



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

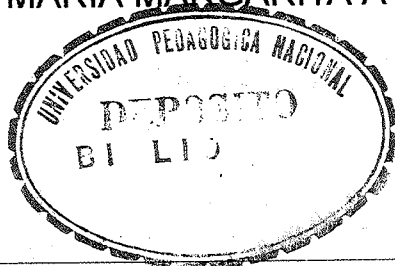
EL USO DE ESTRATEGIAS DE ESCRITURA A TRAVÉS DE
LA INTERACCIÓN EN EL AULA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA Y
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA,
PRESENTAN:

VERÓNICA CERVANTES SÁNCHEZ
GUSTAVO VIÑAS MENDOZA

ASESORA: MARÍA MARGARITA ÁVILA ALDRETE



ABRIL DE 2000

AGRADECIMIENTOS:

A DIOS, PORQUE SÉ QUE ESTAS A MI LADO, ES QUE PUEDO REALIZAR LO QUE QUIERO, SI NO SUPIERA QUE ESTAS AHÍ, NADA SERÍA POSIBLE, POR TODO GRACIAS.

PAPÁ Y MAMÁ, ES POR DEMÁS DECIR QUE USTEDES SON LA BASE MÁS IMPORTANTE DE MI FORMACIÓN, SIN SU APOYO Y LA GUÍA QUE HE ME HAN DADO NO HUBIERA SIDO TAN FÁCIL ALCANZAR ESTA META. LOS AMO

MARY, BETO, CLAUS, HAYDE, MARIANI, LOS ADORO USTEDES SON PARTE FUNDAMENTAL DE MI VIDA, ESTE TRABAJO TAMBIÉN ESTA HECHO PENSANDO EN USTEDES.

A MIS AMIGAS VERO ESTRADA, XIMENA, CYNTHIA Y EN ESPECIAL VERO SÁNCHEZ GRACIAS POR ESTAR A MI LADO, POR SER EJEMPLO Y ESTÍMULO PARA NO DECAER. LAS QUIERO.

GUS, NO FUE NADA FÁCIL, LO SÉ, POR ESO GRACIAS POR AGUANTAR TANTOS DESACUERDOS, SIN TU APOYO, ¿QUÉ HUBIERA HECHO?, CON ESTE TRABAJO DE TANTO ESFUERZO COMPARTIDO TE CONOCÍ MEJOR Y APRENDÍ A QUERERTE.

A LOS PROFESORES QUE APORTARON PARA LA REALIZACIÓN DE ESTA TESIS, POR SUS CONOCIMIENTOS Y LA FE EN NOSOTROS GRACIAS, EN ESPECIAL A NUESTRA ASESORA MARGARITA ÁVILA.

ALFREDO, TU APOYO NO SOLO FUE PRACTICO SI NO EMOCIONAL Y ESO ES LO MEJOR QUE ME DAS, POR TODOS ESOS MOMENTOS DE LUCHA CONSTANTE Y SER UN EJEMPLO DE CORAJE Y TENACIDAD, GRACIAS. TU PRESENCIA HA SIDO IMPORTANTE Y ME MOTIVA, SIGAMOS APRENDIENDO JUNTOS. TE AMO.

VERÓNICA CERVANTES S.

4-I-01 11:04

RESUMEN

El trabajo que se presenta aborda la posibilidad de enseñar estrategias que permitan regular y gestionar las operaciones cognitivas que el escritor lleva a cabo a lo largo del proceso de composición. Concretamente, se presenta una secuencia de enseñanza aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos narrativos. El diseño de dicha secuencia parte del análisis del proceso cognitivo implicado en la composición escrita, y se basa principalmente en los modelos explicativos de Flower (1980), de Bereiter y Scardamalia (1987), y Englert (1992). Se pretende que el alumno interiorice las estrategias propuestas a partir de la demostración en voz alta del proceso de escritura: planear, ejecutar y revisar, además de interactuar en una comunidad de discurso creada en el aula, que comente y discuta las formas en que los estudiantes realizan sus escritos. Los datos obtenidos hacen referencia a la forma en que los alumnos realizaron sus escritos antes y después de practicar las estrategias, comparando su desarrollo escrito en dos categorías: coherencia y estructura, con ellas se observó el control y regulación del propio proceso de composición, las estrategias de planeación y supervisión del texto, la evaluación y análisis se basó en el instrumento propuesto por Fitzgerald y Spencer (1993).

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO 1. LA ESCRITURA.....	5
1.1 LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA.....	5
1.2 PENSAMIENTO Y LENGUAJE.....	7
1.3 RELACIÓN ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.....	10
1.4 REGLAS DE LA ESCRITURA.....	11
1.4.1 ESTRUCTURA.....	12
1.4.2 COHESIÓN.....	13
1.4.3 COHERENCIA.....	13
1.5 COMUNICACIÓN EN EL CÓDIGO ESCRITO.....	14
1.5.1 CONOCIMIENTO RETÓRICO Y CONTEXTO.....	15
CAPITULO 2. EL PROCESO DE ESCRITURA Y LA ESCUELA.....	20
2.1 EL PROBLEMA DE ESCRIBIR.....	20
2.2 ESTRATEGIAS EN LA ESCRITURA.....	22
2.2.1 DECIR EL CONOCIMIENTO.....	23
2.2.2 TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO.....	24
2.3 EL PROCESO DE ESCRITURA.....	25
2.3.1 PLANIFICAR.....	26
2.3.2 TRADUCIR.....	27
2.3.3 REVISAR.....	27
CAPITULO 3. CONTEXTUALIZAR LA ESCRITURA EN EL AULA.....	30
3.1 APRENDER EN LA INTERACCIÓN.....	30
3.2 LA ESCRITURA EN EL CONTEXTO SOCIAL.....	34
3.3 RECURSO DIDÁCTICO.....	36
3.3.1 LA INTERACCIÓN DEL PROFESOR.....	37
3.3.2 LA CORRECCIÓN EN GRUPO.....	39
3.3.3 EL SENTIDO REAL DE LA ESCRITURA.....	42
3.3.4 TENER CONCIENCIA DE LOS LECTORES.....	43
3.3.5 ESTRUCTURA TEXTUAL.....	43
3.3.6 NARRACIÓN ESCOLAR.....	45

