habían sido considerados e imposibilitaban la apropiación de los nuevos conocimientos. A continuación se especifica la nueva conceptualización de la escritura, basada en dichos avances.

1.1 Definición

La escritura es una herramienta necesaria para el cumplimiento de gran parte de las tareas que se requiere desempeñar a lo largo de toda la vida escolar de un alumno, debido a que con bastante frecuencia tiene que redactarse ya sea para realizar un resumen, presentar una reflexión, desarrollar un tema, incluso para resolver un examen de preguntas abiertas; por ende, en la medida en que un alumno cuente con las habilidades necesarias para realizar un buen escrito es que será capaz de lograr un mejor desempeño en todas las materias que requieran de dicha herramienta (Knudson, 1992).

Ahora bien, es cuestionable el hecho de que aún existiendo contenidos en los libros de texto gratuito de primaria, dirigidos a realizar actividades de escritura, los alumnos de nivel primaria -hasta de universidad- no sean capaces de comunicarse adecuadamente a través de un escrito; y lo que sucede es que el problema no consiste en que no se destinen contenidos para el aprendizaje de la

escritura, sino en la concepción que se tiene de ella y que con base en esta; se diseñan las actividades.

Los contenidos que aparecen en los libros muestran que se ha concebido el acto de escribir como una tarea que sólo requiere por un lado, el aprendizaje de operaciones mecánicas tales como: hacer la caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente los signos de puntuación (Seraffini, 1993), y por otro se espera que con la creación de cartas y cuentos se generen en el alumno a lo largo de los años, el resto de las habilidades que demanda un escrito y que además sea capaz de realizar cualquier tipo de texto que se le solicite (narrativo, expositivo, argumentativo) lo que obliga a pensar que el escribir bien se refiere a la capacidad de realizar correctamente el acto de escribir, es decir, el tener una buena caligrafía (Beck y McKeowon, 1989).

Sin embargo, aún cuando el alumno cumpla con las operaciones mecánicas de escritura que ha aprendido, no se garantiza que el escritor logre crear un buen texto, pues escribir implica el manejo simultáneo de una serie de demandas cognitivas que van desde tener claro lo que se quiere decir, discriminar la información relevante de la irrelevante, estructurar las ideas en un orden comprensible, conectar las frases entre sí, construir un párrafo, esto es, la escritura es un **proceso de resolución de problemas** en el que los escritores tienen metas que deben lograr y para lo cual necesitan seguir un proceso estratégico que no ha de aparecer de manera espontánea en la mente del alumno y por lo tanto, sólo ha de ser utilizado a menos que se enseñe (Flower y Hayes, 1980).

Si además se considera que la escritura es un problema mal definido, es decir, aquel para el que no hay una mejor representación inicial ya preparada, ni un método estándar de solución porque el planteamiento inicial de una tarea de

escritura proporciona poca información que guíe su resolución, a diferencia de los problemas matemáticos en donde hay datos y afirmaciones que probar; esto hace que resulte especialmente difícil dicha actividad (Bruer, 1995).

Por lo que al no contar los alumnos con los elementos necesarios para resolver una tarea de escritura, cuando se les solicita elaborar un texto lo llevan a cabo haciendo uso de las herramientas con que cuentan y que son aquellas que utilizan para el lenguaje hablado (Alonso, 1991) escribiendo las ideas acerca del tema tal y como van apareciendo en su mente, generando un texto donde todas las frases se refieren en algo al tema sobre el cual escriben pero que no han sido organizadas de manera que cada una de estas frases o ideas guarden una relación con el resto; a esta forma de escribir Bereiter y Scardamalia (1987) le llamaron la estrategia de **Decir el Conocimiento**, utilizada por los escritores novatos quienes tampoco tienen una representación de la meta, los objetivos y la audiencia; elementos que también deben ser considerados para guiar una composición.

Mientras que los escritores expertos escriben guiados por un conjunto de propósitos más o menos explícitos, jerarquizados en función de su importancia, intentan proveer de suficientes explicaciones y argumentos de acuerdo a las características de su audiencia, se ponen metas que les sirven de criterio para evaluar su trabajo, pero además la forma en que deciden organizar sus ideas se relaciona con sus conocimientos sobre las diferentes estructuras textuales (Seraffini, 1993).

Así, los escritores expertos consiguen regular el proceso de escritura gracias a haber adquirido ciertos esquemas o formas de representarse globalmente los diferentes elementos de la tarea, esquemas que aplican de forma más o menos automática al conocer que el proceso de escritura en conjunto implica planificar la propia actividad, determinar qué elementos permiten estructurar un texto de

forma coherente, cómo transferir sus ideas al lenguaje escrito de forma que resulte claro y son capaces de situarse como lectores críticos de sus propios escritos; utilizando la estrategia de **Transformar el Conocimiento**, llamada así por Bereiter y Scardamalia (1987).

Por lo tanto, la composición no sólo depende de saber qué decir, sino que además es importante conocer los elementos que regulan la actividad estratégicamente sin olvidar que el objetivo principal es la solución de un problema de comunicación dentro de las condiciones impuestas por el contenido, la forma y el destinatario (Alonso, 1991).

Deduciéndose que la resolución efectiva de los problemas con que un escritor se enfrenta, depende de que este se de cuenta de la existencia de los mismos, que tenga interés por resolverlos y que afronte su solución poniendo en juego las estrategias adecuadas razonando correctamente (Catelló y Monereo, 1996).

Para que los alumnos cumplan con los requisitos que la escritura le demanda, es necesario que le sean instruidos explícitamente, pues está comprobado (Bereiter y Scardamalia, 1987) que ni la conciencia de los problemas que hay que resolver ni el manejo adecuado de los subprocesos implicados en la tarea de escritura se han de dar por sí solos. Los subprocesos a los que se hace referencia son: las estructuras textuales, la planeación, la traducción y la revisión, llamadas estrategias de escritura y que se presentan en el capítulo siguiente.

2. ESTRATEGIAS EN LA ESCRITURA DE TEXTOS

Las estrategias son un método para emprender una tarea siguiendo una serie de pasos con una secuencia lógica, encaminados al cumplimiento de un objetivo (Nisbet y Shucksmith, 1992). En el área de la enseñanza y el aprendizaje se han estudiado las estrategias para las matemáticas, la lectura, la escritura entre otras; cada una de ellas tiene implicaciones cognitivas, conductuales y dependen también de las actividades que la tarea demande.

En la escritura los pasos que requieren ser ejecutados estratégicamente son: las **estructuras textuales**, la **planeación**, la **traducción** y la **revisión** –llamadas por ello en lo subsecuente estrategias de escritura-, cada uno de los cuales deben ser tomados en cuenta a lo largo de todo el proceso de escritura.

Las estrategias de escritura serán descritas a continuación por separado, no porque así se presenten al momento de escribir, pues la escritura es un proceso recursivo, sino para permitir al lector una visión más clara de las implicaciones de cada una de ellas.

2.1 Estructuras textuales

Los escritos pueden ser agrupados según el género textual al que pertenezcan, existe por ejemplo el género narrativo, el argumentativo, el expositivo. Cada género textual tiene características específicas a través de las cuales puede ser identificado, tales como el tipo de información presente, la elección del lenguaje, la organización estructural y el objetivo que persiguen (Garner, Alexander, Slater, Hare, Smith y Reis, 1986). Así por ejemplo, un texto descriptivo se caracteriza

por las palabras que indican ubicación (aquí, sobre); el narrativo, por las palabras que indican tiempo (antes, después, mientras) y los expositivos por las palabras que indican relaciones lógicas (por consiguiente, a causa de).

Los textos expositivos son los científicos, se caracterizan por ser aquellos cuyo propósito principal es informar al lector, su organización estructural está determinada por diferentes tipos de estructuras que son: problema/solución, causa/efecto, comparación/contraste y descripción. Los elementos estructurales de los textos expositivos son también llamados **conectivos** o **palabras clave**.

Los conectivos se utilizan en los textos expositivos principalmente para aclarar el desarrollo lógico del tema así como para la subordinación de las ideas, de tal manera que cada estructura textual tiene a su vez características semánticas y sintácticas (Englert y Heibert, 1984), quedando de acuerdo a Sánchez (1990) de la siguiente manera:

- **Descripción.** Estructura de texto en la cual se especifican las características y/o atributos de un objeto, persona, animal o evento. Señalada sintácticamente a través de indicadores como: en cuanto a, por una parte, respecto a, para comenzar con, posteriormente, por un lado, por otro, se describirá y una descripción.
- **Comparación/contraste.** Estructura en la cual dos o más eventos, objetos, individuos, etc. son comparados de acuerdo a su parecido o diferencias en uno o más de sus atributos. Señalada sintácticamente a través de indicadores como: sin embargo, en contraste, de diferente manera, aún cuando, similar a, igualmente, en comparación, pero, mientras que, también, uno u otro, a menos que y de otra manera.
- **Causa / efecto.** Estructura de textos en la cual se presentan en orden cronológico una serie de eventos relacionados a un proceso. Señalada

sintácticamente a través de indicadores como: por eso, como resultado, en consecuencia, causa y efecto, debido a, a partir de esto, así que, por lo tanto, de acuerdo, si...entonces, por qué y esto conduce a.

- **Problema/solución.** Alude a aquellos textos en que se ordena la información de acuerdo a dos categorías básicas; problema y solución, que mantienen entre sí una relación causal y/o temporal. Señalada sintácticamente a través de indicadores como: problema, solución, la forma de resolver y un inconveniente.
- **Secuencia.** Refleja el curso temporal de un proceso (serie de cuadros en horizontal o vertical). Señalada sintácticamente a través de indicadores como: primeramente, a lo largo de, en primer lugar, en segundo lugar, etc...por último, posteriormente, primero(a), antes, después, segundo(a), en fecha, poco después, ahora y antes...después.

De todas estas formas de estructura textual expositiva, esta última es con la que más familiaridad previa tienen los niños si se considera que cuando hablan de sus experiencias en las conversaciones diarias el discurso normalmente es narrativo más que expositivo, debido en gran parte a su similitud con los cuentos que han escuchado muy probablemente desde antes de ingresar a la escuela; además, una vez que ingresan a ella sus primeros textos son de historias, cartas personales, cuentos, poesía (Englert, Stewart y Hiebert, 1988), adquiriendo una riqueza de experiencias pertenecientes a la estructura y contenido de textos narrativos.

El resto de las estructuras textuales expositivas son prácticamente desconocidas por los alumnos, lo que genera que comúnmente tengan dificultades cuando necesitan realizar un escrito de carácter científico pues no tienen antecedentes similares en sus vidas de los cuales sustraer información, ya que la prosa

expositiva está más alejada de su cotidianeidad, siendo regularmente un género reservado para los libros de texto u otros documentos escritos (Bruce y Black, 1985) y aunque ya desde el tercer grado de primaria las labores de escritura incluyen la realización de reportes breves en relación con los estudios sociales o tópicos científicos, no logran distinguir los alumnos las diferencias estructurales, y por lo tanto acoplan lo que ya conocen a los diferentes textos (Englert y Heibert, 1984).

El comportamiento de los alumnos ante los escritos científicos depende también de que las lecturas expositivas, en los libros de texto gratuito, se caracterizan por contener sólo párrafos cortos y aislados, habiendo en ellos una falta de desarrollo secuencial, son breves y no dan pie a que exista un apoyo en el desarrollo completo de los esquemas; por lo cual se vuelve crucial no sólo que se les presente a los alumnos contenidos con una estructura clara para que sean capaces de construir una representación coherente del texto, sino que conozcan y sepan cómo hacer uso de esas estructuras al crear sus propios escritos (Beck y McKeowon, 1989).

Para demostrar lo importante que es el conocimiento de las estructuras textuales al momento de escribir, Englert, Stewart y Hiebert (1988) llevaron a cabo un estudio con el interés de conocer cómo se relaciona la habilidad de escritores jóvenes para componer un texto y su conocimiento de cuatro estructuras textuales expositivas específicas: problema/solución, comparación/contraste, secuencia y descripción. Sus resultados sugieren que el conocimiento de la estructura del texto está relacionado positivamente con las habilidades de los estudiantes para estructurar y organizar su escritura con párrafos expositivos.

Más tarde, con un objetivo bastante cercano al de la investigación antes señalada, Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens (1991) examinaron los efectos en su intervención con alumnos de cuarto y quinto grado a través de la

cual intentaron mejorar las habilidades de los estudiantes para escribir textos expositivos, realizando un énfasis instructivo de las estrategias de escritura expositiva, procesos de estructura de esos textos y aprendizaje auto-regulado. Los resultados de su intervención sostienen la importancia de la instrucción que hace visible a los estudiantes el uso de las estructuras, así como todo el proceso de las estrategias de escritura como son la planeación, traducción y revisión.

Dichas investigaciones apoyan la hipótesis de que es posible lograr una mejoría en la calidad de los textos expositivos de los alumnos, siempre y cuando se les enseñen las estructuras textuales de forma explícita. Es necesario, además, que las estructuras textuales formen parte de la planeación como una guía para jerarquizar las ideas (Alonso, 1991).

En la planeación, además de las estructuras textuales existen otros elementos a considerarse para que realmente pueda ser una estrategia valiosa al momento de escribir. Estos elementos son descritos en el siguiente capítulo.

2.2. Planeación

Siguiendo con el modelo que se ha planteado, en el que se entiende la escritura como un proceso de resolución de problemas donde los escritores tienen metas que deben lograr; la planeación es una actividad que permite al escritor construir una representación de la meta que pretende alcanzar (Rodrigo y Batista, 1995).

La definición de metas a las cuales llegar durante la composición incluyen: el propósito que se tiene para escribir (informar, convencer, concientizar), el conocimiento del tema a tratar, determinar qué ideas es adecuado incluir y en qué orden, elegir la estructura textual con la que se ha de redactar el contenido

y las características de los lectores a los que va dirigido el texto (Englert et al. 1991).

Aunque no necesariamente llevan un orden de aparición específica, una de las primeras metas que se tienen que cubrir son aquellas que responden al ¿qué se va a decir? y al ¿cómo se va a decir? o que se sabe del tema; esto es lo que se ha llamado **generar contenido y organizar el contenido**, respectivamente. La necesidad de responder inicialmente a estas preguntas, deriva de que en función de ellas es como se han de seleccionar y organizar sólo un conjunto de ideas o datos dentro de todos los posibles conocimientos y/o información con que se cuenta (respondiendo al qué decir). Con respecto al cómo decirlo, el escritor ha de tener presente para la organización del texto las características de su audiencia y lo que quiere lograr en ellos con su texto (Tapia, 1991).

Pasando a la meta del contenido, cuanto más conocimiento se tenga del tema se posibilitará más fácilmente la creación de un mayor número de ideas, si además el escritor hace uso de su conocimiento previo, del cual genera una idea y ésta a su vez amplía el significado de otra. Ahora bien, el conocimiento del tema por sí solo, no basta para saber en qué orden jerárquico se trasladarán al papel; es entonces cuando desde la planeación es necesario conocer y hacer uso de las estructuras textuales (Sánchez et. al 1994).

De la meta que falta por mencionar –propósito que se tiene para escribir-, es bien sabido que los textos tienen una intencionalidad, esto es, el autor pretende transmitir un mensaje determinado; por ello hay cosas que si da por supuesto que el lector las conoce y no las hace explícitas al escribir, puede suceder que el lector haga inferencias que el autor no deseaba lograr y por lo tanto no habrá cumplido con el objetivo que pretendía alcanzar (Alonso,1991).

En relación a cada una de estas metas es que se observan diferencias entre los escritores expertos y los novatos. Por ejemplo, los escritores novatos se concretan en el tema y en lo que saben sobre él, pero fracasan en la identificación de otros aspectos del problema, como la audiencia y el uso del lenguaje escrito para la comunicación. Definen el problema de una forma tan limitada –diciendo todo lo que saben- que les es imposible construir una solución efectiva-.

A diferencia de los escritores novatos, los buenos escritores crean una interacción entre lo que saben del tema y los conocimientos sobre su audiencia para poder tomar decisiones sobre el contenido, el cual raramente presentan en el mismo orden en que lo recuperan de la memoria; antes, reorganizan sus ideas haciendo uso de los esquemas mentales de escritura con que cuentan, de manera que ayudan a su audiencia a construir la esencia adecuada de lo que pretenden decir y/o transmitir (Bruer, 1995).

Ante las abismales diferencias que los estudiosos del tema encuentran entre los escritores expertos y novatos, proponen algunos medios instruccionales que pueden servir a los novatos como una ayuda externa que les permita cumplir con las metas que la escritura les demanda. Las modalidades de estos instrumentos que se han propuesto son: *esbozo o borrador y hojas guía* (Serafini, 1993).

Kellog (1988), quien investiga la eficacia del esbozo o borrador, lo divide a su vez en: borrador tosco y borrador pulido. En el borrador tosco el escritor se enfoca en plasmar la información sin que necesariamente esté organizada o jerarquizada; de hecho, tampoco debe atender a una crítica revisión sabiendo que se necesitará de algún borrador subsecuente. La intención es producir un texto, no importa si está en pedazos; esto hará que el escritor se enfoque en la planeación y la traslación durante las diferentes fases del desarrollo del producto.