CAPITULO 4. METODOLOGÍA, UNA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA.....46

4.1 EL PROBLEMA A TRATAR46
4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA48
4.2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....48
4.2.2 HIPÓTESIS49
4.2.3 SUJETOS49
4.2.4 DESCRIPCIÓN DE LUGAR49
4.2.5 DESCRIPCIÓN DE MATERIALES50
4.2.6 DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTO50
4.2.7 DESCRIPCIÓN DE VARIABLES50
4.2.8 DISEÑO.....51
4.2.9 PROCEDIMIENTO51
4.3 EVALUACIÓN53
4.3.1 CATEGORÍAS Y CARACTERÍSTICAS EN LA MEDICIÓN DE LA ESCRITURA54
4.3.2 EVALUACIÓN DE LA COHERENCIA55
4.3.3 CATEGORÍAS EN LA COHERENCIA57
4.3.4 EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA59
4.3.5 CATEGORÍAS EN LA ESTRUCTURA61

CAPITULO 5. RESULTADOS.....63

5.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS63
5.1.1 FRECUENCIAS DE LAS CALIFICACIONES DE COHERENCIA DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....65
5.1.2 FRECUENCIAS DE LAS CALIFICACIONES DE COHERENCIA DEL GRUPO CONTROL.....66
5.1.3 FRECUENCIAS DE LAS CALIFICACIONES DE ESTRUCTURA DEL GRUPO EXPERIMENTAL67
5.1.4 FRECUENCIAS DE LAS CALIFICACIONES DE ESTRUCTURA DEL GRUPO CONTROL68
5.2 ANÁLISIS CUALITATIVO70
5.2.1 EN LA PLANEACIÓN70
5.2.2 EN LA TRADUCCIÓN77
5.2.3 EN LA REVISIÓN.....78
5.2.4 EN LA INTERACCIÓN.....83

CONCLUSIONES.....88

BIBLIOGRAFÍA94

HEMEROGRAFÍA96

ANEXO98

INTRODUCCIÓN

Existe la creencia de que el escritor nace y no se hace, pero esta afirmación carece de sentido y veracidad. Se cree, erróneamente, que la actividad de escribir está fuera de la voluntad y de la determinación del hombre, y no se percata por lo general, que todos los escritores, con algunas excepciones por supuesto, se han formado ellos mismos. Se podrá tener una vocación innata o talento natural, gran imaginación, facilidad de pensamiento, claridad de ideas para crear y escribir; pero ello no basta, pues se requiere un largo proceso de estudio, de perfeccionamiento y disciplina, para poder expresarse correctamente a través de la palabra escrita. Para lograr un óptimo nivel de escritura, hace falta, naturalmente, cubrir una etapa de aprendizaje en el aspecto del pensar y escribir.

El estudio de la escritura durante el proceso de aprendizaje de los alumnos se ha limitado en la mayoría de los casos al análisis gramático, ortográfico y de puntuación, sin tomar en cuenta la producción, la comunicación y la estructura coherente en sus escritos, años atrás se entendía a la escritura como la revisión de un producto acabado, es decir se limitaba a corregir lo escrito por un alumno, ahora psicólogos como Englert, Graham, Flower, Breuer, la definen como un elaborado proceso intelectual inserto en un contexto, el cual envuelve la planeación: qué escribir, cómo escribirlo, para quién; la realización: transcribir nuestras ideas al papel; y el revisar: evaluar y corregir lo que hemos escrito para dar la claridad y estructura que habíamos pensado en un principio.

Los psicólogos educativos han tomado interés en las situaciones de aprendizaje del desarrollo de la escritura y las formas de mejorarla, estudiando los procesos que la conforman: la importancia del conocimiento retórico, el escribir pensando en la audiencia, las diferencias entre escritores expertos y escritores novatos. Nuestra intención es aplicar algunos de estos procesos y estrategias que utilizan los escritores expertos en estudiantes de secundaria trabajando sobre la estructura narrativa y analizar sus alcances.

Los estudios psicológicos de la escritura han demostrado que ésta se realiza en diferentes niveles: organizados y simples, estudiando las formas y estrategias que los escritores expertos utilizan para escribir y corregir sus borradores, analizando los recursos que emplean (planear, traducir y revisar), lo que algunos autores llaman transformar el conocimiento.

Realizamos esta investigación porque pensamos que la forma en que los alumnos de secundaria abordan y desarrollan sus procesos de escritura no es la adecuada, ya que su manera de practicarlos no alcanza los fines académicos esperados (eficiencia comunicativa oral y escrita), los conocimientos que los alumnos aplican en su escritura no son suficientes ni pertinentes para los requerimientos académicos y para sus posibles capacidades de escritura; la redacción que producen es pobre en ideas y desarrollo, escriben con poca elaboración ayudándose de simples asociaciones; de ahí la importancia de ésta investigación, para comprender y estudiar en la práctica las posibilidades de

nuevas estrategias que ayuden al logro de una coherente y óptima estructuración de las ideas de los estudiantes.

En la primera parte de este trabajo se expone la importancia de la escritura en la vida escolar y cotidiana, así como la relevancia del pensamiento como pieza indivisible de la expresión y su efecto en el proceso intelectual que implica la escritura.

En el capítulo dos se analiza el problema que implica escribir en la escuela sin un fin real e interactivo, con base en contraponer la falta de claridad de la escritura principiante (simples asociaciones sin estructura) frente al proceso de escritura experto (planear, traducir, revisar).

En el capítulo tres se explica la importancia y la necesidad de crear comunidades de discurso que discutan y practiquen el proceso de escritura en el aula, promoviendo la interacción alumno-alumno, y profesor-alumno, evidenciando dicho proceso a través del discurso de un escritor experimentado.

En el capítulo cuatro exponemos la metodología usada en la intervención, así como las formas para evaluar y calificar la intervención.

En el capítulo cinco exponemos las formas en que analizamos los procesos y dinámicas que se llevaron a cabo, y las conclusiones a las que llegamos.

Para los psicólogos educativos es muy importante diseñar investigaciones en las cuales se pueda observar el efecto de la aplicación de estrategias (de escritores expertos) en el proceso y producción de textos narrativos que alumnos de secundaria (escritores novatos) pueden realizar. Sin duda tales intervenciones

e investigaciones nos brindarán la perspectiva necesaria para comprender y disminuir los problemas para expresar con claridad y coherencia lo que se quiere comunicar con la escritura.

El ejercitar la escritura en textos narrativos ayudará a los estudiantes posteriormente a redactar documentos mejor elaborados, esta forma de escritura es la que más han enfrentado los alumnos en su vida académica y social. Por lo tanto, la presencia cotidiana de esta estructura deberá facilitar el aprendizaje de las estrategias del proceso de escritura experto; De acuerdo con las investigaciones que han hecho diferentes autores: Graham (1992), Fitzgerald y Spencer (1993), Kudson (1992), Scardamaglia y Bereiter (1992), Van Dijk y Kinstch (1983), entre otros.

El problema que rodea a la escritura es que no es abordada como un proceso que puede ser comprendido y aplicado por los alumnos, para que la piensen como una actividad necesaria y fructífera. Nosotros sostenemos que si descomponemos (dividir y adecuar en partes fácilmente reconocibles y ejecutables) el proceso de escritura experto a través del diálogo y lo guiamos basándonos en la narrativa y la colaboración grupal durante varias sesiones, entonces deberá mejorar la coherencia y la estructura de los escritos de los sujetos.

CAPITULO 1. LA ESCRITURA

1.1 La importancia de la escritura

Para entender el papel fundamental de la escritura como medio de comunicación y expresión es necesario conocer cuál es la finalidad con que la empleamos, investigar el desarrollo de los distintos medios donde se ejercita. Es indispensable abordar desde varias perspectivas esta actividad; ya que la escritura, tal vez por su supuesta cotidianeidad, ha perdido importancia y funcionalidad para nuestros intereses en estos días; sin duda la falta de comunidades de discurso que brinden una dimensión real a las tareas de escritura es lo que nos ha alejado de la posibilidad y el gusto de recrearla con calidad.

El problema se muestra con claridad, ¿qué hay que hacer para escribir eficientemente?, ¿cómo podemos ayudar a los estudiantes (escritores novatos) a escribir mejor y con una visión funcional?. Comprendiendo el proceso de escritura, es decir, las estrategias que utilizan los escritores expertos al trabajar en sus composiciones, es necesario revisar los procesos y formas en que se enseña y practica la escritura, ejercitándola en situaciones interactivas que la lleven una situación discursiva .

Anteriormente se consideraba a la escritura como la revisión de una tarea realizada, totalmente ligada a la capacidad de corrección gramatical; Ahora psicólogos como Englert (1992), Graham, (1990), Breuer, (1995), la definen como un proceso cognitivo inserto en un contexto social; el proceso de escritura es un medio estratégico de ejecución que debe planearse, realizarse y revisarse,

para evaluar sus alcances dependiendo del medio donde se lleve a cabo (escolar, laboral, recreativo). Por lo tanto, para que la lectura de este trabajo sea clara las palabras: escrito, redacción, o texto, serán utilizadas para referir al producto terminado que obtienen los alumnos en el uso de la escritura, y proceso de escritura será utilizado para referir al proceso experto (plan, ejecución, revisión) con el que enfrentamos la tarea de escribir, utilizando así la terminología que los autores que revisamos manejaron.

La escritura sirve para muchos fines: laborales, personales, escolares, etcétera. "Es un medio importante para comunicarse y registrar lo que se ha comunicado. En la vida personal es una forma de expresión y una técnica para aclarar problemas. En el campo intelectual y político es un medio poderoso para persuadir a alguien de que cambie sus ideas o emprendan alguna acción" (Gagne, 1985; p. 299). Al igual que todas las demás habilidades básicas (sumar, restar, leer), resulta liberadora para quien la posee y su falta limita las opciones para quienes carecen de ella.