El borrador tosco contrasta con el borrador pulido en el cual el escritor atiende a la revisión tanto como a los otros procesos. Una vez definidas las modalidades del esbozo, Kellog (1988) investiga el desempeño de la escritura a nivel universitario en términos de eficiencia del proceso en cuanto a la calidad del producto resultante a partir de estos borradores o esbozos, encontrando que el preparar un esbozo tosco incrementa la calidad del producto final dado que al no atender inicialmente a la revisión, el alumno se ve en la necesidad de realizar borradores subsecuentes disminuyendo la carga cognitiva que demandaría hacer un borrador pulido en el que es necesario atender, al mismo tiempo, a los diferentes procesos de la escritura.

Las hojas guía contienen cada una de las preguntas que hay que irse respondiendo a lo largo de todo el proceso de escritura y un espacio en el que muestran cada una de las estructuras textuales con líneas numeradas para ir colocando en orden jerárquico las ideas. Esta hoja de papel en la cual se organiza la información logra cumplir la función de una prolongación de la memoria en el mundo visible: es más fácil elegir y organizar una lista visible físicamente en un papel que una lista hecha mentalmente, más aún si se considera la gran cantidad de metas que el escritor debe considerar al mismo tiempo.

Estas hojas han sido utilizadas para modelar el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales dando resultados satisfactorios. En alumnos que no pertenecen a este grupo, una recomendación que se propone es ir retirando las hojas para que no tengan que depender de ellas al lograr que la ayuda que presenta la hoja ya ha sido interiorizada por el escritor (Castelló y Monereo, 1996).

La estrategia de planeación es generalmente poco conocida y por lo tanto poco utilizada por los estudiantes, que regularmente comienzan a escribir apenas reciben el título de la redacción que deben hacer, o esperan, de modo

aparentemente inactivo, que llegue la inspiración (Serafini, 1993), lo cual resulta alarmante, pues de acuerdo a las investigaciones que se han centrado en el estudio de esta estrategia, cuando la planeación se lleva a cabo y más aún si se hace por escrito, hace posible que el escritor tenga una representación visible de la tarea y le permita organizar su escrito sin perderse.

Las investigaciones que se han realizado acerca del funcionamiento y eficacia de esta estrategia como parte del proceso de escritura son escasas en comparación con el resto de ellas. Además, las pocas que existen no resultan relevantes dado que no logran vincularse con la concepción de escritura como un proceso estratégico de resolución de problemas (Newcomer y Barenbaum, 1991).

Tal es el caso de la investigación que realizaron sobre el funcionamiento de esta estrategia Whitaker, Berninger y Jonhston (1994), quienes enfocaron su investigación a identificar cómo afecta el nivel del lenguaje de los alumnos durante el proceso de traducción en una labor de escritura con alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, encontrando que cada alumno varía dentro de ellos mismos para trasladar ideas en palabras, en oraciones o en el texto porque no sólo dependen de la variable en que centraron su investigación la efectiva creación de textos. Es igualmente importante el conocimiento del tema, de las estructuras textuales, la planeación y la revisión continuas.

2.3. Traducción

La traducción se refiere a la translación de las ideas al papel y a la construcción de oraciones, es decir, a la generación del texto propiamente dicho. En caso de no tener un plan escrito, el escritor tendrá que tener una representación mental sobre el tipo de estructura que utilizará, las ideas debidamente jerarquizadas, las

características de su audiencia y el propósito que pretende cumplir; es decir, en la estrategia de traducción deben aprovecharse las capacidades de la memoria hasta sus límites para lograr mantener en la memoria todas estas cosas activas al mismo tiempo (Whitaker, Berninger y Johnston, 1994).

Ahora bien, los pensamientos e ideas que el escritor decide poner en el texto, no están almacenados en la memoria necesariamente en forma de proposiciones lingüísticas. Los conceptos y las relaciones entre los mismos pueden estar almacenados en la memoria en forma de imágenes, esquemas, etc. y no siempre se cuenta con términos o proposiciones lingüísticas para nombrarlos o descubrirlos. De ahí que sea necesario un proceso de traducción de los mismos a las proposiciones lineales que finalmente integran el lenguaje escrito (SEP, 1991).

Este proceso implica realizar acciones y tomar decisiones que requieren un esfuerzo notable del escritor. Debe atender, por ejemplo, las relaciones entre distintas partes del texto, la claridad de expresión y el efecto que pueda producir en el lector. Este esfuerzo, constituye una de las principales fuentes de problemas, disminuye a medida que las diferentes habilidades implicadas en el proceso de escritura se automatizan, lo que puede requerir años de práctica (Alonso, 1991).

De hecho una de las primeras preguntas que saltan a la mente de los escritores novatos cuando se les solicita una actividad de escritura es ¿cómo empiezo?, pero cuando la carga cognitiva ha sido disminuida con la elaboración de un plan por escrito, la traducción se reducirá al proceso que maneja los mecanismos de escritura transformando el plan en palabras escritas. Berninger y Fuller (1992) observan que los escritores expertos atienden además de los esquemas de escritura en su memoria, la ortografía y la puntuación automatizadas, de manera que tienen más espacio en la memoria operativa, la cual puede utilizar para

atender a otros subprocesos que permitan cuidar el cumplimiento de la coherencia y el objetivo que se desea cumplir con el escrito.

Las investigaciones que se han realizado acerca del funcionamiento y eficacia de esta estrategia como parte del proceso de escritura son escasas en comparación con el resto de ellas. Además, las pocas que existen no resultan relevantes dado que no logran vincularse con la concepción de la escritura como un proceso estratégico de resolución de problemas (Newcomer y Barenbaum, 1991).

Entre las investigaciones que se han realizado sobre el funcionamiento de esta estrategia se encuentra la de Scinto (19 quienes realizaron un modelo que etiquetaron como estrategia de copia-borrador; en el que los estudiantes tenían que apegarse al vocabulario del texto original copiando casi palabra a palabra las ideas que consideraban importantes y suprimiendo las menos importantes encontrando que los alumnos fueron capaces de realizar bien el borrador, pero no la selección o invención de ideas temáticas.

Por otro lado Whitaker, Berninger, Jonhston (1994) enfocaron su investigación a identificar cómo afecta el nivel de lenguaje de los alumnos durante el proceso de traducción en una labor de escritura con alumnos de cuarto, quinto y sexto grado; encontrando que cada alumno varía dentro de ellos mismos en su habilidad para trasladar ideas en palabras, en oraciones o en textos.

2.4. Revisión

Revisar es una operación inherente al proceso de producción escrita que puede estar motivada por causas distintas como: percepción de un desajuste, pérdida de control de la producción en su conjunto o de alguna de sus partes (frase,

párrafo) y recuperación de las ideas expresadas para proseguir la redacción enlazando con las nuevas ideas (Bruer, 1995).

Los métodos mediante los cuales se han investigado y evaluado la revisión en la escritura son: el método de la observación del participante, en donde el investigador se da a la tarea de identificar los cambios que el escritor realiza durante el proceso; el método de intervención en el cual se destacan los errores a partir del producto terminado y la codificación de sistemas, que consiste en pedirle al escritor que haga explícito lo que está pensando (Fitzgerald, 1987).

Basados principalmente en el método de codificación de sistemas, Bereiter y Scardamalia (1987) ahondaron en la complejidad de los procesos cognitivos que comporta la revisión, aportando un cambio conceptual muy importante al reconocer en el proceso de revisión distintas operaciones (comparar, diagnosticar y operar) y destacan que la revisión no sólo se refiere a los cambios efectuados realmente en el texto (o borrador) pues de hecho existen.

También es posible que haya cambios en el escrito y no ser esto un indicador de que el escritor haga una revisión eficaz. Un ejemplo de ello puede verificarse en las investigaciones centradas en el estudio de los cambios en el texto, en las que se concluye que los escritores novatos efectúan pocos cambios en el texto y cuando lo hacen son de nivel superficial, mientras que los expertos pueden no hacer cambios, probablemente porque han aprendido que la revisión puede aplicarse a lo que quiere escribirse antes de escribirlo; es decir, puede ocurrir que quien escribe intente resolver un desajuste detectado no sobre el texto ya escrito, sino en el que tiene intención de escribir a continuación (Camps, 1992).

La aportación que Bereiter y Scardamalia (1987) realizaron, incidió significativamente al vislumbrar que el proceso de revisión se aplica a diferentes niveles: de planificación del contenido, de estructura del texto, de las frases

propuestas para ser escritas, del léxico, etc. y en diferentes momentos a lo largo de todo el proceso. Señalando por lo tanto que la revisión consiste en evaluar lo que se va a escribir y lo que se ha escrito, teniendo como base determinar si se cumple la meta y entonces, corregir las partes no satisfactorias del producto.

Con estos antecedentes, Barlett (1982) distingue 3 subprocesos en esta estrategia: Operaciones de detección (verificar si hay algún desajuste, no sobre el texto escrito sino sobre lo que realmente se desea comunicar); de identificación (revisar si lo que se está escribiendo es realmente la manera en que se quiere comunicar el mensaje a determinada audiencia) y de corrección (al percibir algún desajuste entre las intenciones y lo producido).

Con sustento en esta concepción de la revisión, las investigaciones realizadas sobre el uso de esta estrategia han encontrado que lo que hace la diferencia entre los escritores novatos y los expertos es que los novatos no tienen la capacidad de identificar los problemas que presentan en su escrito tales como la coherencia, centrándose únicamente en los problemas de carácter mecánico mientras que los expertos suelen dedicar mucho más tiempo a la revisión y hacer más revisiones, no únicamente cuando el producto ha quedado terminado, sino a través de todo el proceso de escritura verificando errores semánticos más que sintácticos (Breiter y Scardamalia, 1987).

Los buenos escritores repasan frecuentemente el texto escrito con el fin de mejorarlo, introduciendo distintos tipos de modificaciones cuando lo consideran necesario, las cuales van desde simples cambios ortográficos o de puntuación para hacer que el texto se ajuste a las conexiones lingüísticas, hasta la reformulación del texto completo. Para hacer estos cambios, los escritores expertos utilizan dos estrategias básicas: reescribir, lo que implica que el texto se modifique sustancialmente porque se ha descubierto que algo está mal y no importa que para corregirlo sea preciso modificar una parte importante del texto

o incluso la totalidad del mismo. La segunda, requiere determinar de forma precisa cuál es el problema para corregirlo sin alterar fundamentalmente el texto (Alonso, 1991).

De las investigaciones sobre los procesos implicados en la revisión, pueden destacarse tres aspectos: a) La jerarquización y recursividad del proceso de escritura implica que la revisión puede darse en momentos y niveles diferentes de la producción escrita; b) La revisión no se entiende sólo como cambio en el texto, sino que se considera que el proceso puede llevarse a término sin que se desemboque necesariamente en correcciones en el texto que se ha escrito; c) La revisión puede afectar a elementos tanto pretextuales como textuales (Camps, 1992).

Se concluye así, que una revisión efectiva depende de una previa planificación efectiva, ya que la revisión depende de las diferencias que el escritor vea entre lo que ha escrito y lo que planeó escribir (Bruer, 1985).

Por lo tanto, los escritores raramente planifican, traducen y revisan en este orden. Normalmente, la planificación comporta cierta traducción, la cual genera más planificación; esto es, la escritura es un proceso recursivo. Así, mientras un escritor revisa puede decidir añadir un párrafo nuevo que haga más fluido el relato entre los párrafos ya existentes. Esta decisión implica la planificación, la traducción y la revisión del nuevo párrafo, que posiblemente generará más traducción y revisión hasta que el párrafo satisfaga al escritor (Flower y Hayes, 1980).

Se evidencia con lo dicho hasta aquí, que todos estos procesos funcionan juntos para producir una escritura efectiva y todos tienen la misma importancia por lo que fallar en dedicarle suficiente atención a cualquiera de ellos puede hacer

ineficiente la escritura y provocar que el escritor no produzca un texto con calidad (Bruer, 1995).

3 . CALIDAD TEXTUAL

Un texto con calidad es definido mediante diversos criterios como son las características estéticas en las que se involucran aspectos como el espacio entre palabras y la ortografía, o bien las que basan la calidad de un texto en función de lo que logra comunicar llegando a su propósito con una audiencia determinada, lo que se logra gracias al orden de las ideas principalmente (Kellogg, 1993). La dificultad que supone evaluar las producciones textuales es común en los trabajos sobre composición escrita, lo que explica, al menos parcialmente, la notable dispersión al respecto y la escasa existencia de instrumentos para evaluarla, más aún si se habla de textos expositivos (Castelló y Monereo, 1996).

3.1. Evaluación textual

El estado real de la valoración de la escritura se ha descrito como no sofisticada y poco teórica, dado que la medición de la escritura ha cambiado poco en las últimas décadas. Existiendo actualmente dos formas de medición: las mediciones basadas en el texto y las basadas en el lector, las cuales representan dos métodos de valorar varios aspectos de la escritura y reflejan distintas posturas

teóricas en la escritura y en la valoración de la misma (Spencer y Fitzgerald, 1993).

Las mediciones basadas en el texto reflejan una negación de la importancia de la contribución del lector al significado de este, estando sustentada con una teoría de la composición en la cual los textos son vistos como autónomos y conteniendo un significado sin importar la interpretación del lector. Por lo que para quienes siguen esta teoría, la mecánica es la cualidad más importante que el contenido mismo, dándole poca o ninguna importancia a la interpretación del lector (Spencer y Fitzgerald, 1993).

Dos de las investigaciones en que se evalúa de acuerdo a esta teoría son las de Berninger y Fuller (1992) y la de Lacasa, Prado, Martín y Herranz (1995). Por su parte, Berninger y Fuller (1992) llevan a cabo una investigación aplicando un programa de instrucción en el que consideran las diferencias en la calidad de los textos entre niños y niñas, en la que encuentran que los segundos fueron consistentemente superiores a los primeros en cuanto a fluidez verbal (ideas sumadas) con lo que consideran que la calidad de un texto sólo se mide por el número de palabras que este contiene y dejan de lado aspectos como la coherencia y la cohesión.

Por otro lado, Lacasa, Prado, Martín y Herranz (1995), basándose en el modelo de Scinto evalúan la calidad de los textos de acuerdo a su distancia, integración y condensación en relación al uso o no de las estrategias de la planeación. Concluyendo que existe una correlación significativa entre la planeación y la calidad de los textos, lo que supone que un mayor nivel de planeación contribuye a elaborar textos con una mejor integración y con un número mayor de nexos temáticos entre las frases, lo que significa obtener un texto más coherente.

Las mediciones basadas en el lector están alineadas principalmente con una visión interactiva/constructiva de la composición cuyo significado está siendo construido a través de la interacción de un lector y de un texto. Desde este punto de vista, las construcciones tales como estructura, coherencia y calidad son productos de la interpretación del lector del texto y el alcance de este último está presente en parte, en la mente del lector; en consecuencia, las mediciones que son consistentes con el punto de vista constructivo/interactivo permiten una considerable interpretación del lector (Spencer y Fitzgerald, 1993).

La mayoría de las evaluaciones de la calidad de la escritura que se han realizado sustentadas en esta teoría se han llevado a cabo en textos narrativos. Un ejemplo de ello es el estudio de Knudson (1992), quien evalúa los textos a través de las siguientes categorías: 1) Evidencias de cohesión, 2) Tentativa de cohesión, 3) Cohesión y 4) Coherencia; identificando que tanto la coherencia como la cohesión son bien llevadas a cabo en alumnos tanto de cuarto como de sexto grado en tareas más complejas, sin embargo sólo los alumnos de cuarto son capaces de tener buena cohesión y coherencia en tareas simples.

De acuerdo a quienes han trabajado la calidad de la escritura desde el lector, la coherencia se puede definir como:

* La unidad total de un texto, producida cuando los tópicos son identificados y los contextos y las sugerencias están presentes para ligar el discurso.

* El alcance en el cual la secuencia de eventos tiene sentido y el alcance en el cual la estructura superficial del texto hace la naturaleza de estos eventos y su relación aparente.

* La unidad de un texto, producida cuando los tópicos son identificados y las ideas en oraciones y párrafos tienen un orden lógico y están enlazadas a través de conectivos suficientes y adecuados.

Ahora bien, para que un texto logre tener coherencia todas las partes deben tener conexión y ser relevantes con el tema central. Por lo tanto, el pasaje inicial del texto debería colocar el pensamiento del lector en dirección del tema, el cual es especialmente importante en los textos expositivos (Beck y Mckeowon, 1989).

En resumen, no es sino a partir de los setenta que se comenzó a considerar la estructura de los textos para evaluar la calidad de los mismos, siendo considerada también únicamente en sus principios en la escritura narrativa (Spencer y Fitzgerald, 1993). En sus estudios Bamberg (1984) señala que la estructura ayuda al lector a "anticipar" información textual que está por llegar, permitiendo por ello (permitiendo al lector) reducir y organizar el texto en un todo entendible y coherente. Existiendo por lo tanto evidencia empírica de una relación entre estructura textual y calidad del texto. Por ejemplo, cuando se pide a alguien juzgar la calidad de composiciones, la organización en las mismas captura una cantidad importante de la atención del lector.

También se haya evidencia en los estudios de Wrigth y Rosemberg (1993) de conocer la relación existente entre la coherencia de la escritura expositiva y el conocimiento que los sujetos tienen de los requerimientos de coherencia en los textos expositivos ayuda a guiar las actividades de planeación y revisión, además de favorecer la producción de ensayos coherentes, habiendo sido evidente en la escritura expositiva en niños de escuela primaria.

Así también, las composiciones mejor organizadas, tienden a ser mejor calificadas respecto a su calidad; lo que ha justificado la intervención dirigida a mejorar el conocimiento de los niños acerca de las estructuras textuales como

una parte importante de las estrategias de escritura que benefician la calidad total de los textos (Spencer y Fitzgerald, 1993).

4 . ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN LA CALIDAD DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

Escribir es un proceso recursivo complejo porque deben cumplirse diversas demandas simultáneamente. El proceso de planeación por ejemplo, involucra pensamientos diversos y estrategias de auto-cuestionamiento tales como identificar la audiencia (¿para quién estoy escribiendo esto?), activar el conocimiento previo (¿qué sé acerca de este tema?) y organizar las ideas que se tengan en mente (¿cómo puedo agrupar mis ideas?). Durante el bosquejo o borrador (si es que lo realizan), los escritores toman las ideas acumuladas durante la planeación y las trasladan para conformarlas a su audiencia y a su propósito; se incluyen ideas relevantes y se amplían en la etapa de borrador por escrito, mientras que las ideas no relevantes se eliminan.

Durante la edición, los escritores editan su borrador para asegurarse que se llegue a los objetivos de la escritura, atendiendo a la audiencia a la que se pretende llegar (¿qué preguntas tienen mis lectores?, ¿tiene sentido todo lo que digo?) y a su propósito (¿logré realizar el plan que tenía?). Finalmente, al revisar, los estudiantes implementan sus planes de edición para aumentar, eliminar, sustituir y modificar sus ideas textuales (Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens, 1991).

Por lo tanto escribir es una actividad de resolución de problemas en la que se ponen en juego varios procesos para superar los obstáculos que se encuentran

en el momento de la realización de texto. Por ello las estrategias juegan un papel muy importante, puesto que son herramientas que ayudan a superar dichos obstáculos, tales como: qué, cómo y cuándo escribir.

Estas estrategias son: la **planeación**, que involucra la creación y organización de ideas a partir del conocimiento que se tenga del tema, la estructura textual con que se van a organizar las ideas y la definición de metas a las cuales llegar durante la composición, tales como usar el lenguaje apropiado para una audiencia determinada. La **traducción**, lo que implica trasladar las ideas al texto utilizando las palabras más adecuadas para la construcción de oraciones. Y la **revisión**, que involucra la lectura consecutiva del texto, la evaluación del texto y los errores en la edición.

Cuando se ha hecho uso de las estrategias de escritura sistemáticamente, el escritor logra generar un texto con calidad; un escrito en el que tanto las ideas en las oraciones como los párrafos entre sí, están hilados de manera coherente.

Ahora bien, si se quiere que los alumnos aprendan a transferir estrategias de unos campos a otros más específicos es preciso que el escritor modele las estrategias de escritura conforme "piensa en voz alta", para hacer visible los procesos cognitivos normalmente implícitos relacionados con la planeación, el borrador y la revisión del texto. Esto asegura que los estudiantes no vean únicamente la escritura producida por el escritor más experto y con conocimientos, sino también que vean las acciones y escuchen el diálogo interno que el escritor más hábil usa para dirigir y monitorear el comportamiento al escribir (Englert, et. al 1991)

Así también, la enseñanza de las estrategias debe tender a lograr hacer conscientes a los alumnos del uso de las estrategias al momento de escribir, de tal manera que se logre una autoregulación de su aprendizaje al plantearles

metas realistas y orientadas a comprender que conseguir esas metas sólo es posible si aprenden a superar los obstáculos que se les presentan durante el proceso de la escritura a través del uso de las habilidades que la misma requiere (Alonso,1991).

Dado que este modelo de enseñanza de la escritura no es proporcionado en las escuelas de educación primaria en nuestro país, se pretende proporcionar a un grupo de alumnos de quinto. año de primaria, novatos en el proceso de escritura, las estrategias y la estructura textual expositiva involucrada en el proceso para de ahí determinar sus efectos dentro de la calidad de los textos expositivos.

Esperando responder a la pregunta: **¿Qué relación existe entre el tipo de modelamiento de estrategias de escritura y el nivel de calidad de los textos expositivos?**

CAPÍTULO 2.

METODOLOGÍA

OBJETIVOS:

- 1) Diseñar y aplicar un programa de modelamiento de estrategias de escritura por medio de un Taller.
- 2) Analizar el efecto del modelamiento y uso de las estrategias de escritura en la calidad de los textos expositivos en alumnos de quinto grado de primaria.

HIPÓTESIS DE TRABAJO:

El manejo que el grupo experimental haga de las estrategias de escritura se verá reflejado en una mayor calidad del texto que produzcan con respecto al grupo control.

SUJETOS

Participaron en el estudio un total de 80 alumnos de quinto grado de primaria, cuyas edades fluctúan entre 10 y 11 años de edad, tomados de los tres grupos escolares constituídos por la institución. Quedando conformada la muestra por 29 alumnos del grupo A, 25 del grupo B y 26 del grupo C; los sujetos fueron elegidos aleatoriamente y asignados a dos grupos: control y experimental.

La asignación aleatoria consistió en solicitar a todos los alumnos de cada uno de los grupos escolares (A, B, C) que escribieran su nombre en un papel para ser depositados en una bolsa, de la cual dos maestros de la misma institución eligieron cada uno 40 de los papeles, determinando los 40 de un profesor como el grupo control y los 40 del otro profesor como el experimental.

La asignación aleatoria tuvo la intención de controlar las variables sexo, edad y conocimiento que cada grupo escolar tenía, habiendo entonces una distribución homogénea en sexo, edad y grupo escolar, como se muestra en la Tabla I.

TABLA I. Distribución de los sujetos en las diferentes condiciones experimentales

	CONTROL	EXPERIMENTAL
EDAD	10.48	10.55
SEXO		
HOMBRES	50%	52.5%
MUJERES	50%	47.5%
GRUPO ESCOLAR		
A	58.62%	41.38%
B	40%	60%
C	50%	50%

Algunos estudios cuyo objetivo ha sido analizar las diferencias en la producción de textos, de acuerdo al sexo de los sujetos, muestran que las niñas son mejores en la fluidez ortográfica y los niños son significativamente mejores que las niñas en la fluidez verbal (Berninger y Fuller, 1992). Sin embargo no era la finalidad de este estudio, pudiendo resultar en consecuencia que variaran los resultados deseados, por lo que se decidió controlar dicha variable.

En este estudio, la variable sexo no resultó ser una variable extraña, dado que como se observa en la Tabla I, existe una distribución del 50% de niños en el grupo control y 52.5% en el experimental y de niñas hay un 50% en el grupo control y 47.5% en el experimental; quedando de esta manera una distribución proporcional.

En cuanto a la variable edad tampoco hubo diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, habiendo un promedio de edad en los sujetos del grupo control de un 10.48 y en el grupo experimental de 10.55.

Aunque en gran parte de las investigaciones destinadas a la habilidad para desarrollar textos se manipulan el grado escolar y la edad de los sujetos, encontrándose evidencias en todos ellos de que los alumnos más grandes y por lo tanto de grados más avanzados tienen un mejor desarrollo de dichas habilidades. Es un ejemplo de esta investigación la efectuada por Vidal-Abarca, Sanjose y Solaz (1994); pero en el diseño de la presente investigación la edad no fue una variable que se pretendiera manipular.

Así mismo, la instrucción fue llevada a cabo por las responsables del proyecto y para la controlar la influencia de la instructora un día correspondía trabajar con el grupo control y al día siguiente con el grupo experimental, intercambiándose así durante todo el trabajo.

Por último, aunque poco se ha estudiado con respecto a la influencia que representa el que los alumnos del grupo control y los del grupo experimental sean del mismo grado pero distinto grupo escolar, en el presente estudio se controló dicha variable, principalmente por la influencia que tanto el método de enseñanza de los profesores como el manejo que hace de su grupo, así como la instrucción dentro del mismo; tiene que ver con el desempeño que en sus tareas escolares puedan tener los sujetos.

Así se asume que ninguna de las variables señaladas en la Tabla I influyen en lo que se pretendió encontrar y por lo tanto se puede afirmar que no hay

diferencias significativas en sexo, edad y grupo escolar entre el grupo control y el grupo experimental.

PROCEDIMIENTO

Piloteo

Se trabajó con 60 alumnos de quinto grado de primaria divididos aleatoriamente en dos grupos: control y experimental, de una escuela pública del municipio de Tlalnepantla, durante tres semanas.

Con la intención de hacer ver a los alumnos del grupo experimental que la escritura es un proceso y entendieran la lógica de ello, se inició a trabajar con el tema del aparato digestivo. Posteriormente se instruyeron las estrategias de escritura (planeación, estructura textual, traducción y revisión), utilizando para ello los temas: eclipse, murciélagos, cucarachas y basura.

Cada uno de los temas fue elegido por las instructoras considerando previamente a qué tipo de estructura se ajustaba mejor. Así por ejemplo, comparación/contraste se trabajó con el tema el eclipse, la de problema/solución con el tema de la basura, causa/efecto con las cucarachas y descripción con los murciélagos.

Con el grupo control se trabajaron los mismos temas que en el grupo experimental, los cuales se comentaban grupalmente sin la enseñanza de las estrategias de escritura.

Este piloteo permitió realizar cambios en el método de enseñanza, los recursos, los contenidos y los tiempos empleados. Con las modificaciones que se hicieron, se pretendía que inicialmente los alumnos conocieran cada una de las estrategias de escritura y las hiciera parte de sus escritos (en la primera semana); una vez que se había cumplido con esta meta (en la segunda semana) que iniciaran a transferir su conocimiento utilizando el resto de las estructuras textuales aún con la ayuda de las instructoras de forma explícita, posteriormente (en la tercera semana) ir poco a poco quitando recursos externos que guiaran su aprendizaje de escritura como proceso incluyendo el uso de palabras clave para poder verificar los avances y finalmente (en la cuarta semana) trabajar la escritura con un tema distinto sin guía a través de la instrucción u otro recurso por parte de las instructoras, esperando encontrar en los textos la evidencia del aprendizaje a partir del modelamiento realizado.

Pretest

Una vez divididos, se les explicó que durante cinco semanas trabajaríamos realizando algunos escritos de diferentes temas como la violencia, la fiesta, la basura, los roedores y el SIDA, iniciando con el tema de gravedad que forma parte del programa de Ciencias Naturales (SEP, 1998) y que recientemente habían revisado con sus profesores.

Se hizo un breve repaso de manera grupal realizando preguntas al aire sobre lo que recordaban del tema, dedicando para ello diez minutos a la vez que la instructora hacía algunos comentarios o/y observaciones. Una vez que se consideró que los datos más relevantes del tema habían quedado claros, se procedió a proporcionarles una hoja en la que se les indicó que escribieran lo

que cada uno sabía de la gravedad, señalándoles que tenían para la tarea 20 min.

INTERVENCIÓN

Se llevaron a cabo 4 proyectos semanales trabajando en cada una de las semanas un tema distinto: en la primera semana el tema fue la fiesta, en la segunda la basura, en la tercera los roedores y en la cuarta el SIDA.

La dinámica con cada uno de los grupos fue la siguiente:

INTERVENCIÓN	CONTROL	EXPERIMENTAL
FIESTA. DIA 1	Conocimiento del tema Sin estructura textual, sin audiencia y sin objetivo.	Conocimiento del tema con estructura textual en el pizarrón (problema/solución), audiencia y objetivo.
DIA 2	Escitura por equipos sin borrador.	Escritura por equipos con borrador como planeación.
DIA 3	Actividad: La fiesta.	Actividad: La fiesta (traducción).
DIA 4	Comentarios sobre la actividad.	Revisión sobre los problemas y soluciones de la actividad.
DIA 5	Escrito individual.	Escrito individual con problema/solución, retomando las estrategias.

INTERVENCIÓN	CONTROL	EXPERIMENTAL
BASURA. DIA 1	Conocimiento del tema Sin estructura textual, sin audiencia y sin objetivo.	Conocimiento del tema con las cuatro estructuras textuales en el pizarrón, audiencia y objetivo.
DIA 2	Creación de trípticos, carteles, obras de teatro, etc.	Creación de trípticos, carteles, obras de teatro, etc.
DIA 3	Actividad: exposición de trípticos, carteles, obras de teatro, etc. a otros grupos de la misma institución	Actividad: exposición de trípticos, carteles, obras de teatro, etc. (traducción) a otros grupos de la misma institución.
DIA 4	Explicación del tema por equipos a partir de un collage a su grupo.	Revisión sobre los textos creados en la actividad, aumentando enseñanza de palabras clave de cada estructura textual.
DIA 5	Escrito individual.	Escrito individual con elección de los alumnos de la estructura textual, retomando las estrategias.

INTERVENCIÓN	CONTROL	EXPERIMENTAL
ROEDORES. DIA 1	Conocimiento del tema Sin estructura textual, sin audiencia y sin objetivo.	Conocimiento del tema sin estructura textual en el pizarrón, con audiencia y objetivo.
DIA 2	Creación de un comercial y del periódico mural.	Creación de un comercial y del periódico mural (planeación).
DIA 3	Actividad: Exposición del comercial a su grupo y colocación del periódico mural.	Actividad: Exposición del comercial a su grupo y colocación del periódico mural (traducción).
DIA 4	Comentarios sobre las actividades.	Revisión sobre los escritos para las actividades.
DIA 5	Escrito individual.	Escrito individual con elección de la estructura textual por parte de los alumnos.

INTERVENCIÓN	CONTROL	EXPERIMENTAL
SIDA. DÍA 1	Conocimiento del tema Sin estructura textual, sin audiencia y sin objetivo.	Conocimiento del tema sin estructura textual en el pizarrón, audiencia y objetivo.
DÍA 2	Escritura individual sobre el tema.	Escritura individual sobre lo que representaría el collage (planeación).
DÍA 3	Actividad: collage.	Actividad: collage (traducción).
DÍA 4	Comentarios sobre la actividad.	Revisión sobre los escritos para la actividad, centrándose en la coherencia con el collage.
DÍA 5	Escrito individual.	Escrito individual.

GRUPO CONTROL

La dinámica en cada una de las semanas consistió en solicitarles que investigaran sobre el tema de la semana para abordarlo en el primer día de forma grupal para que la información que tuviera el grupo fuera uniforme.

En la segunda sesión se formaron equipos para que escribieran las actividades con que presentarían sus conocimientos adquiridos a otros grupos de la misma institución.

En la tercera sesión llevaron a cabo sus actividades, que en su mayoría consistieron en hacer exposiciones, representaciones, diseñar y explicar periódicos murales.

En la cuarta sesión cada equipo externaba al resto del grupo sus comentarios sobre lo que se consideraba que no había resultado y el por qué de ello, recibiendo comentarios del resto de los equipos.

La quinta sesión se destinó a la creación de un escrito de manera individual, sobre el tema revisado.

GRUPO EXPERIMENTAL

Con la investigación que los alumnos habían llevado a cabo sobre el tema que se trabajó en la semana, en la primera sesión se abordó el tema de forma grupal, guiándose los conocimientos expuestos en función de las estructuras expositivas: causa/efecto, comparación/contraste, problema/solución y descripción, quedando asentadas en el pizarrón las ideas principales, pero divididas de acuerdo a la estructura a la cual se referían.

En la segunda sesión los alumnos se conformaban en equipos y organizaban de forma escrita la información que se incluiría en las actividades a través de las cuales dieron a conocer el tema revisado a los alumnos de otros grupos de la misma institución.

Cabe señalar que aún y cuando se había abordado el conocimiento del tema un día anterior con todas las estructuras, una vez que esta sesión se formó en

equipos, se asignó a cada uno una estructura textual expositiva específica, con la cual se guió la información que se incluyó en sus escritos.

Además, esta información no sólo tomó en cuenta la estructura asignada, sino la audiencia a la cual se destinó la información, por lo tanto se convocó a los alumnos de forma recurrente a tomar en cuenta que no debían olvidar que los otros grupos no conocían este tema, por lo cual debían ser suficientemente explícitos como para lograr que les entendieran y finalmente pudieran lograr el objetivo que se había propuesto, mismo que cada que se dió una instrucción se les mencionó.

Desde luego que las señalizaciones no se abordaron de forma global, sino sistemática, conforme los alumnos avanzaron en su aprendizaje; de esta manera al principio sólo se sugirió a los alumnos que este primer escrito podría servirles como una guía para un escrito que realizarían el último día de la semana y conforme pasaban las semanas se les hizo entender que podría servir como un borrador en donde ya de manera planeada se incluiría todo lo que en el escrito final se desarrollaría.

En la tercera sesión se llevaron a cabo las actividades que se habían planeado, tales como exposiciones, representaciones, diseñar y explicar periódicos murales; pero bajo la instrucción inicial de que tendrían que ir observando aquellos factores que podrían haber influido para que la actividad no resultara como se había planeado.