En los últimos años, psicólogos y pedagogos, se han ocupado de investigar los procesos de escritura que poseen los estudiantes, el interés se ha puesto en analizarlos para mejorar su forma de producción y mantenerla en un nivel funcional para sus necesidades escolares y expresivas, yendo mas allá de la mecánica de la ortografía y la puntuación, preocupándose en que la fluidez y la coherencia de la redacción cumplan con la intención comunicativa que la escritura requiere. Saber escribir no sólo significa saber hacerlo como un literato o novelista; también significa saber decir por escrito aquello que se debe o se quiere decir. Componer

un texto requiere de atención tanto en la forma como en el contenido. Si se aprende a escribir bien (algo indispensable para la formación académica), más tarde en la vida profesional, se podrán elaborar trabajos escritos mejor estructurados.

Hablar y escribir con lógica no es fácil. Hay que apartar todo lo que interrumpa la comunicación y la expresión y aceptar todo lo que la beneficie, romper la barrera que nos impide decir lo que queremos, adquirir las herramientas lingüísticas útiles para la conservación y transmisión del pensamiento.

1.2 Pensamiento y lenguaje.

Revisar las ideas que Vygotsky (1982), desarrolló con respecto al lenguaje, el pensamiento y la escritura es muy ilustrativo. Él indicaba que el lenguaje no era la herramienta del pensamiento, sino un proceso indivisible y complejo que debía estudiarse precisamente sin divisiones, menciona que el comienzo del desarrollo del pensamiento y la palabra va a la par con el desarrollo físico e intelectual del individuo pero afín al desarrollo de la cultura que le rodea. Resulta, por consiguiente, que los conocimientos no se poseen desde el nacimiento, sino que se van adquiriendo a través de interactuar con el saber exterior que lo evoluciona y lo significa, el pensamiento y la palabra no constituyen el fundamento previo ni el punto de partida del desarrollo posterior; por el contrario, surgen y se configuran tan sólo durante el proceso de desarrollo histórico de la conciencia humana, es

decir, no son la premisa, sino el producto del proceso de formación del ser humano.

Sería un error considerar el pensamiento y el lenguaje como dos procesos ajenos el uno del otro, como dos fuerzas independientes que transcurren y actúan en paralelo o se encuentran en puntos aislados y establecen una interacción mecánica.

Podemos ver que el psicólogo ruso para entender el pensamiento analiza el lenguaje y viceversa, para entender el lenguaje analiza el pensamiento; su conciencia de este fenómeno es admirable, dice: "La lingüística no ha comprendido que el significado de la palabra, partiendo de las formas inferiores y más primitivas de generalización del pensamiento verbal, llega a formas superiores y de máxima complejidad que encuentran su expresión en los conceptos abstractos". (Vygotsky, 1982, p. 294), aclara que el sentido abstracto del lenguaje evoluciona con el sujeto y su pensamiento, igualmente la forma de entenderlo y producirlo. Desde luego no se trata precisamente de un desarrollo mecánico relacionado con la edad, sino de un proceso funcional y evolutivo, es decir, que se perfecciona a través de la práctica y la interacción.

Todo pensamiento trata de unir ideas, de establecer una intención intelectual a través de la abstracción y el lenguaje. Sin embargo la estructura del lenguaje no es un simple reflejo especular de la estructura del pensamiento. "Por eso el pensamiento no puede utilizar al lenguaje como un traje a la medida" (Vygotsky, 1982, p. 298). El lenguaje no expresa el pensamiento puro. "El pensamiento se reestructura y modifica al transformarse en lenguaje. El

pensamiento no se expresa en la palabra sino que se realiza en ella" (Vygotsky, 1982, p. 296).

Esto significa que no basta expresar lo que tenemos en el pensamiento para que quede comunicado con claridad, sino que debemos tener claras nuestras ideas, conocer la abstracción que implican las palabras y las frases para que podamos comunicar con eficacia lo que en realidad queremos decir.

Al referirse al lenguaje escrito dice: "Si todo lo que deseamos decir estuviese contenido en los significados formales de las palabras empleadas para expresar cada pensamiento diferente, necesitaríamos utilizar muchas más palabras de las que en realidad empleamos" (Vygotsky, 1982, p. 324). Este es uno de los obstáculos que enfrenta el lenguaje escrito, en el cual el pensamiento se expresa a través de los significados formales de las palabras, es decir, la comunicación escrita resulta más complicada que la verbal y requiere de más claridad para que el mensaje que se quiere dar llegue con el objetivo inicial. En el lenguaje escrito el interlocutor está ausente, por eso el escrito debe ser totalmente explícito ya que la diferenciación sintáctica entre el que escribe y el que lee puede ser máxima y ésta llegue a confundir debido a los diferentes significados formales de una palabra que puede ser distinta, tanto para el que da el mensaje como para el que lo recibe.