De esta manera se logró que los alumnos se hicieran concientes de la necesidad de planear lo que habrían de hacer y considerar la revisión de sus actividades con la finalidad de poderlas mejorar posteriormente; conocimiento que después era transferido a la escritura.

En la cuarta sesión cada equipo externaba al resto del grupo sus comentarios sobre lo que consideraba que no había resultado de sus actividades y el por qué de ello, recibiendo comentarios del resto del grupo. Además, llevaban a cabo una revisión también del escrito, centrada principalmente en identificar si las ideas que se incluían eran acordes a su estructura expositiva, si esas ideas habían sido presentadas con un orden lógico y coherente y si cumplían con la meta que se estableció. Conforme los equipos revisaban sus escritos, las instructoras fueron sugiriendo el uso de algunas palabras clave de acuerdo a su estructura, para dar coherencia y comprensión a su texto.

La quinta sesión se destinó a la creación de un escrito de manera individual sobre el tema revisado.

Postest

Se aplicaron dos escritos, cada uno en un día distinto. El primero con el tema de los colores (SEP, 1988) y el segundo con el tema de la violencia.

INSTRUMENTO

El instrumento **ESCALA DE MEDICIÓN PARA LA CALIDAD DE TEXTOS EXPOSITIVOS** (ANEXO I) con el que fueron evaluados los textos producidos por los alumnos, tiene su fundamento en el instrumento propuesto por Knudson (1992) quien en su investigación evaluó la coherencia y la cohesión de los textos a través de 4 puntos en los que se incluyen 7 categorías y el diseñado por

Spencer y Fitzgerald (1993), que mide la calidad de los textos en función de su coherencia basada en el lector, el cual contiene 4 puntos y 7 categorías.

Ambos instrumentos evalúan la calidad de textos narrativos, considerando entre sus categorías, además del conocimiento del tema y la coherencia entre las oraciones y los párrafos, la creación de un contexto o situación que oriente al lector sobre la historia, y el uso de una oración con la cual se crea un sentido de cierre.

Por lo que fue necesario adaptar el que se utilizó aquí, creado para evaluar la calidad de los textos expositivos, rescatando la categoría del conocimiento del tema, incluyendo el uso de por lo menos una estructura expositiva de las cuatro mencionadas (problema/solución, causa/efecto, comparación/contraste y descripción) adecuadamente, así como el uso de conectivos propios al texto, eliminando el cierre como parte fundamental dado que en los textos científicos no necesariamente se requiere, pues a lo largo de todo el texto van incluyéndose los elementos necesarios.

Quedando por lo tanto cuatro puntajes con tres categorías cada uno, las cuales ayudan a definir la evaluación del texto en función de elementos como el conocimiento que muestra del tema, la organización de ideas conforme a una alguna estructura expositiva y el uso de palabras clave que den una hilación a las ideas. Estos dos últimos elementos conforman lo que es la coherencia, por ello es necesario que el escritor cumpla con dos de las cuatro categorías que corresponden a cada puntaje.

Para validar la escala se pidió a 180 alumnos (60 de nivel secundaria, 60 de bachillerato y 60 de nivel universitario) que crearan un texto, mismo que fue evaluado con dicho instrumento. Cabe señalar que se dio un repaso con cada grupo en el que se trabajó, guiándolo y cerrando los comentarios con las

palabras que se enmarcaran en algunas de las estructuras textuales expositivas, sobre el conocimiento del tema.

Para evaluar su confiabilidad se solicitó que de manera independiente dos jueces expertos en el tema calificaran los escritos, estimando su correlación, siendo esta de 0.86

EVALUACIÓN

Cada uno de los cuatro escritos que realizaron los alumnos (dos del pretest con los temas de gravedad y violencia y dos del posttest con los temas colores y violencia) fueron evaluados de manera independiente por dos jueces con la ESCALA DE MEDICIÓN PARA LA CALIDAD DE TEXTOS EXPOSITIVOS, ambos estudiantes graduados de la carrera de psicología educativa, expertos en el tema. La tarea de los jueces fue asignar un puntaje de acuerdo a la calidad del escrito de nivel ascendente del 1 al 4 (ver ANEXO), bajo la condición de que este escrito debía cumplir por lo menos con dos de las tres categorías que le pertenecen a dicho puntaje. En el caso de un desacuerdo del puntaje asignado, los jueces analizaban el criterio de evaluación y repetían el proceso hasta que ellos llegaban a un acuerdo.

CAPÍTULO 3.

RESULTADOS

ANÁLISIS CUANTITATIVO

A través de la prueba estadística de *t de student* se analizaron los resultados de las calificaciones obtenidas en los grupos control y experimental antes y después de haber intervenido con ellos, para verificar si existían diferencias significativas.

En efecto, como puede observarse en la Tabla II, no existen diferencias significativas en los resultados de las evaluaciones de los textos aplicados durante el pretest con el tema gravedad ni en el tema de la violencia de los grupos control y experimental, habiéndose obtenido a través de esta prueba para el tema de gravedad una $t=1.191$, $p<0.2370$ y para el tema de la violencia una $t= 0.000$, $p<1.0000$

Tabla II. Descripción de la calidad textual con los temas aplicados durante el pretest.

	PRETEST GRAVEDAD (media)	PRETEST VIOLENCIA I (media)
GRUPO		
CONTROL	1.475	1.350
EXPERIMENTAL	1.325	1.350

Siguiendo la lógica de este trabajo de investigación, se muestra cómo el grupo experimental mejoró la calidad de sus textos después del modelamiento de las estrategias de escritura. Obsérvense las diferencias significativas que muestran los resultados con los escritos tanto curriculares, obteniéndose una $t=3.681$, $p<0.0007$ como extracurriculares, con una $t=12.078$, $p<0.0000$

Tabla III. Descripción de la calidad textual con los resultados durante el pretest y el postest del grupo experimental.

PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
GRAVEDAD (media)	COLORES (media)	VIOLENCIA I (media)	VIOLENCIA II (media)
1.325	1.800	1.350	2.675

Por otro lado encontramos que en el grupo control no existen diferencias significativas entre sus escritos producidos durante el pretest en comparación a los realizados en el postest con los temas curriculares ($t=1.639$, $p<0.1092$). Al igual que en los temas curriculares ($t=1.811$, $p<1.8110$), lo cual indica que las actividades que se trabajaron durante la intervención, no proporcionaron ayuda alguna a los alumnos con respecto a su capacidad de producir textos con calidad.

Tabla IV. Descripción de la calidad textual con los resultados durante el pretest y el postest del grupo control.

PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
GRAVEDAD (media)	COLORES (media)	VIOLENCIA I (media)	VIOLENCIA II (media)
1.475	1.300	1.350	1.625

Mientras que en los resultados de los escritos producidos en el postest con los grupos experimental y control se observa que el primero, es significativamente más alto en sus puntajes que el grupo control; deduciendo con ello que existe una mejor calidad de sus escritos tanto en el tema de los colores ($t=3.075$, $p<0.0029$) como en el de la violencia II en la que se obtuvo una $t=7.314$, $p<0.000$).

Tabla V. Descripción de la calidad textual con los temas aplicados durante el postest.

	POSTEST COLORES (media)	POSTEST VIOLENCIA II (media)
GRUPO		
CONTROL	1.350	1.625
EXPERIMENTAL	1.350	2.675

Los resultados que se describen en las **TABLAS II** y **V**, permiten comprobar que el modelamiento de las estrategias de escritura que se proporcionó al grupo experimental incidió para que la calidad de los escritores de este grupo fueran positivamente mejores que la calidad de los escritos producidos por el grupo control.

ANÁLISIS CUALITATIVO

La escritura es un proceso recursivo en el que se presentan principalmente cuatro estrategias que son la planeación, la traducción, la revisión y la estructura textual (en cuanto a esta última estrategia se trabajó con las siguientes estructuras expositivas: *comparación/contraste*, *problema/solución*, *causa/efecto y descripción*), las cuales no necesariamente pueden verse reflejadas en un papel cuando se han aplicado, pues el alumno puede utilizar concientemente las cuatro estrategias en varios momentos mientras escribe y no pasar al papel todo lo que en su mente ha pensado.

Por lo tanto, la escritura es una actividad cognitiva que para quien instruye en ella implica cuestionar y observar continuamente cómo es que el alumno la entiende y la lleva a cabo. Esto es, hacer una evaluación cualitativa a través de la cual se concreten los avances logrados.

Dicha conceptualización de la escritura conlleva a entender que es una actividad en la que es necesario resolver una serie de obstáculos que se van presentando a lo largo de todo el proceso, pues no basta con llevar a cabo una planeación que va a ser traducida y finalmente revisada, sino que constantemente se vaya **planeando, traduciendo y revisando**, ya que a lo largo del escrito puede decidirse cambiar alguna palabra, idea, frase, párrafo o incluso de tipo de estructura textual; lo cual implica una revisión que genera otra planeación y por lo tanto más traducción.

Con lo dicho aquí, es evidente que estos pasos a seguir son estratégicos y que como tales, no han de ser adquiridos por el alumno de manera espontánea, sino

que necesitan ser enseñados modelando a lo largo de cada sesión el proceso de forma contextualizada en la que la instrucción cumple un papel fundamental.

A continuación se presenta una revisión cualitativa de cada una de las semanas en que se trabajó con los alumnos. Cabe señalar que en cada uno de los ejemplos que se presentarán, las palabras en negritas fueron las que instruyeron y/o modelaron el conocimiento, lo cual quiere decir que de todo lo que las instructoras mencionaban ya fuera para solicitar o aclarar algo a los alumnos, sólo algunas de las cosas eran la instrucción o señalamiento clave para instruir y/o modelar las estrategias o aquellos elementos considerados necesarios considerados para lograr el objetivo planteado.

SEMANA DE PRETEST

GRAVEDAD

.....

SESIÓN I

OBJETIVO	Aplicar la primer evaluación del pretest.
TEMA	Gravedad.
FORMA DE TRABAJO	Individual.

.....

INSTRUCTORA

ALUMNOS

.....

Ψ Estamos haciendo un trabajo de investigación sobre escritura, en el que necesitamos contar con su participación.

En este trabajo todo lo que ustedes realicen es una pieza importante que ayudará a obtener buenos resultados. Así que vamos a trabajar durante 5 semanas de lunes a viernes durante 60 minutos todos los días. Cada semana vamos a revisar un tema diferente con distintas actividades.

Ψ ¿Tienen alguna duda?

- *“¿Tenemos que traer un cuaderno especial para su materia?”*

Ψ No, no necesitamos traer un cuaderno aparte por que nosotras vamos a proporcionar los materiales que se vayan a ocupar. Pero si ustedes quieren hacer alguna anotación aparte pueden hacerlo en su cuaderno de Español.

Ψ ¿Alguien tiene alguna otra duda?

- *“¿Qué temas tenemos que estudiar?”*

Ψ Nosotras les vamos a ir diciendo cada semana qué es lo que tienen que investigar. Por ahora sólo les vamos a decir que vamos a ver los temas sobre Violencia, Basura, Roedores y SIDA.

Ψ ¿Alguien quiere decir alguna otra cosa?

- *“NO...”*

Ψ Pues bien, la primer actividad del día de hoy consiste en lo siguiente, les vamos a dar a cada uno

una hoja, en esa hoja van a escribir sobre el tema de GRAVEDAD, que ya vieron con sus profesores.

Ψ Entonces vamos a dar un repaso de este tema que acaban de ver. ¿Qué es lo que entienden por GRAVEDAD?

- *“Que es una fuerza que atrae a los cuerpos hacia la tierra”.*

Ψ Y esa fuerza para qué nos sirve.

- *“Por que si no hubiera gravedad todo estaría volando”.*

Ψ ¿Qué más recuerdan o saben?

- *“Que hubo un señor que se llamó Isaac Newton que fue quien descubrió la gravedad”.*

Ψ ¿Cómo fue que la descubrió?

- *“Porque estaba estudiando la caída de los cuerpos”.*

- *“ También sabemos que en el espacio hay gravedad y por eso cuando llegaron a la luna tuvieron que usar un traje especial”.*

Ψ Muy bien. Sé que además de lo que han dicho, cada uno tiene aún más conocimientos.

Ahora sí, tienen 20 minutos para realizar el escrito.

Ψ ¿Queda alguna duda?
hoja?"

-*"Tenemos que llenar toda la*

Ψ **No necesariamente, si ustedes necesitan toda la hoja para explicar lo que saben, háganlo y si no pues hasta donde necesiten escribir.**

Ψ Ya han pasado los 20 minutos. Todos pasen sus escritos.

Mañana vamos a ver el tema sobre la VIOLENCIA, así que por favor investiguen para que todos podamos participar.

Ψ ¿Tienen alguna duda?
tarea?"

-*"¿Tenemos que traer por escrito la*

Ψ Si creen que es necesario escribirla háganlo. Lo más importante de cuando investiguen es que aprendan y entiendan sobre el tema; así que también pueden preguntar a sus papás, verlo en la televisión o escucharlo en el radio. La próxima sesión trabajaremos en 2 grupos, durante algunas sesiones y les indicaremos de qué manera quedarán integrados los grupos.

.....

A partir de esta primera sesión fue posible identificar que al inicio del trabajo no existían escritores expertos entre los alumnos con que se trabajó, quienes utilizan la estrategia de **decir el conocimiento**, llamado así por Bereiter y Scardamalia (1986), que consiste en centrar la atención en aquello que se sabe del tema y escribirlo como van apareciendo las ideas; por eso es que en muchas ocasiones resulta importante para el alumno saber si se necesita escribir una cantidad específica; no importando cómo, para qué o para quién se escribe, sino cuánto.

Una muestra representativa de los escritos obtenidos en el pretest cuando todos los alumnos utilizaban la estrategia de decir el conocimiento, son los siguientes:

FIGURA 1. Escrito de Luis (10 años)

Grupo Experimental – Tema Gravedad

Luis Antonio Cueto Narvaéz. 5A1

LA GRAVEDAD

Yo se de la gravedad que es una fuerza que atrae a la tierra las objetos si no hubiera gravedad en fances las cosas estarían volando o flotando.

Si la gravedad no viviríamos nadando más estaríamos flotando.

En el espacio no hay gravedad y los astronautas tienen que usar un equipo especial para que no floten.

La gravedad en la Tierra es importante.

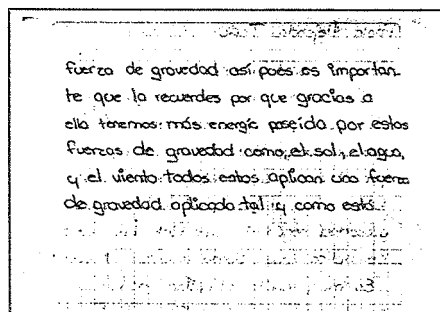
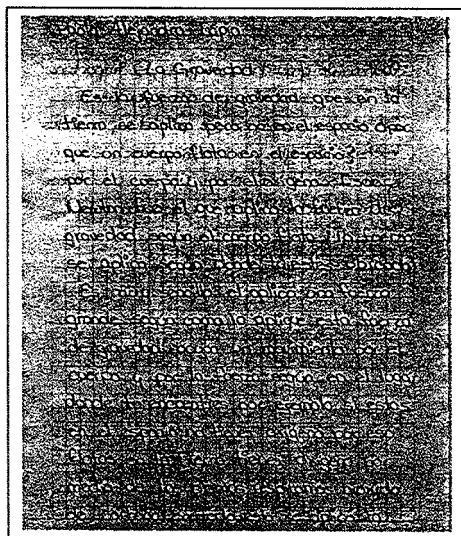
Los objetos muy pesados tienden al caer muy duro por su peso.

Y los objetos ligeros caen muy suave eso es por su peso.

Gracias al que descubrió la gravedad su nombre era Isaac Newton.

El descubrió a la gravedad lanzando una manzana así arriba.

FIGURA 2. Escrito de Paola (11 años)
Grupo Control – Tema Gravedad



Los escritos de las figuras 1 y 2, son de acuerdo a la ESCALA DE MEDICIÓN (ANEXO) textos incoherentes y tienen el puntaje 1, porque además de que permiten comprobar el uso de la estrategia *decir el conocimiento*, muestran que los alumnos no consideran la posible audiencia, no dan evidencia de haber llevado a cabo alguna revisión y no existe coherencia alguna en sus textos.

Por otro lado, durante la observación se constató que todos los alumnos comienzan a escribir en cuanto reciben la instrucción sin detenerse un momento a organizar las ideas en su mente y poder seleccionar cuáles de todas esas ideas, se trasladarán al papel y en qué orden. No se detienen a revisar cómo va

quedando su escrito; únicamente unos cuantos leen al final sus escritos, sin embargo no lo hacen para saber si ha quedado claro, sino –de acuerdo a respuestas de algunos alumnos- para verificar si había algo de lo que sabían que no hubiera quedado claro en su texto.

VIOLENCIA

Con el segundo pretest fue sorprendente cómo aún cuando a los alumnos se les proporcionó durante dos días el tema de la violencia, comprobando su aprendizaje a través de evaluaciones orales y escritas durante y al final de la enseñanza; se constató que aún cuando fue un tema que les resultó interesante y del cual tenían mayor información, el conocimiento y la motivación del tema por sí solos no son suficientes para que un alumno logre realizar un escrito con mayor calidad; tal y como ya lo habían comprobado en su investigación Hidi y McLaren (1991). Obsérvese este hecho en las figuras 3 y 4, ambos escritos del pretest con el tema de violencia.

FIGURA 3. Escrito de Guadalupe
Grupo Experimental – Tema Violencia

Guadalupe Velázquez Montoya de 5^o "C"

La violencia

yo entendi que violencia es abusar de una mujer tambien es venganza por decir sandos compadres y uno de ellos le pide dinero y no se lo presta en la noche llega y lo mata decir gracias tambien robar, pelear, tambien decir que una amiga me robo un lapiz y no es culpable de ese robo eso es violencia, tambien entrar a una casa sin tocar y disiendo groserias eso es tambien violencia, tomar y fumar es malo porque tomando por la bebida se alacan y pueden hasta matar, y fumar porque le puede dar cancer pulmonar eso es todo sobre lo que yo entendi.



162498

162498

Figura 4. Escrito de Arturo
Grupo Control – Tema Violencia

Arturo Abraham Hernández P.

LA VIOLENCIA

La violencia se puede presentar en una casa, entre padre e hijos que se pelean.

También en la calle, la drogadicción, se puede presentar en comedias, caricaturas, incluso en revistas.

Es así como también se comprueba que existe una homogeneidad tanto en el conocimiento del tema como en la forma de realizar un escrito sin contar con las estrategias de escritura. Encontrando que los alumnos utilizan principalmente la estructura narrativa, que es aquella con la que están más familiarizados.

SEMANA I DE INTERVENCIÓN

LA FIESTA

GRUPO EXPERIMENTAL

Durante la fase de intervención con el objetivo de lograr que el grupo experimental se apropiara de las estrategias de escritura, se involucró a los alumnos en una actividad que incluía realizar un plan (en equipo) con una estructura textual expositiva indicada por las instructoras. Esto es, no se les enseñaba de manera explícita, sino contextualizada; de tal forma que la interiorizaran como una herramienta útil para otras tareas y, posteriormente pudieran ser capaces de trasladar ese conocimiento a la escritura. Ejemplo:

SESIÓN I

OBJETIVO	Identificar la planificación, traducción, revisión y estructura expositiva como elementos a considerar en diversas tareas
TEMA	La fiesta.
AUDIENCIA	Sus compañeros de 6to año.
PROPÓSITO	A partir de la práctica de una actividad utilizar las estrategias de escritura (planificación, traducción, revisión, estructura textual expositiva).
FORMA DE TRABAJO	Grupal e individual

.....
INSTRUCTORA
.....

.....
ALUMNOS
.....

En la primera sesión se llevó a cabo un borrador en el pizarrón en el cual la instructora fungía como escritor experto, de tal manera que los alumnos proporcionaban ideas que la instructora decidía si se escribían o no dando una justificación en voz alta. Ejemplo:

Ψ Como saben, sus compañeros de 6to están por salir muy pronto de esta escuela, entonces hemos pensado que ustedes pueden ayudarles a darles algunas propuestas sobre cómo podrían hacer su fiesta de graduación para que todo les salga bien. Para eso, ustedes tendrán que realizar la fiesta y darse cuenta qué cosas son importantes tomarse en cuenta cuando se va a hacer una fiesta, para que así les den un escrito a sus compañeros de sexto y les ayuden.

Ψ La tarea es aportar ideas sobre la mejor manera de llevar a cabo una fiesta de graduación para lo cual hoy vamos a trabajar por grupos.

- *“Nosotros vamos a ayudarles a preparar la fiesta”.*

Ψ No, la idea es entregarles una propuesta sobre qué cosas pueden o no tomar en cuenta para su fiesta. Por lo que la idea es hacer nosotros una

fiesta para darnos cuenta de cuáles son los elementos que no se consideran y que hacen falta, así como qué cosas permitieron que la fiesta saliera bien y por qué.

Ψ Vayan pensando en qué puede ocurrir sino se organiza bien una fiesta.

- *"Que no lleven comida".*

Ψ Muy bien, que más se les ocurre.

- *"Que no sea grande en donde se hace la fiesta"*

- *"O que la gente se empiece a pelear".*

- *"También que no traigan buena musica".*

Ψ Bueno, ahora qué soluciones podemos proponer nosotros para eso.

- *"Primero tienes que organizarte con todos para ver cómo podemos repartimos el trabajo".*

Ψ Perfecto, debemos tomar en cuenta eso, por lo que podemos comenzar diciendo que para organizar la fiesta es importante no olvidar primero quiénes son las personas que van a asistir a la fiesta.

Ψ ¿Cómo puedo comenzar mi propuesta escrita? - *“Con el título”.*

Ψ Bueno, pero qué más puedo decir. - *“Cuáles son los problemas que se nos pueden presentar”.*

Ψ Antes de hablar de los problemas recuerden que a los alumnos a los que vamos a darles nuestra propuesta tenemos que explicarles el propósito de la fiesta.

(el escrito en el pizarrón es el siguiente)

La presente propuesta tiene la finalidad de ayudarles con algunas sugerencias para que su fiesta sea un éxito...

.....

Es así como a través del diálogo con los alumnos se completó el borrador. Durante la realización del mismo la instructora, cada que lo consideraba necesario se detenía para leer lo que se había escrito con la finalidad de que los alumnos observaran la importancia de hacer una revisión. Así también fue necesario recordar en algunos momentos que el escrito iba a ser leído por otros compañeros ya que éste era un elemento que difícilmente recordaban o tomaban en cuenta los alumnos mientras se hacía el borrador.

En esta primera sesión se tomaron unos minutos para organizar lo que se iba a llevar para la fiesta modelo. La siguiente sesión tuvo como objetivo que discutieran qué cosas o problemas se presentaron durante la fiesta y por qué creían que no se habían solucionado en el momento. Ejemplo:

.....

INSTRUCTORA

.....

ALUMNO

.....

Ψ Recuerdan qué se hizo un borrador en el que se pusieron las cosas que debían ser tomadas en cuenta durante una fiesta. ¿Qué creen que pasó al momento de realizar la fiesta?

-“Qué a pesar de que ya lo lo teníamos escrito, muchas cosas se nos olvidaron cuando estábamos en la fiesta”.

.....

Basadas en las respuestas que se obtuvieron durante la *tercera sesión* correspondiente a esta semana (*la fiesta*), la instructora vInculó la tarea realizada durante las tres sesiones anteriores con el proceso de escritura, señalándoles los siguientes puntos más relevantes:

**En la tarea de escribir, como en muchas otras que se llevan a cabo, cuando no se planea u organiza lo que se va hacer, pueden no resultar satisfactoriamente.*

**No basta haber hecho una planeación si después esta no es tomada en cuenta. Pues a pesar de que sabían con anterioridad algunas cosas, en la fiesta las olvidaron. Por lo tanto, en la escritura los borradores pueden ser eficientes guías para los escritos finales si se les sacan provecho y se realizan adecuadamente.*

**Si pudieron observar, tanto en la realización del borrador como en la fiesta, se consideraron fundamentalmente los problemas y las soluciones de la misma. Esto es porque siempre que nos quede claro qué es lo que nos va a guiar nuestro escrito, será más fácil determinar qué ideas de todas las que tenemos nos sirven en ese momento para realizar un texto.*

Se ejemplificó la traducción con la fiesta, aprovechando para destacar que a pesar de tener una planeación por escrito, durante la traducción se puede observar que existen algunas ideas importantes que no contiene el borrador y es en ese momento cuando quizá se trabaje nuevamente sobre la planeación y se siga traduciendo, lo cual ha sido ya también una revisión.

La última sesión se dedicó para que de forma individual los alumnos realizaran por escrito la propuesta para los alumnos de sexto grado sobre la fiesta. Un ejemplo del escrito obtenido es el siguiente:

FIGURA 5. Escrito de Karen (10 años)
Grupo Experimental – Tema La fiesta

Karen Jazmin

Como organizar una Fiesta

Una fiesta se tiene que organizar, por ejemplo entre familias, entre personas y amigos que ha atraer el pastel, la comida, los cubiertos, las cosas, que se van a utilizar como globos, serpentinas, confeti y los dulces.

Como se puede armar una Fiesta

Tambien en una fiesta se tiene que ver en que posición van a estar las mesas, donde va estar el pastel y donde se van a poner los globos, donde va estar la comida etc.

Problemas de una Fiesta

Problemas de adultos

Un problema de una fiesta podria ser sobre adultos y niños. En la de adultos se pueden ocasionar muchos problemas la serbesa el vino por medio de eso pueden causarse muchos accidentes como enborracharse se pueden matarse o pelearse.

Problema de niños

Un problema de un niño, puede ser como aventarse la comida, pelearse y romper los platos.

Como se pueden solucionar

- 1- De que cada quien cuidara su plato y organizarse
- 2- De que a comen todo en donde va que y no hacerse los
- 3- De que los niños se borran sean.

Como puede verse, los alumnos ya han sido capaces de considerar la estructura como una guía para conducir sus ideas y la planeación como una estrategia para dar un orden a estas, teniendo una idea más clara de cómo trasladar sus pensamientos a un papel, con un orden y objetivos específicos.

SEMANA I DE INTERVENCIÓN

LA FIESTA

GRUPO CONTROL

Por otro lado, con los alumnos del grupo control a diferencia del grupo experimental, las sesiones se llevaron a cabo como se describe a continuación: en la primera sesión en lugar del borrador, se llevó a cabo una lluvia de ideas que se fueron anotando en el pizarrón indicando a los alumnos que estas eran para determinar al final qué cosas se iban a tomar en cuenta para la fiesta del día siguiente y qué llevaría cada quien.

Durante la segunda sesión se realizó la fiesta sin indicación previa ni elementos a considerar durante la misma. En la tercera sesión se platicó lo que les había parecido la fiesta, si se habían divertido y qué no les pareció adecuado. En la cuarta sesión se les pidió que comentaran sobre la actividad. En la quinta sesión se les solicitó que de manera individual realizaran un escrito. De lo cual se obtuvo el siguiente escrito:

FIGURA 6. Escrito de Román
Grupo Control – Tema La fiesta

Roman Enrique Jimenez Perez

- 1- Organizarnos por equipo
- 2- Ver lo que pueden traer por ejemplo:
- 3- Comida
- 4- Refrescos
- 5- Musica
- 6- Organizarce con tiempo para ver el lugar.
- 7- Adornos
- 8- Botanas
- 9- Regalos
- 10- Y como ir vestidos

SEMANA II DE INTERVENCIÓN

LA BASURA

GRUPO EXPERIMENTAL

La dinámica con que se trabajó en la *segunda semana* tuvo la siguiente secuencia. En la *primera sesión* se trabajó sobre el conocimiento del tema de la basura de manera grupal; habiendo previamente escrito la instructora en el pizarrón de manera dividida cada una de las estructuras textuales expositivas, se procedió a solicitar a los alumnos una lluvia de ideas sobre lo que habían investigado y supieran del tema y la instructora anotaba las ideas en el espacio que consideraba pertinente. Ejemplo:

<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>PROBLEMA/SOLUCIÓN</u>	<u>COMPARACIÓN/CONTRASTE</u>	<u>CAUSA/EFECTO</u>
TIPOS DE BASURA / COMIDA, CARTÓN, PLÁSTICO, ETC.	CONTAMINACIÓN / RECICLAR	ORGÁNICA / INORGÁNICA	TIRAR LA BASURA EN LUGARES NO APROPIADOS COMO LOS MARES. / SE CONTAMINA EL AGUA Y ACABA CON LAS ESPECIES ANIMALES

En la *segunda sesión* se cubrió el objetivo de planear diversas acciones para concientizar al resto de los alumnos de su escuela sobre la problemática de la basura. Ejemplo:

.....

SESION II

OBJETIVO	Planear diversas acciones para concientizar sobre la problemática de la basura.
TEMA	La basura.
PROPÓSITO	Concientizar sobre la problemática de la basura a partir de una actividad.
FORMA DE TRABAJO	Equipos.

.....

INSTRUCTORA

ALUMNOS

.....

Ψ Vamos a recordar qué fue lo que vimos ayer,
¿alguien quiere decir algo?.

- *"Hablamos sobre la basura".*

Ψ Alguien recuerda algo más.
basura".

- *"Los problemas que causa la*

- *"También que afectan a
todo el mundo y que*

*sólo se puede solucionar
si le decimos a la gente
cómo hacerlo".*

(Con preguntas como estas se hizo un repaso de manera grupal sobre el tema)

Ψ Les voy a pedir que se reúnan por equipos de la siguiente manera (se enumeran y se asignan a los distintos grupos). Voy a entregar a cada equipo hojas en las que van a planear la actividad que realizarán para concientizar a sus compañeros sobre los problemas que causa la basura.

(A cada equipo se le asignó una estructura textual específica.)

Ψ Equipos 1 y 2, necesitamos que se centren en lo que es la basura y cómo se genera.

Ψ Equipos 3 y 4, van a explicar únicamente los problemas que causa la basura y algunas soluciones.

Ψ Equipos 5 y 6, van a explicar qué causa la basura y cómo afecta al medio ambiente y a los seres humanos.

Ψ Equipos 7 y 8, van a explicar las diferencias entre la basura orgánica e inorgánica y cómo reciclarla.

Ψ Cada equipo debe preparar su actividad, a partir de la información que se les dió y pensar de qué manera van a dar la información recordando que

pueden hacer carteles, folletos, módulos, o lo que se les ocurra.

- "¿Podemos hacerlo con dibujos?"

Ψ Bueno, cada equipo debe pensar de qué manera va a dar la información recordando que pueden hacer carteles, folletos, módulos, etc. o lo que se les ocurra.

(La instructora recorrió cada equipo para resolver las dudas, haciendo las correcciones que consideraba necesarias y, si estas dudas tenían relación con los demás equipos la corrección se hacía para todo el grupo).

Fue esta una sesión importante porque la instructora pudo observar cómo los alumnos se fueron apropiando de las estrategias. En algunos equipos durante el diálogo que tenían entre iguales, se cuestionaban sobre si las ideas seguían siendo enfocadas a lo que se les había pedido; notándose que con ello la revisión que realizaban estaba guiada a partir de una estructura expositiva y además trasladaban su conocimiento al escrito.

En otros equipos fue necesaria la intervención de la instructora, quien con la pregunta de "¿Está bien así su escrito?". Se ponía en el papel de la audiencia refiriéndoles aquello que no estaban escribiendo al darlo por entendido o bien en algunos casos porque no quedaba claro lo que querían comunicar.

En la *tercera sesión* cada equipo hizo la actividad que se planeó y la proporcionó al resto de los alumnos de la misma institución en distintos grados escolares, según fue el caso. En la *cuarta sesión* se trabajó con las palabras clave, ya que al término del primer proyecto con el grupo experimental se observó que de las

cuatro estrategias de escritura, la estructura textual fue fácilmente manejada por los alumnos, al haber determinado una meta específica (problema/solución) de entre toda una serie de ideas sobre la fiesta, se disminuía su carga cognitiva.

Sin embargo, fue clara la necesidad de enfatizar en el modelamiento de la coherencia de las ideas, decidiendo incluir las palabras clave para cubrir esta necesidad dado que los escritos se estaban creando como los siguientes (7A y 7B) en los cuales, si bien los alumnos ya lograban considerar las estructuras para organizar su conocimiento del tema, aún no adquirirían la habilidad de dar un seguimiento coherente a sus ideas, percibiéndose sus textos como párrafos aislados.

Para la actividad con que se modeló la coherencia se utilizó el pizarrón, que funcionó como la hoja en la que se trasladan las ideas. A un costado de él se escribió una lista de palabras clave, procediendo a indicar a los alumnos que quien estaba al frente (la instructora) cumpliría la función de plasmar las ideas que ellos irían mencionando sobre las causas de la basura y las consecuencias que provoca (cabe señalar que los alumnos ya habían investigado sobre este tema y fue revisado por las instructoras en forma grupal).

La instructora escribió la primera idea a partir de la cual invitaba a los alumnos a proporcionar otras que la fueran complementando sin salirse del tema y sin olvidar incluir las palabras clave que aparecían en el pizarrón, donde consideraran qué era conveniente para hacer más coherente y por lo tanto entendible el escrito. En los momentos en que alguna idea era equívoca, la instructora intervenía para continuar la fluidez del escrito.

FIGURA 7A. Escrito de José (11 años)
Grupo Experimental – Tema La Basura

José Ivan Mata Farcia
<u>Basura</u>
La basura se produce por la comida también por lo que compras en la tienda.
<u>Soluciones de Basura</u>
Para prevenir la basura se necesita que cuando tengas algo un papel lo tenemos que reciclarlo o guardar la y cuando lleges a donde lo tienes reciclarlo.
<u>Basura Organica</u>
La basura organica es la que cuando comes algo, por ejemplo cuando comes una fruta y tiene cascara como la naranja esta es la organica.
<u>Basura Inorganica</u>
La basura inorganica es la de los papeles, servilletas, cartón, linas, ojos de papel.