1.3 Relación entre lenguaje oral y escrito

La relación entre el pensamiento y el lenguaje es básica para desarrollar las capacidades retóricas que ayuden a enfrentar las tareas de escritura, ya que en la escritura, dada la distancia entre los interlocutores, es difícil la posibilidad de comprenderse con medias palabras y empleando expresiones sin argumento que se dan por entendidas. En ella los interlocutores se hallan en situaciones diferentes por lo que hace difícil la posibilidad de compartir una misma idea. Por eso el lenguaje escrito constituye, en comparación con el lenguaje oral, un lenguaje más desarrollado y sintácticamente más complejo; para expresar una misma idea requiere de muchas más palabras que el lenguaje oral. La redacción suele utilizar palabras, expresiones y construcciones que resultarían poco naturales en el lenguaje oral. El diálogo es un lenguaje compuesto de réplicas, es una cadena de reacciones. El lenguaje escrito está relacionado desde el principio con la conciencia y con la intencionalidad. El diálogo ofrece casi siempre la posibilidad de dejar la expresión sin terminar, de hacerlo de forma incompleta. En cambio la escritura es un discurso individual que requiere de una estructura más rigurosa por sus características monológicas y comunicativas de desarrollo, por lo tanto, su complejidad necesita mayor atención, conocimiento y práctica.

La escritura necesita entenderse como un producto que emana de ese proceso indivisible que es el pensamiento y el lenguaje, pero con características particulares y precisas, no debe tratarse como una simple expresión de nuestras ideas, sino como un proceso complejo y recursivo de estrategias que transforman

nuestro conocimiento, comunicándonos y promoviendo la interacción mental con los lectores.

Cassany, (1989) menciona que Noam Chomsky formuló a mediados de este siglo una distinción clásica en el campo de la lingüística teórica: la oposición entre competencia y actuación. Según este lingüista hay que distinguir el conocimiento implícito de la lengua (la competencia) de la utilización que hacemos de ella en cada situación real y concreta (la actuación). La competencia es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística; la actuación, en cambio, es el conjunto de reglas que usa un miembro de esta comunidad en un acto lingüístico determinado.

Por otra parte, Krashen (1984) expresa que la competencia es el código escrito, el conjunto de conocimientos de gramática y de lenguaje que tienen los autores en la memoria; y la actuación, es la composición del texto, es el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito. La competencia es el saber y la actuación es el saber hacer. De esta forma se puede definir la habilidad de la expresión escrita como el dominio de dos aspectos: tener los conocimientos necesarios sobre la escritura, y saber utilizarlos para escribir.

1.4 Reglas de la escritura

La intención que se le ha dado a la escritura ha sido mayormente enfocada a la gramática, el estudio de la gramática se ha dividido en tres partes: fonética y ortografía, morfología y sintaxis, y léxico. Al consultar los manuales de redacción y

los libros de ejercicios que tienen como objetivo enseñar a escribir, se observa que las explicaciones y los ejercicios que presentan la mayoría de ellos se pueden agrupar según la misma división. Esto puede llevar a pensar que la escritura se reduce precisamente a estos tres grupos de conocimientos gramaticales (con excepción de la fonética) y, efectivamente, ésta es la concepción más difundida. Lo que la encasilla en la ortografía y algunas reglas de morfosintaxis.

Ahora, los estudios de lingüística textual o de gramática del discurso han modificado notablemente este planteamiento, según éstos, cuando hablamos o escribimos (también cuando escuchamos o leemos) construimos textos y para hacerlo, tenemos que dominar muchas más habilidades: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables, sólo son una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de una lengua. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: estructura, coherencia y cohesión.

1.4.1 Estructura

Fitzgerald (1992), menciona que la estructura es el esquema, el marco total en que se organiza el texto; estos elementos pueden ser definidos de diversas formas dependiendo su super estructura, (narrativa, argumentativa, expositiva). Los escritos que poseen claridad demuestran un orden en la construcción textual:

párrafos consecuentes, argumentos lógicos, resolución de ideas y complicaciones planteadas, por lo tanto un texto estructurado muestra un desarrollo reconocible.

1.4.2 Cohesión

La organización de un texto es importante para comprender su significado, ésta se logra introduciendo lazos cohesivos entre las frases y una estructura coherente entre los párrafos. "La cohesión se logra con nexos o instrumentos lingüísticos que unen una idea del texto con las ideas próximas. Existen tres clases de cohesión: referencial, conjuntiva y léxica", (Gagne, 1985; p 305). La cohesión referencial, utiliza pronombres demostrativos y artículos determinados para referirse a elementos previamente mencionados. La cohesión conjuntiva utiliza conjunciones de tipo de "y/o" para indicar una relación entre ideas. La cohesión léxica, utiliza los significados de las palabras en vez de la sintaxis para establecer un nexo entre las ideas.

1.4.3 Coherencia

Para que un texto tenga coherencia lo mas importante son las ideas que expresa, además del uso correcto de los lazos cohesivos, Fitzgerald, (1992), menciona que la coherencia es la unidad total de un texto, producida cuando los temas o ideas son identificados y van formando la congruencia que da propiedad y claridad al texto, al seleccionar información (relevante-irrelevante) organizando la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etcétera.)

1.5 Comunicación en el código escrito

Hemos visto que en el proceso comunicativo oral se enlazan el código, el transmisor y el emisor, las reacciones se dan con los estímulos, es decir, el tono de voz del emisor, los gestos e incluso el estado de ánimo de los participantes y la comprensión se realiza con facilidad. En el caso de la escritura sólo se encuentra el emisor y el código, esto define y dificulta claramente la tarea, ya que exige una distinta y más compleja solución, debemos cuidar cada palabra y cada frase para que logre el efecto que deseamos, considerar las características de la audiencia para lograr una mayor comunicación con nuestro posible lector, pensar previamente lo que queremos expresar, el cómo hacerlo y el tono que más nos puede servir, tener en cuenta el contexto en el que escribimos, darnos cuenta de las posibilidades que éste nos permite, suponer los caminos y las formas que pueden acercarnos a nuestros interlocutores y a la retroalimentación que el medio puede ofrecernos para realizar la tarea con la mayor eficiencia.