FIGURA 7B. Escrito de José (10 años)

Grupo Experimental – Tema La Basura

Jose Alberto Vicente Hernandez
LA BASURA
Para comenzar con la basura un problema
es que nos podemos enfermar. Una unacoscencia
Solucion seria dividirla en organica y
inorganica.
La basura organica es la que la
tierra puede aprovechar como: la cascara de platanos etc.
La basura inorganica es la que la tierra
no puede aprovechar como: latas, bolsas, etc.

Este ejercicio permitió modelar todo el proceso de la escritura de forma más visible, mencionando en voz alta preguntas como: ¿qué se va a decir del tema? y ¿a quién va dirigido? Y sobre todo que pudieran ver cómo un escritor va planeando, traduciendo y revisando en distintos momentos a lo largo de todo su trabajo.

Los logros obtenidos en este ejercicio se presentan en las siguientes figuras 8A Y 8B:

FIGURA 8ª. Escrito de Rubissel (11 años)

Grupo Experimental – Tema La Basura

Rubissel Alais Franco Medina

PROBLEMAS Y SOLUCIONES DE LA BASURA

Un problema de la basura es como ~~que~~ hay muchas personas que van a bosques, rios y parques. Por eso hay mucha contaminación por que es causada por la basura y ~~se~~ se encuentra tirada en el suelo, hay un problema ~~es~~ que es respetar.

En cuanto a una solución podria ser que hagan mas botes de basura organica e inorganica. Sin embargo tambien hay otras soluciones como respetar latrinas.

Esto conduce a un buen ambiente para la salud.

ESCRITO 8B. Escrito de Román (11 años)

Grupo Experimental – Tema La Basura

Descripción
Encuanto A: la basura hay que reciclar y ponerla en su lugar
Para comenzar; con la basura hay 2 tipos orgánica e inorgánica
Por otro Por un lado; la basura orgánica es el des- perdicio de cascara de fruta
Por otro; la inorgánica que es vidrio papel etc
Posterior mente; A y que poner la basura en su lugar y no como una chatarra.

A partir de esta actividad, los alumnos tuvieron una representación más clara de cómo funciona el proceso de escritura, lo que permitió que en el resto de los proyectos semanales se pudieran manejar todas las estrategias de escritura, alternando el tipo de estructura textual con los distintos temas y palabras clave, siendo cada vez menos la intervención de las instructoras.

En la *quinta sesión* se les indicó que de manera individual realizaran un escrito sobre el tema de la basura con la estructura textual (problema/solución, causa/efecto, comparación/contraste, descripción) que prefirieran, señalándoles cómo es que la estructura textual se elige de acuerdo a lo que se quiere transmitir.

SEMANA II DE INTERVENCIÓN

LA BASURA

GRUPO CONTROL

En el *grupo control* también se realizaban las mismas actividades y el mismo número de escritos, sólo que a diferencia del grupo experimental la instrucción de lo que tenían que hacer se centraba en escribir sobre el tema sin guiarles con alguna estructura textual, sin proponer la planeación ni la revisión y, tampoco se les mencionaron las palabras clave.

En la primera sesión se les pidió que a manera de lluvia de ideas mencionaran lo que sabían de la basura; todas estas ideas eran anotadas en el pizarrón por la instructora tal y como surgían de los alumnos. Al final la instructora hacía un resumen con las ideas proporcionadas.

En la segunda sesión se les reunió por equipos y se les solicitó que platicaran entre ellos sobre el trabajo que realizarían para exponerlo a su grupo (que podrían ser trípticos, obras de teatro, carteles, etc.) y, finalmente, realizaban el trabajo.

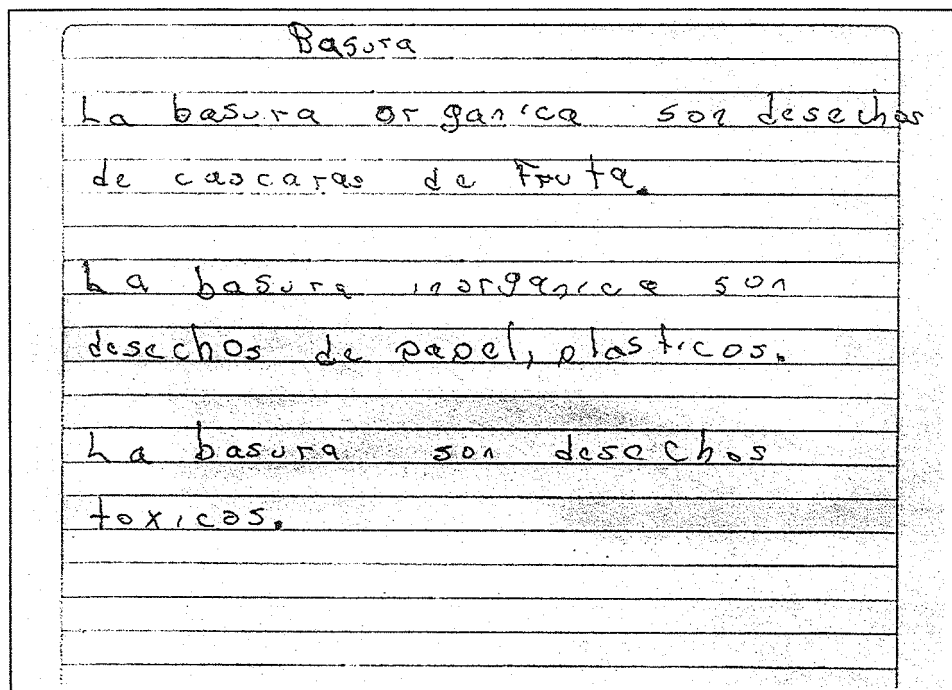
En la terceran sesión cada equipo hizo la actividad que decidió y la presentó a su grupo.

En la cuarta sesión cada equipo tuvo que realizar un collage explicando lo que había entendido de la exposición realizada por otro de los equipos que se les designaba.

En la quinta sesión se les indicó que de manera individual realizaran un escrito sobre el tema de la basura. He aquí un ejemplo:

FIGURA 9. Escrito de José Alfredo (10 años)

Grupo Control – Tema La Basura



Puede observarse que el alumno muestra un adecuado conocimiento del tema, sin embargo ello no le da pie a crear un texto en el que sus ideas mantengan una coherencia basada en una estructura textual expositiva ni tampoco utilizar las palabras clave como parte de un escrito para lograr ser claro.

SEMANA III DE INTERVENCIÓN

LOS ROEDORES

GRUPO EXPERIMENTAL

La dinámica de la *tercera semana* de trabajo con el *grupo experimental* fue la misma en relación a la secuencia de las tareas realizadas, difiriendo en las actividades que se llevan a cabo a nivel escuela para pasarse a nivel grupal, como consecuencia de que se redujo el tiempo de 60 minutos por sesión a 40 minutos ante la demanda de la institución.

A pesar de ello los resultados tanto explícitos (con los textos) como implícitos (todo aquello que los alumnos hicieron y no fue pasado a papel) demuestran que gracias a que ya habían logrado interiorizar los elementos básicos de las estrategias siguió habiendo avances.

Se asume que un elemento que también intervino para que los avances se dieran fue la programación de los temas elegidos para cada una de las semanas, las cuales tienen una secuencia lógica de tal manera que al llegar a esta semana de trabajo los alumnos lograron conectarlo con el tema de *la basura* revisado la semana pasada.

También, cabe señalar que en esta semana las instructoras siguieron ordenando las ideas que proporcionaban los alumnos en el primer día de cada semana sobre el conocimiento del tema correspondiente de acuerdo con cada una de las estructuras expositivas (causa/efecto, problema/solución, descripción y comparación/contraste), sólo que al momento de solicitar tanto el borrador como el escrito final ya no se incluía en la instrucción la demanda de realizar sus textos con alguna estructura textual como se hacía en las semanas anteriores y, sin embargo, los alumnos ya lo habían interiorizado como parte de todo texto, notándose este hecho en sus cuestionamientos. Ejemplo:

SESIÓN V

..... INSTRUCTORA ALUMNOS
-------------------------------	---------------------------

- *“¿En el escrito que voy a hacer puedo describir sólo un tipo de rata?”.*

-*“No, porque también vimos que destruyen cosas, que causan problemas y que sería bueno matarlos”.*

Ψ Cada uno de ustedes puede realizar su escrito de acuerdo con la información que tienen. Es decir, si quieren explicar los problemas y dar soluciones es adecuado; si quieren hacer la comparación entre las características de las ratas y las de los

ratones también es correcto, pero recuerden que lo que es muy importante es que todos piensen que con la forma en que hagan su escrito otros lo deben entender.

- "Sí, porque yo quiero decir que causan muchas enfermedades".

Obteniéndose al término de esta semana escritos como los siguientes de las figuras 10A y 10 B:

FIGURA 10A. Escrito de Alondra (11 años)

Grupo Experimental – Tema Las Ratas

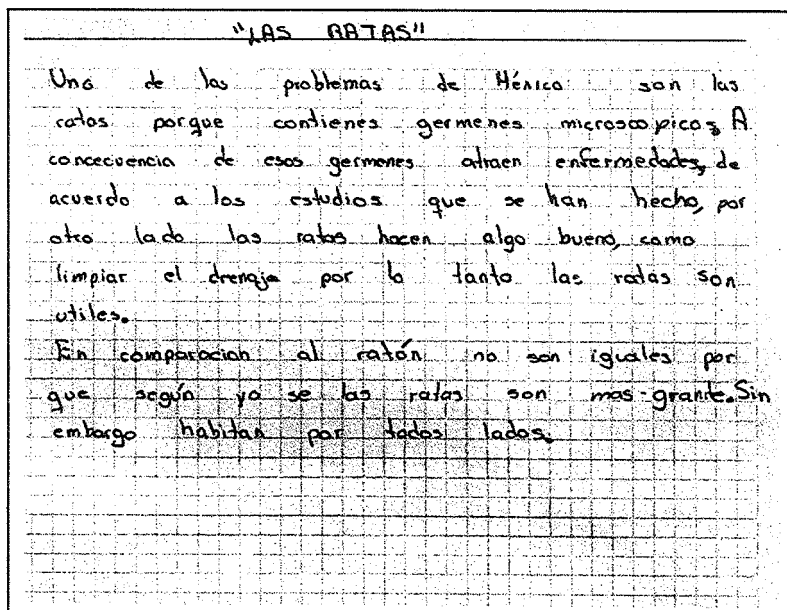


FIGURA 10B. Escrito de Cinthya (10 años)

Grupo Experimental – Tema Las Ratas

Cinthya Chavez Murillo.

" LAS RATAS "

Las ratas son animales roedores que suele alcanzar hasta 15 a 18 centímetros de longitud sin contar la cola. Sin embargo hay otro roedor parecido a rata pero es más pequeño se llama ratón. Las ratas habitan en lugares como edificios almacenes bodegas e.t.c. es decir en cualquier parte donde encuentre algo que roer. Las ratas comen desperdicios maíz muchas cosas más las ratas cuando suelen pasar por un paste o cualquier cosa de comida * dejan unas pequeños pero pequeños microbios.

SEMANA III DE INTERVENCIÓN

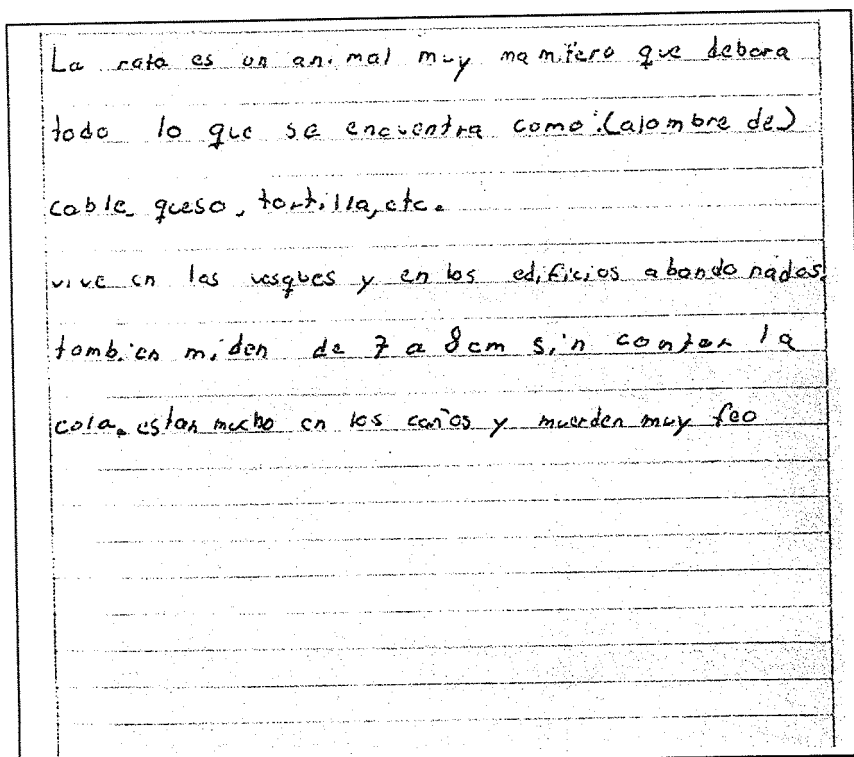
LOS ROEDORES

GRUPO CONTROL

También en el *grupo control* se redujo el tiempo y la modificación se hizo en las mismas actividades, ajustandose de igual forma que en el grupo experimental. Lo cual no determinó que afectara en sus escritos, pues continuaron con el resto de las tareas como antes. Obsérvense los escritos 11A Y 11 B de esta semana del grupo control:

FIGURA 11ª. Escrito de Juan (11 años)

Grupo Control – Tema Las Ratas



La rata es un animal muy mamífero que devora todo lo que se encuentra como (alambre de) cable, queso, tortilla, etc.

vive en los vesques y en los edificios abandonados.

tambien miden de 7 a 8 cm sin contar la cola, estan mucho en los caños y muerden muy feo

FIGURA 11B. Escrito de Jovani (10 años)
Grupo Control – Tema Las Ratas

La rata es un animal muy feo que se come
cables de la casa de agua y se come todo lo
que encuentra y bebe en las basuras en las clasi-
ficas y son diferente como como la rata cuando rato
convierte etc.

Las ratas son muy diferentes porque las ratas son
mas pequeñas y las ratas porque son mas grande
y ~~grosas y negras~~ pero es ratas y ratas
como este es mi escrito.

Resulta interesante notar cómo a pesar de que escribir un texto se ha incluido necesariamente desde que se empezó a trabajar con los grupos, se han cubierto ya 3 semanas y el que los alumnos escriban, tengan el conocimiento del tema y realicen actividades que en determinado momento podrían sugerirles la necesidad de tener un orden a sus ideas. Nada de ello basta para que un escritor obtenga mejor calidad en sus textos y por ende tampoco hará que se adquieran las estrategias de escritura por sí solas como si surgieran de la práctica por el acto mismo de escribir.

SEMANA IV DE INTERVENCIÓN

EL SIDA

GRUPO EXPERIMENTAL

En la semana del SIDA con el *grupo experimental* una variable modificada, previa planeación de las instructoras, fue que al proporcionar el conocimiento del tema se seguían anotando en el pizarrón las ideas que proporcionaban los alumnos, sólo que el pizarrón ya no estaba dividido con palabras que sugerían alguna estructura textual expositiva; esto con la finalidad de poder observar si los alumnos ya eran capaces de pensar en esas palabras como guías para el orden de sus textos, lo cual fue comprobado al momento de su intervención hablada. Un ejemplo de esta sesión se da a continuación:

.....
SESION II

INSTRUCTORA

ALUMNO

Ψ...entonces qué podemos concluir sobre el tema.

- "Que los problemas que causa que una persona tenga SIDA son, que se pueden morir y que se lo pueden contagiar a otra persona si despues se acuesta con ella".

- "Y que se lo pegan a los hijitos".

- "También que debido al SIDA la esposa deja al esposo para no contagiarse".

- Y que el SIDA es tan malo como el cáncer y no se cura.

.....

Nuevamente surgió la necesidad de reducir aún más el tiempo, quedando por sesión 30 minutos. Ante dicha circunstancia se tomó la determinación de realizar la actividad en que las instructoras junto con el grupo hacían el borrador del tema en el pizarrón y de quitar las actividades que se hacían inicialmente a nivel escuela y posteriormente a nivel grupal. Esto permitió notar que los alumnos se

fueron apropiando del **proceso** de escritura, más visiblemente en esta semana del subproceso de la planeación que en la quinta sesión.

Después de dar indicaciones para que empezaran a escribir el texto, algunos alumnos parecían no estar trabajando, así que la instructora se acercó a algunos de ellos, cuestionándoles *"¿por qué no has empezado a escribir, tienes alguna duda?"*, ante lo cual el alumno respondió *"es que no sé si primero explicar que debido a esta enfermedad las personas se mueren o explico primero qué es la enfermedad"*.

Otro logro obtenido por los alumnos que fue mayormente visible en esta semana es la capacidad que mostraron a través de sus diálogos de tomar en cuenta a su audiencia desde el momento de la planeación. Se cita a continuación uno de los diálogos de la tercera sesión en esta semana:

.....