Generalmente se habla de la dificultad de comunicarse por medio de la escritura, la falta de organización, planeación, etcétera, bloquea con frecuencia a muchos alumnos que intentan realizar alguna redacción, lograr un texto claro, estructurado, cohesivo, representa para muchos estudiantes un obstáculo para escribir como en realidad desean. Muchos estudiantes abordan sus trabajos en grupo, no intentando así practicar redacciones que puedan comparar, descartar o enriquecer, sino que colaboran buscando un tono técnico, a veces exagerado, con

el que pretenden dar a su escritura el matiz y estilo que requiere según el caso. Los métodos de enseñanza en tal situación no ha tratado con profundidad el problema, la función comunicativa de la escritura requiere mucho más que entregar una tarea al profesor, o dar lectura a un escrito con la inocente intención de participar y oír comentarios que no precisamente evalúan la eficacia de nuestra escritura.

1.5.1 Conocimiento retórico y contexto

Para la mayoría de la gente escribir representa una dificultad ya que no sabe como enfrentar la tarea, no se entiende como resolver el escrito que se intenta realizar, la tarea se presenta como un problema mal definido. Breuer, (1995), plantea que un problema mal definido es aquél para el que no hay una mejor representación inicial ya preparada ni un método estándar de solución, sin embargo el mismo medio o lo que se sabe del tema puede servir para enfrentar el problema, abordándolo de forma retórica, en otras palabras, cuestionándose así mismo a donde se quiere llegar con el escrito, que se pretende con el o, a quien va dirigido.

Es de gran importancia para los investigadores en procesos de escritura conocer las implicaciones que escritores expertos enfrentan cuando intentan realizar un escrito. ¿Cómo utilizan los escritores expertos sus conocimientos de base sobre un tema?, ¿cómo influyen la audiencia y los esquemas de escritura para construir sus planes?. Breuer, citando a Flower (1980), llama a esas representaciones iniciales de los problemas de escritura *representaciones de tarea*.

Investigaciones recientes buscan ampliar las dimensiones con que concebimos los procesos de escritura, comprendiendo las distintas tareas que un escritor realiza al intentar un escrito, la forma inicial en que un escritor aborda el problema de redactar un texto es la interpretación del entorno de tarea; el escritor identifica los aspectos que considera importantes o relevantes para el problema en función de sus conocimientos y experiencias previas. En investigaciones de años atrás, el entorno de tarea no era considerado, solo se concebía al problema de escribir como la dificultad de terminar un escrito en el momento en que se realizaba, corrigiendo las fallas gramáticas del escritor, ya que la escritura era considerada como un producto terminado sin propósitos de interacción con el contexto en donde se realizaba.

Un escritor que considera el contexto en donde va a realizar su tarea, comienza por cuestionarse sobre las posibilidades u opciones que tiene para ejecutar su trabajo; aquí el escritor utiliza a la retórica como instrumento de ayuda para enfrentar el proceso de escritura.

La retórica es el estudio de los principios y las reglas que regulan el habla y la escritura efectiva. "Si en la tradición cognitiva el escritor es un procesador de información, en la tradición retórica el escritor es un actor social en la arena pública: una criatura social que intenta comunicarse con la audiencia e influir en ella" (Breuer, 1995, p. 236). Un escritor para expresarse con claridad primero recurre a un diálogo interno, de forma retórica aborda sus ideas e intenciones para

aclarar sus objetivos, para exteriorizar su discurso (el texto terminado) y comunicarse o entrar en la colectividad (audiencia).

El contexto social (casa, aula, lugar de trabajo) en el que uno escribe o aprende a escribir, puede influir en la forma como se interpretan las tareas de escritura.

Al incluir la dimensión social en la escritura, nos damos cuenta de que al igual que pertenecemos a diferentes grupos sociales, también pertenecemos a grupos de escritura diferentes, o a lo que los retóricos llaman *comunidades de discurso*. Los diferentes grupos sociales (familiares, laborales, académicos, recreativos, artísticos) tienen diferentes costumbres, prácticas y normas que determinan la conducta que es aceptable dentro de ellos. El hogar, el instituto, la facultad, las disciplinas académicas y el lugar de trabajo tienen géneros, normas y expectativas diferentes que gobiernan lo que se considera una escritura aceptable. Esto también forma parte del entorno de tareas del escritor. Lo que la enseñanza de la escritura, y la educación en general, deberían hacer es ayudar a los estudiantes a participar en nuevas comunidades de discurso, en nuevas subculturas literarias.

Flower, llama a este enfoque más profundo y amplio de la investigación sobre la escritura *retórica cognitiva*. Ésta percibe los problemas de escritura como problemas retóricos, como problemas que tienen una dimensión social y comunicativa.