SESION III

En esta sesión se solicitó a los alumnos que en equipo crearan un collage sobre lo que habían entendido del tema. La instructora pasaba constantemente a observar y revisar el trabajo que los alumnos estaban realizando, quienes planteaban preguntas y hacían comentarios como los siguientes:

.....
INSTRUCTORA

.....
ALUMNOS

"Maestra ¿verdad que si lo hacemos como dice Danae no se va a entender porque si no explicamos primero qué es el SIDA cómo van a saber que te puedes morir de eso?"

-DANAÉ-" sí, pero si lo va a ver alguien que ya sabe del SIDA no se lo tenemos que explicar".

Ψ ¿ Los demás qué piensan?

-"Es que lo que habíamos decidido primero era que íbamos a explicar qué es el SIDA y cómo se contagia y que no es igual que el cáncer".

.....

Dichos diálogos también permiten comprobar la relevancia de que además de considerar a su audiencia, los alumnos guiaban sus ideas tomando en cuenta que debían tener un orden suficientemente coherente para hacerlo comprensible. Avance que resulta especialmente significativo si se recuerda que como señalan Spencer y Fitzgerald (1993) uno de los parámetros principales con los que se evalúa la calidad de los textos es la coherencia que estos muestran.

Todos los avances que hasta aquí se han señalado a través de observaciones, diálogos y comentarios de los alumnos, se vieron reflejados en escritos como el que se presenta a continuación:

FIGURA 12. Escrito de Marco (11 años)**Grupo Experimental – Tema El SIDA**

Marco Gonzalo Uribe Castillo

Sida

El sida se descubrió al parecer en 1985. Es una enfermedad mortal que da por 3 razones

por relaciones sexuales
 vía sanguínea
 vía perinatal

Por la vía sexual una forma de evitarlo sería usar condón, por la vía sanguínea sería fijarse que no te sacen sangre con la misma jeringa de otro y por la vía perinatal si esta embarazada tiene que hacerse unos estudios para ver si tiene sida y así poder abortar al bebe.

Esto es bueno que los sepan los niños para poder evitarlo y para saber sobre esta enfermedad

SEMANA IV DE INTERVENCIÓN

EL SIDA

GRUPO CONTROL

En el *grupo control* se pudo notar que hubo mayor dificultad para los alumnos al momento de escribir ya que el tema no era manejable como lo fueron los anteriores y al carecer de estrategias que les permitieran organizar de manera lógica aquello que sí habían entendido, crearon sus textos ya fuera con sus impresiones o dando algunos ejemplos de lo que les fuera más familiar relacionado al tema; regularmente a manera de conversación. Dando como resultado escritos como el siguiente:


FIGURA 13. Escrito de Janeth (11 años)

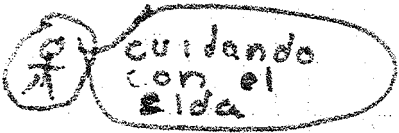
Grupo Control – Tema El SIDA

Janeth Camacho Reyes

Sida

EL sida es una cosa muy mala porque es una enfermedad que si la tienes no podran quitarla y ademas sino te cuidas puedes morir. ~~esta~~ Una enfermedad en enfermedad se puede pasar con * las drogas una ves que te comas drogas y te inyectes y te puedes morir. El sida es muy peligroso esta ~~esta~~ enfermedad mas fea y tambien esta el cancer pero esa tambien esta ya es otro programa bueno es todo lo que se y de lo que me acuerdo



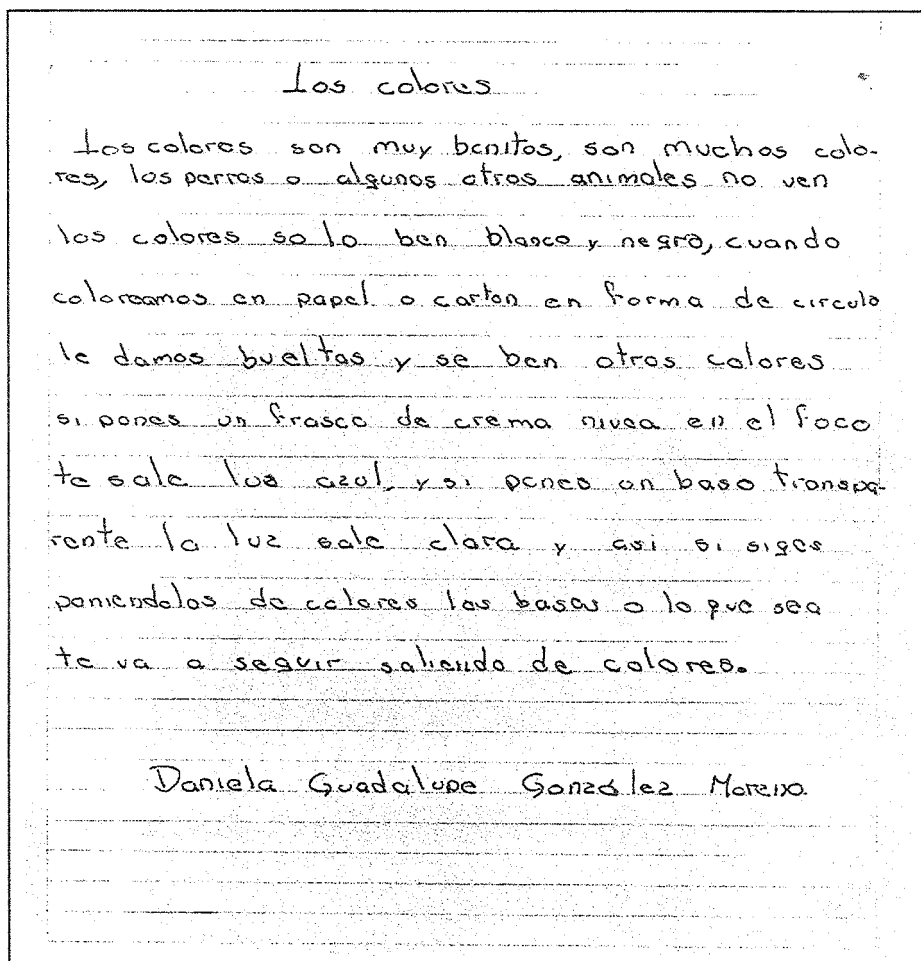


SEMANA DE POSTEST

LOS COLORES

Al término del taller, en la aplicación del *postest* con el tema de *los colores* se logran observar algunas diferencias entre los textos producidos por los alumnos del *grupo control* y los producidos por el *grupo experimental* que son: *el uso de palabras clave, la organización de las ideas y el tomar en cuenta la audiencia.*

Vale la pena mencionar que, como lo citan Vidal-Abarca, Sanjosé y Solaz (1993) y Bruer (1995) el conocimiento de las estrategias no habrá de ser suficiente para crear un escrito con calidad si no se cuenta con un conocimiento del tema a desarrollar suficientemente amplio y/o claro, aunque sí determina que con el poco conocimiento y manejo del tema, el escritor haga uso de su habilidad adquirida sobre todo el proceso de escritura y logre "salvar" de mejor manera su producto. Ejemplos de las figuras 14A y 14B:

FIGURA 14 A. Escrito de Daniela (10 años)**Grupo Control – Tema Los Colores**

14 B. Escrito de Bertín (10 años)

Grupo Experimental – Tema Los Colores

Bertín Valdez Arcos

Los Colores

Antiguamente la gente creía que los colores provenían y del espejo pero ahora sabemos que el color es el efecto que produce en los objetos.

Existen colores primarios y secundarios. Los primarios son: el rojo, azul y verde después los secundarios que son: naranja, rosa y café.

Por otro lado al mezclarse todos los colores se forma el color negro. Sin embargo cuando el color blanco se presenta no se ve nada.

Por Ej=

En la naturaleza hay gran variedad de colores pero el hombre no puede percibir 2 colores que son el ultravioleta y el infrarrojo.

Todos los colores son relativos de acuerdo a lo que se refieren. Por ej. el negro.

El negro por la noche porque la noche es oscura.
El azul del cielo

El señalamiento anterior se expone porque el tema de *los colores* tal cual aparece en el libro de texto gratuito de 5to grado está manejando con ideas sueltas, es decir, sin que entre ellas haya un hilo conductor hacia una explicación. Manejado así por los profesores cuando lo enseñaron a los alumnos y por lo tanto estos últimos no lograron hacer de él un conocimiento significativo.

VIOLENCIA

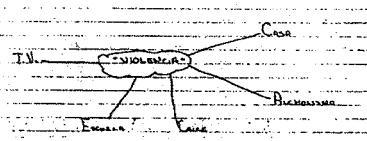
Los textos del postest con los *grupos experimental y control* apoyan fundamentalmente cómo *las diferencias* entre ambos son claramente significativas. Véanse los textos de las figuras 15A y 15B:

FIGURA 15A. Escrito de Alondra (11 años)
Grupo Experimental – Tema La Violencia

Alondra Guadalupe Alondra Herrera 5^o B

"LA VIOLENCIA"

La violencia ocurre en todas partes personalmente en las partes que son la casa la televisión la calle Observe el programa siguiente

IV. 

En la casa porque los golpean a toda persona. El alcoholismo es uno de las cosas que provoca problemas de violencia. Por ejemplo la calle por los autos las velocidades, etc.

Alondra Guadalupe Alondra Herrera 5^o B

"LA VIOLENCIA"

Sin embargo también hay violencia en la escuela por que a veces los maestros golpean a los alumnos.

Y en la T.V. por que salen cosas violentas por ejemplo la caricatura de Kato los niños lo quieren copiar también en los telenovelas las personas cometen los cosas y quieren cometerlo en el mismo momento.

"NO USES LA VIOLENCIA"

FIGURA 15B. Escrito de Griselda (10 años)

Grupo Control - Tema La Violencia

Griselda Flores Silva

LA VIOLENCIA

La violencia puede ser por ejemplo agredir una persona matar o robar por ejemplo cuando los roberos no tienen dinero van a una persona con joyas, casa, con mucho mucho dinero luego luego van y le dicen nada se viera o se viera a se viera luego lo sacan o sacan el dinero a se lo sacan por que sino puede a la casa de su vida, como dice un dicho por eso se pierden un amigo que una trampa en cambio dicen con una persona pobre que no tiene ni dinero ni para beberes para ni para beber al que van con ese dinero esto es psicología bueno a la persona pobre si la pueden matar como ya tengo un libro que al siempre se robaba el dinero en los sal de los sin día lo asaltaron, le quitaron los zapatos, todo su ropa y le quitaron el dinero y después con un picaporte o con la fuerza y lo dijeron que si se iba a echar el dinero a las calles le iban a ir muy alto muy mal los cosas de las drogas se adiciones alcohol droga entre eso está la cocaína etc. Falso de drogas, Falso de dinero las Problemas son direcciones entre eso está hoy Sexual Muerte y Rampas de soluciones son pena de muerte. Atención por psicología, control de adiciones para las adiciones a mí me que sería que agot en mi país que es México. Ojalá que paz aquí no paz en el core con eso como en el lado varios que no ay no tener que hay ni guerra, los condenan a muerte por eso que no hay paz y hay paz.

Las principales diferencias que merecen nombrarse son:

En el escrito 15A se evidencia el uso de una estructura textual expositiva (descripción), la alumna utiliza ejemplos para ayudar a la comprensión del lector, a quien además considera de manera explícita escribiendo: "*observa el diagrama siguiente*".

Este último punto significó un gran logro, ya que a lo largo de todo el taller las instructoras pudieron percatarse de que a los(as) niños(as) les resulta demasiado difícil tener siempre presente a una tercera persona que es el lector. Esta alumna también incluye en su escrito palabras clave de forma adecuada que le permite dar sentido y coherencia a su texto y crear un cierre, todo lo cual indica también su capacidad de organizar sus ideas y llevarlas en mente sin perderse.

En contraste con el escrito 15B, el cual presenta muchas ideas y sin embargo no maneja una lógica que permita identificar el tema central. Uno de los factores que influyeron para ello es el hecho de que no haga uso de una estructura textual para dar orden al escrito y permitir a su audiencia encontrar el mensaje de lo que el escrito tiene como objetivo. Aún y cuando incluye ejemplos, estos no muestran haber sido planeados e incluirse como una ayuda a quien lee, sino que son una idea más de entre muchas otras que se pierden fácilmente .

Además, el escrito es una prueba clara de que los alumnos escriben conforme les llegan las ideas, a lo que Bereiter y Scardamalia(1984) llaman **decir el conocimiento**.

Con la finalidad de proporcionar al lector elementos que le permitan tener recursos presentes sobre cómo se observan las diferencias en el *grupo control* y en el *grupo experimental* antes del manejo con la intervención de las instructoras

y después de esta, se presentan a continuación ambos momentos con sus respectivos señalamientos.

Las figuras 16A y 16B son escritos de un alumno del grupo control en dos momentos distintos. El escrito de la figura 16A es el producto del pretest con el tema violencia y el de la figura 16B es el del posttest con el mismo tema.

**FIGURA 16A. Escrito de Nestor
(10 años)
Grupo Control – Violencia I
PRETEST**

**FIGURA 16B. Escrito de
Nestor (10 años)
Grupo Control – Violencia II
POSTEST**

~~Nombre~~ Nestor Eduardo Garcia Hernandez

La violencia

Yo entiendo sobre la violencia que es muy dura para todas porque tienen mucho dinero los asaltan y los que no tienen dinero asaltan a las personas, a los bancos y a los microbuses y a las casas.

cuando alguien toma abusos usa violencia porque si manejan en estado de birredad ocasionan accidentes si se les atravesara una persona la atrapea.

y cuando una persona necesita persona con dinero secuestra a niños, a prones, a doctores a siers como piden dinero para poderlo saltar a veces lo matan.

la violencia se utilizan tambien en muchas actividades o regiones

Nestor Eduardo Garcia Hernandez

La Violencia

La violencia es mala porque agrada a una persona y eso es lo que no deberian de hacer eso lo hacen los niños por ver dragon ball eso a mi se me ase absurdo porque como de que un muchacho despues de su mamá tambien ranma y se me ase absurdo por que con agua se convierte en muchacha y polca y sabe.

antes cuando era pequeño me abate en los trenes que a una muchacha le pata su mamá y a una le dice mamá la otra mamá de ahí los niños dicen eso.

El de los trenes que ya usaban a una que ya malan que toban eso a mi se me ase absurdo si pudiera caricaturas que no tuvieran violencia otra cosas asi.

En estos escritos se observa que no existe cambio alguno sobre la forma de escribir, lo que permite sustentar que aún cuando el alumno escriba en varias ocasiones sobre un tema del que tiene suficiente información y que además ha tenido entre la realización de estas actividades continuas que incluyen la creación de textos sobre otros temas, no adquirirá la habilidad de crear un texto con calidad si no le son enseñadas las estrategias de escritura explícitamente y, por lo tanto, la carencia de su conocimiento y uso de estas estrategias impedirán mejorar su calidad.

FIGURA 17A. Escrito de Jaquelin (10 años)

Grupo Experimental – Tema Violencia I

PRETEST

Jaqueline Mendieta Velizquez

50" C"

Yo pienso que la violencia no es buena y menos es una buena forma de arreglar los problemas hablando es mejor. Sobre la violencia de la tele digo que esta muy mal, porque es los niños la bon y se vuelven muy violentos, ya muchos niños y adolescentes en muchos que comen por ver esas cosas y otro problema de esas caricaturas son violencia, es que los niños tratan de imitar a los malos y se matan, esto es un problema muy grave en nuestro país y yo digo que si yo fuera el gobernador yo quitaría todos esas caricaturas.

estructura textual (problema/solución) y añadir *palabras clave*, presentando un cierre.

A manera de conclusión, se reitera que los alumnos –por lo menos de los primeros grados escolares- no podrán crear escritos con calidad a pesar de que a lo largo de toda su vida escolar básica tengan actividades de escritura, si no se les enseña de manera significativa las estrategias de escritura.

Por otro lado, si con una intervención corta los alumnos del *grupo experimental* muestran avances, es de esperarse que involucrándolos en actividades similares planeadas en una de sus asignaturas para ser revisadas continuamente, al llegar a los grados escolares de bachillerato y universidad ya serán capaces de hacer uso de dichas estrategias de manera espontánea.

CONCLUSIONES

En la educación básica todas las habilidades que el alumno debe desarrollar han sido reservadas al maestro, dejando al primero en un rol pasivo en el que funciona como receptor de "todo lo que el maestro le ha de enseñar". Así, es del maestro de quien se espera que conozca lo que vale la pena aprender y cómo se relaciona con lo que ha aprendido previamente, ha sido el trabajo del maestro establecer ligas entre las actividades pasadas y las necesidades e intereses actuales en el alumno (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Pero si concebimos la escritura como una tarea de resolución de problemas se hace necesario reajustar los roles que maestro/alumno han de jugar para llegar a la meta que se plantean, por ello pensamos en la necesidad de incidir con los alumnos del grupo experimental de una manera distinta a la que están acostumbrados, tomando en cuenta sus habilidades, necesidades, intereses, contexto, edad, etc.; involucrándolos en actividades contextualizadas para ir modelando la escritura.