La retórica cognitiva estudia cómo piensan los escritores cuando solucionan problemas de eficacia en su discurso. Este enfoque tiene interesantes implicaciones para la escritura en la escuela. La escuela en sí misma es un

contexto social y cultural con sus normas, géneros y expectativas. Sin duda gran parte del problema lo tiene la cultura prevalente en la escuela, ésta no potencia a los estudiantes para considerar problemas retóricos mal definidos y la visión de utilidad práctica de la escritura. Sobre la dinámica de la escritura, Flower y Hayes, (1980) examinaron protocolos de pensamiento en voz alta, recogidos mientras varios escritores redactaban un texto; con ello se percataron de la importancia del conocimiento declarativo ya que los sujetos al escribir iban armando sus borradores con base en preguntas y razonamientos planteados en la audiencia: el lenguaje que deberían utilizar, la estructura posible del escrito: ideas importantes, secuencia de las mismas, el interés del auditorio. Los escritores que participaron en la investigación mencionan en su planeación los términos “argumento”, “introducción” y “ejemplo” y reflexionan sobre cómo estos elementos retóricos pueden contribuir a la presentación, preocupándose por el contenido (sus razones a favor y en contra de que su auditorio tome partido por una idea u otra) pero también reflexionan sobre cómo utilizar ese contenido.

Los escritores demostraron una serie de objetivos retóricos para las partes claves del texto; establecen que la intención de un ejemplo es ayudar a convencer a la audiencia. Uno dice: *realmente no es nada convincente establecer un punto y no defenderlo*. Este escritor está utilizando sus conocimientos sobre escritura y sobre la audiencia (conocimiento retórico) para decidir cómo presentar el contenido con más eficacia. Aquí, este escritor realiza lo que Flower llama *planificación constructiva*; ésta consiste en construir una representación inicial y un plan original adecuado a la situación retórica específica, trabajando entre el ámbito del

conocimiento específico sobre el tema y el ámbito del conocimiento retórico para desarrollar un plan de escritura. El resultado de la planificación constructiva, es lo que Flower llama *representación retórica* de la tarea escrita; “ésta es una representación que incluye todas las categorías retóricas (punto clave, propósito, audiencia y normas de texto) y coloca el contenido en un marco retórico dirigido a la audiencia”, (Breuer, 1995, p. 238); entonces la comunicación de un escrito se realiza al ser entendido por otro sujeto; al escribir debemos considerar que lo hacemos para alguien, para expresarnos, para comunicarnos y ser comprendidos.

CAPITULO 2. EL PROCESO DE ESCRITURA Y LA ESCUELA

2.1 El problema de escribir

La composición escrita es un área adecuada para enseñar a pensar, ejercita nuestra capacidad de estructurar el pensamiento, su práctica brinda claridad y precisión a nuestras ideas y enriquece la forma de expresarlas. Como actividad comunicativa siempre ha sido pobremente difundida, se ha enseñado dentro del área de español, enseñanza que ha consistido, por lo general, en pedir a los alumnos que redacten párrafos sobre temas preestablecidos y en informales de lo adecuado o no del resultado una vez concluida la tarea, así el único mensaje positivo que recibe el alumno es “busca otra forma mejor de hacerlo” pero sin obtener información de qué hacer para poder mejorar lo escrito.

Componer un escrito es algo más que plasmar nuestras palabras en unos cuantos signos gráficos. Es una actividad que exige pensar y que proporciona un medio para reflexionar, su enseñanza debe centrarse en mejorar el proceso que el sujeto sigue para llegar al producto acabado. Al tener que hacer una redacción sobre un tema, dirigida a un público o receptor más o menos conocido, el escritor se enfrenta con un objetivo (expresar, contar, comunicar), pero no está claro cuál es el mejor medio para lograrlo. “Con frecuencia, a medida que va poniendo sus pensamientos por escrito, la meta se clarifica y le obliga a modificar sus palabras, su estilo y la organización general del escrito”, (Scardamalia y Bereiter, 1992, p, 45). Al mismo tiempo, se encuentra con el hecho de que cuenta con un cúmulo de

conocimientos potencialmente útiles entre los que debe seleccionar lo que va a decir, conocimientos que tal vez le cueste recordar en el momento oportuno. Por último, la consecución del objetivo final puede verse obstaculizada si el sujeto no considera objetivamente el punto de vista del lector a la hora de organizar el texto.

Componer es algo más que poner unas ideas por escrito. Supone intentar resolver un problema, inicialmente no definido, mediante un proceso a través del que el autor debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a la representación que, de modo anticipado, se va haciendo de los requisitos que debe reunir el producto final. Se trata de un producto estratégico que puede enseñarse, si bien normalmente no ha sido objeto de instrucción directa.

De hecho, la enseñanza de la composición escrita se ha limitado en general a facilitar a los alumnos el logro de las dos primeras etapas para el desarrollo de la capacidad de componer, sobre esto último, Bereiter, (1980), menciona las siguientes etapas:

- 1) **Asociativa.** El sujeto cuenta lo que le viene a la cabeza, diciendo cosas que sabe (no todas) y de modo no necesariamente coherente.
- 2) **Ejecutiva.** Las composiciones son semejantes a las de la etapa anterior, pero con un mejor control de la gramática y la sintaxis.
- 3) **Comunicativa.** El sujeto tiene en cuenta el punto de vista del posible lector al escribir.
- 4) **Unificadora.** El que escribe se sitúa como escritor crítico.
- 5) **Epistémica.** La escritura funciona como medio para buscar conocimientos.