Entendiendo el aprendizaje contextualizado como aquel en el que a los alumnos se les enseñan los contenidos haciendo uso de hechos ó situaciones que viven cotidianamente, ya sea a través de juegos, caricaturas, modos de relacionarse de acuerdo a su edad con los adultos y con sus iguales, etc. de tal manera que los conocimientos logren ser significativos y no se vea a lo aprendido en la escuela como ajeno al resto de su vida y por lo tanto "inútil".

Al considerar esta forma de enseñanza para modelar las estrategias de escritura con los alumnos del grupo experimental, después de haber trabajado con el

piloteo sin que se tomara ello en cuenta; incluimos como tema central la violencia, coincidiendo con el momento en que el programa de televisión Duro y Directo tenía un alto rating y la noticia del "mocha orejas" era una novedad.

Habíamos planeado en un primer momento hablar sólo de la violencia en las caricaturas pero al momento de abordar el tema, los alumnos se mostraron demasiado interesados por otras cosas que sucedían en el momento (como las señaladas anteriormente), de tal manera que se abordaron otros tipos de violencia como: la violencia en las calles, en todos los medios de comunicación (revistas, radio, televisión, etc.), violencia en las escuelas, violencia intrafamiliar, la violencia dirigida hacia los grupos sociales más desprotegidos, violencia psicológica.

Esta forma en que se trabajó con los alumnos resultaba a los ojos de los profesores poco importante y/o una pérdida de tiempo, al observar que los alumnos "jugaban", "cuestionaban", "se movían", etc. Lo cual es entendible dado que la propia forma en que los profesores han aprendido a escribir y a enseñar a escribir se aleja por mucho a esta forma de trabajo y a la vez a una conceptualización teórica que les permita reconocer la necesidad de enseñar explícitamente las estrategias que envuelve el proceso de escritura.

El concebir a la escritura como proceso obliga necesariamente a evaluarla como tal y no como un producto, posibilitándose entonces la detección de aquellos elementos que a cada alumno le permite lograr o no avances. Llevando a cabo esta tarea con los alumnos durante el piloteo de esta investigación, realizamos cambios significativos en la intervención como los siguientes:

* Se esperaba que los alumnos identificaran por nombre cada una de las estrategias de escritura con sus respectivos subprocesos para lo cual les presentábamos láminas como la siguiente:

PLANEACIÓN	REVISIÓN	ESTRUCTURAS TEXTUALES
* Organización	* De contenido	* Problema/solución
* Jerarquía de ideas	:: Palabras	* Causa/efecto
	:: Párrafos	* Comparación/contraste
	:: Estructura	* Descripción
	(coherencia)	

Durante estas sesiones los alumnos mostraron una actitud pasiva y desmotivada, lo que nos hizo entender que estábamos actuando en la instrucción hacia ellos igual que como lo hacen normalmente sus profesores, en la que se espera que memoricen terminologías; después de ello deseábamos que transfirieran su conocimiento de la escritura tal como nosotras la estábamos concibiendo, lo cual no fue posible dados estos antecedentes.

Surge entonces la idea de La Fiesta, que se tomó como "pretexto" para que organizaran y planearan pensando con una estructura textual, siendo el momento de la fiesta la traducción y revisaran, sin que esto pareciera un conocimiento específico, el que posteriormente se "aterrizaría" con el proceso de escritura.

Identificando que este tipo de conocimiento ayudaría de manera importante a los profesores como guía para diseñar los materiales y las actividades que les resultaran pertinentes al momento de transferir este conocimiento a los alumnos. Pero a los niños sólo les confundía dado que eran contenidos para los cuales no tenían un conocimiento previo con el que pudieran conectarlo, de tal manera que lo único que les mantenía motivados -en ocasiones- era la novedad de algunos temas (como los murciélagos y el eclipse) y llevar a cabo actividades que no hacían con sus profesores.

Deduciendo que, como mencionan Hidi y McLaren (1991), aún cuando los alumnos tengan un alto interés por el tema a escribir no les será suficiente para

generar un contenido de ideas fluido. Con ello se evidenció la necesidad de implementar un trabajo para la enseñanza de la escritura con una lógica centrada en temas más que novedosos, cercanos al contexto de los alumnos para promover en ellos la capacidad de detectar la necesidad de escribir conforme a una audiencia sin proporcionarle información que pueda parecerle irrelevante, considerando su objetivo y organizando las ideas de manera coherente para hacerlo comprensible.

* Se trabajó en algunas sesiones del piloto con ayudas externas tales como hojas guía así como sesiones con dinámicas en pequeños grupos, ambas independientemente de estar trabajando con planeación, estructura textual, traducción o revisión. Enriqueciéndonos con los resultados obtenidos después de ello con respecto a que hay elementos de la escritura que no pueden ser trabajados de esta forma o bien, que pueden trabajarse así pero no con todos los grupos funcionará dado que cada grupo tiene sus características.

Con la planeación se presentó una dificultad que radicaba en que como cada persona tiene en su mente una serie de ideas del tema ordenadas en su mente de una manera específica que puede o no ser similar a otros(as) en este caso integrantes del equipo, cada uno tenderá a plasmar su planeación como mejor crea que cumplirá su meta. Por ello es que Kellog llega a la conclusión de que tener un plan previamente diseñado para que a partir de él se escriba, no logra ayudar al escritor.

Sin embargo, con el grupo de la intervención final surgió buen efecto, creando planeaciones por equipo que fueron eficaces guías en la realización de sus escritos finales. La literatura señala que sí se requiere regularmente de ayudas externas que permitan al escritor cumplir esa función de lector de su propio texto.

Con respecto a la **revisión**, intentamos que a través de un ejercicio que consistía en pedir a los alumnos que corrigieran algunos textos que, de acuerdo a las instructoras, pertenecían al puntaje 1 (incoherente) y lo acoplaran como ellos creían que se entendería mejor. Se cuidó que los escritos no tuviera errores ortográficos y ningún alumno logró identificar aquellos elementos a ser modificados.

Se atribuye a lo anterior a dos factores: 1) los alumnos carecen del conocimiento de que cuando se lee se tienen que ir resolviendo preguntas que se plantean a lo largo del texto, a la vez que se intenta reconocer lo que el autor quiere decir; por lo que no sabían que su revisión del texto tenía que ir centrada en ello, en base a lo cual podían identificarse oraciones o párrafos incoherentes y 2) cuando los alumnos de primaria leen o escriben, regularmente sólo le dan importancia a aquellas cosas que creen que el profesor(a) les preguntará.

Lo anterior nos confirma que tanto las hojas guía como el trabajo en equipo no son por sí solas efectivas, tienen que ir para su aplicación, acompañadas de un conocimiento de la población con que se va a trabajar, su conocimiento previo en el momento en que se llega con ellos con el deseo de implementar algo nuevo, pensar que cada uno de estos recursos tendrá que ir acompañado de actividades que enriquezcan la enseñanza/aprendizaje; saber si lo que se solicita a los alumnos se acopla a lo que necesitan en ese momento y, desde luego, cómo enmarcarlo con lo que institucionalmente hay que cumplir.

* Las palabras clave son un elemento de la escritura que mayor dificultad tuvo en nuestro modelamiento dado que no forman parte del lenguaje cotidiano de los niños. Es decir, cuando un niño comunica algo ya sea de forma verbal o escrita las comparaciones, las propuestas de solución, las descripciones necesarias, las palabras tales como: sin embargo, así como, por lo tanto, de tal manera que, etc. regularmente no son nombradas por ellos, esperando que en

algún momento las usaran hasta que identificamos la dificultad de los niños de apropiarse de ellas e incluirlas en su lenguaje escrito, de tal manera que decidimos incluir algunas sesiones dedicadas exclusivamente a trabajar con el uso de estas palabras clave en los textos expositivos.

Proponemos como alternativa incorporarlas en el lenguaje cotidiano del profesor y/o instructor desde el momento en que se proporciona el conocimiento del tema y durante todo el transcurso del trabajo con ellos. Suponemos que de esta manera no será necesario detenerse para intentar incorporarlas a su lenguaje, sólo se incluirán como un elemento especial en la escritura pero que ya se ha usado en la comunicación verbal.

* En la vida escolar del alumno a nivel primaria son breves los tiempos que se dedican a realizar escritos en el área de español y en el resto de las materias son de hecho ínfimos por la creencia de que no es una actividad propia de la materia. Sin embargo, durante esta intervención se trabajaron contenidos del área de ciencias naturales para enseñar a escribir textos coherentes, cumpliéndose así el cometido de poner en práctica los subprocesos de la escritura evaluando su aprendizaje a la vez que en el día dedicado al conocimiento del tema y el dedicado al texto final era posible observar si al alumno le había quedado claro el contenido y era capaz de explicarlo a otros eficazmente.

Este método es posible llevarlo a cabo enlazando el resto de las materias escolares y lograr que el alumno comprenda que el aprendizaje de cada una de ellas le permitirá tener logros importantes en el resto.

De ninguna manera resulta fácil modificar los esquemas con los que ingresan los alumnos a la escuela, pero justificarse en esto y en que los alumnos no serán capaces de mostrar avances en ello para no intentarlo, detiene en mucho lo que

se puede hacer y sitúa a los alumnos como incapaces sin que se les desarrolle su capacidad de razonar para poder resolver problemas.

Estamos absolutamente convencidas de que es posible lograr habilidades significativas en alumnos incluso de 1er. grado de primaria, porque la escritura es una actividad que gusta a los niños, desde luego que las adecuaciones de materiales, contenidos e instrucciones serán necesarias pero no imposibles. Falta mucho por hacer pero estamos en el camino correcto.

LIMITACIONES

Para la realización total de los proyectos que involucran este trabajo, se encontraron factores que no permitieron en un 100 % la realización eficaz de todos y cada uno de los objetivos de cada sesión.

Un primer factor que afectó fue la cantidad de sujetos para los grupos, aunque sabemos que en su generalidad las escuelas cuentan con una cantidad que rebasa los 25 ó 30 alumnos por aula e identificamos esto como factor importante, ya que nos percatamos que son tal la diversidad de intereses que quizá en su mayoría los alumnos se integren a las actividades pero esto dispersa la atención de algunos tipos de actividades que efectuamos.

En segunda, que identificamos como consecuencia de la primera el que los alumnos no están acostumbrados al trabajo en equipos, siendo muy necesario y creyéndolo enriquecedor por diversos factores no sólo para cada alumno, sino en general para el grupo escolar y que esto disminuye el poder potenciar los conocimientos.

Por último y como uno de los factores más importantes con el que nos encontramos fue que se disminuyó el factor tiempo y por lo tanto el rendimiento en las actividades, ya que este no pudo ser el óptimo a nuestra exigencia en cuanto a sesión y en nuestra necesidad a cada proyecto, ya que cada uno dejó inconcluso cuestiones como el repaso de toda la sesión o dudas que sólo se resolvieron de manera general.

Somos optimistas al suponer que todas las adecuaciones que se requieren en estos proyectos no son imposibles dentro del trabajo educativo. Sin embargo sí son factores que a nuestra investigación afectaron en gran medida en cuanto a la no realización plena de este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
- Bamberg, S. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress 1969-1979. Research in the teaching of english, 18, 305 – 319
- Barlett, E. (1982). Learning to revist: son component process. New York Academic Press.
- Beck, I. y McKeowon, M. (1989). En Resnick, Knowing learning and instruction, New Jersey, U.S.A. : Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). The psychology of written compositionn. Hillisdale, N.J. : Eribaum.
- Berningen, V. y Fuller, F. (1992). Gender Differences in Orthograpich, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. Journal of school psychology, 30, 363-382.
- Bruce, K y Black, J. (1985). Understanding expository text : A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text. London : LEA.
- Bruer, J. T. (1995). Escritura. En Bruer, J.T. Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula, Barcelona : Paidós.

- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. Infancia y aprendizaje, 58, 65-81.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. Infancia y aprendizaje, 74, 39-55.
- Englert, C. y Hierbert, E. (1984). Children's developing a wareness of text Structures in expository materials. Journal of educational psychology, 1, (76), 65-74.
- Englert, C.; Stewart, S y Hiebert, E. (1988). Young writers' use of text structure In expository text generation. Journal of educational psychology, 2, (80), 143-151.
- Englert, C.; Raphael, P.; Anderson, L.; Anthony, H. y Stevens, D. (1991). Making strategies and self-talk visible: writing instruction in regular special education class rooms. American educational research journal, 2, (28), 337-372.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. Review of educational research, 4, (57), 481-506.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). Writing as a problem solving. Visible language, 14, (4), 388-399.
- Garner, R.; Alexander, P.; Slater, W.; Chou Hare, V.; Smith, T. y Reis, R. (1986). Childrens knowledge of structural properties of expository text. Journal of educational psychology, 6, (78), 411-416 .

- Hidi, S. Y McLaren, J. (1991). Motivational factors and writing: the role of topic interestingness, 2, (VI), 187-197.
- Kellogg, R. (1988). Attentional overload and writing performance: effects of rough draft and outline strategies. Journal of experimental psychology: learning memory and cognition, 2, (14), 355-365.
- Knudson, R. (1992). Effects of task complexity on narrative writing. Journal of research and development in education, 1, (26), 7-14.
- Lacasa, P.; Prado, P.; Martin, B. y Herranz, P. (1995). Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar en un taller de escritura. Infancia y aprendizaje, (69-70), 157-182.
- Newcomer, P. y Barenbaum, E. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities: a review of the literature from 1980 to 1990. Journal of learning disabilities, 10, (24), 578-593.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1992). Estrategias de aprendizaje. México : Santillana.
- Rodrigo, M. y Batista, M. (1995). Planificar para razonar y planificar para trazar rutas: aprendizaje y transferencia de la planificación en colaboración y por adelantado. Infancia y aprendizaje, 69-70, 183-202.
- Sánchez, E.; Rosales, J.; Cañedo, I. y Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. Infancia y aprendizaje, 51-73.

- Sánchez, E. (1990). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid : Santillana.
- Scinto, L. (1986). Written Language and psychological developpment. Orlando:Academic Press Inc.
- Serafini, M. (1993). Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura. México : Paidós.
- S.E.P. (1998).Ciencias Naturales quinto grado. México : S.E.P.
- Spencer, S. y Fitzgerald, J. (1993). Validity and structure coherence and quality measures in writing. Journal of reading behavior, 2, (25), 209-231.
- Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Especial (1991). Dificultades de los niños en la escritura de los elementos referenciales a partir de la lectura de un texto. México : SEP.
- Tapia, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid : Santillana.
- Vidal-Abarca, E.; Sanjose, V. y Solaz, J. (1994). Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos, 67-68, 75-90.
- Whitaker, D.; Berninger, V. y Johnston, J. (1994). Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: implications for the traslating process. Learning and individual differences, 1, (6), 107-130.

Wright, R. y Rosenberg, S. (1993). Knowledge of text coherence and expository writing: a developmental study. Journal of educational psychology, 1, (85), 152-158

ANEXO

ESCALA DE MEDICION PARA LA CALIDAD DE TEXTOS EXPOSITIVOS	
PUNTAJES	CATEGORIAS
<p>INCOHERENTE</p> <p>1</p>	<p>A. EL ESCRITO NO SE DESARROLLO EN FUNCION DEL TEMA CENTRAL.</p> <p>B. NO UTILIZA UN TIPO DE ESTRUCTURA EXPOSITIVA.</p> <p>C. NO UTILIZA CONECTIVOS PARA ENLAZAR ORACIONES O PARRAFOS.</p>
<p>PARCIALMENTE COHERENTE</p> <p>2</p>	<p>A. UTILIZA EL TÓPICO O TEMA, PERO DIVAGA.</p> <p>B. INTENTA UTILIZAR UN TIPO DE ESTRUCTURA EXPOSITIVA, AUNQUE NO LA UTILIZA ADECUADAMENTE YO DE PRINCIPIO A FIN.</p> <p>C. UTILIZA CONECTIVOS PERO NO ADECUADAMENTE (LOS PARRAFOS NO ESTÁN UNIDOS A TRAVÉS DE CONECTIVOS).</p>
<p>CASI COHERENTE</p> <p>3</p>	<p>A. UTILIZA EL TÓPICO O TEMA ADECUADO.</p> <p>B. UTILIZA UN TIPO DE ESTRUCTURA EXPOSITIVA ADECUADA AL DESARROLLO DEL TEMA.</p> <p>C. EL TEXTO SE CARACTERIZÓ POR TENER PÁRRAFOS DE ORACIONES ENLAZADAS A TRAVÉS DE CONECTIVOS.</p>
<p>COHERENTE</p> <p>4</p>	<p>A. UTILIZA EL TÓPICO O TEMA ADECUADO.</p> <p>B. UTILIZA ALGUNA(S) ESTRUCTURA(S) EXPOSITIVA(S) ADECUADA(S) AL TÓPICO O TEMA.</p> <p>C. UTILIZA LOS CONECTIVOS SUFICIENTES Y ADECUADOS (PARA ENLAZAR ORACIONES Y PÁRRAFOS AL MISMO TIEMPO).</p>
<p>LOS PUNTAJES DEL NUMERO 1 AL 4 SERÁN ASIGNADOS A CADA TEXTO SOLO SI CUMPLEN CON DOS DE LAS TRES CATEGORIAS</p>	