Normalmente no se ha enseñado a los alumnos a tratar de representarse el punto de vista del lector y a modificar sus escritos si dicho punto de vista lo exigía (etapa tres), ni tampoco a situarse como escritores críticos de sus propios escritos (etapa cuatro). No se ha enseñado a los alumnos a plantearse la composición como una tarea de resolución de problemas y que, como tal, puede mejorarse en la medida en que se conozcan y apliquen determinadas estrategias.

Por otra parte, escribir no sólo exige pensar, puede funcionar como una ayuda auxiliar de la memoria, permitiendo al sujeto desarrollar líneas de pensamiento y argumentación que serían difíciles de seguir sin tal ayuda. Además, es posible que el pensamiento mejore como fruto de la escritura en la medida que ésta supone un esfuerzo por expresar el significado de las cosas, significado que se encuentra y se matiza al tiempo que el sujeto encuentra un modo de expresarlo, pasando de la representación no verbal a la verbal, que a su vez se interioriza como resultado de un proceso paralelo al descrito por Vygotsky.

2.2 Estrategias en la escritura

Las estrategias plantean directrices que se deben seguir en cada una de las fases de un proceso, las cuales pueden definirse como planes o programas estructurados para llevar a cabo un determinado objetivo: la solución de un problema.

“No basta enfrentar una tarea con una herramienta estratégica sino conocer la mecánica de aprender a aprender, es decir, llegar a un desarrollo metacognitivo” (Nisbet, 1986, p. 89). La metacognición regula y controla el proceso de aprendizaje

o solución de problemas, refiere a la participación activa del sujeto en tres momentos básicos de una actividad: antes, durante y después de llevarla a cabo. Las estrategias de escritura buscan ampliar su propia mecánica, desarrollando el proceso al máximo nivel posible.

2.2.1 Decir el conocimiento

Como se ha dicho antes, en los últimos años el avance de las investigaciones sobre actividades cognitivas en el proceso de escritura pone de manifiesto diferencias esenciales en el proceso que siguen los escritores competentes frente a los escritores poco expertos.

Según estas investigaciones estos últimos, entre los que se sitúa a la mayoría de los estudiantes de la enseñanza obligatoria, se limitan a decir lo que recuerdan sobre un tema determinado, sencillamente escriben contando de forma asociativa lo que les viene a la memoria, tal y como las ideas van surgiendo. Escriben todo lo que pueden del tema en cuestión independientemente de la situación discursiva (objetivos del texto, audiencia), ignoran los procesos y subprocessos estratégicos, sin discernir por lo tanto en la información que necesitan o disponen.

Todo ello contribuye a que sus textos sean a menudo una sucesión de frases agregadas con problemas de cohesión y coherencia, sin una organización o una estructura pensada en función de la finalidad comunicativa que se persiga, Scardamalia y Bereiter, (1992), llaman a esta estrategia "decir el conocimiento".

2.2.2 Transformar el conocimiento

En cambio, el proceso que siguen los escritores competentes es mucho más complejo. El trabajo se introduce siempre en una situación retórica que permite al escritor decidir cómo va a ser su texto, pensar en el contenido que debe incluir. Ello enfrenta la tarea de escritura como un problema cuya solución requiere reflexionar acerca de los aspectos retóricos y de contenido y viceversa. Así, antes de empezar a escribir o a partir de haber escrito algo, los escritores expertos dedican buena parte de su tiempo a pensar cómo deberá ser el texto que van a escribir, estructuran, consideran las posibilidades de que una afirmación sea convincente, ejemplifican, argumentan los motivos de una creencia, generan una dialéctica entre lo que saben del tema, los objetivos que persiguen y las características de la situación discursiva, transforman su conocimiento en una situación reflexiva, discursiva e intelectual para ellos mismos y su posible lector.

Esto es una poderosa estrategia que enriquece el proceso de escritura, cualquier texto que se escriba puede desarrollar su máximo nivel de expresión e intención comunicativa; transformar el conocimiento no es nada más cumplir con los requisitos previos a escribir, es abordar la redacción como un instrumento crítico y reflexivo con el que nuestras ideas adquieren fuerza y forma para realizarse en el lector, según las ideas de Scardamalia y Bereiter (1992), es utilizar la organización cognitiva, para lograr que la escritura que ejecutamos se realice como un proceso que se exponga con estructura y significado.

2.3 El proceso de escritura

Autores como Flower, (1980), Englert, (1992), Scardamalia, (1992), afirman que los escritores competentes realizan una actividad cognitiva compleja a lo largo de todo el proceso de composición: planifican antes, pero también durante la redacción del texto; controlan permanentemente su propia producción y el proceso mental que siguen, y revisan sus decisiones, a veces incluso antes de empezar a escribir y también mientras están escribiendo. Sin embargo, este proceso es altamente desconocido por nuestros alumnos, que están demasiado acostumbrados a ver sólo el texto ya acabado y no modificarlo.

Los estudiantes no descubren de forma espontánea todas estas actividades y su consecución no está ligada sólo al proceso evolutivo, al contrario, parece que sin una intervención educativa específicamente destinada a este fin, nuestros alumnos no ponen en marcha las actividades mentales mencionadas y no aprenden a gestionar y regular su proceso de composición escrita. No sólo se trata de conocer una estrategia cognitiva específica, sino también el saber cómo y cuándo hacer uso de la misma (estrategias metacognitivas). “Los estudiantes que utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas, aprenden cómo aprender, en forma independiente y eficaz”, (Gagne, 1985, p. 334).

Por el contrario, los estudiantes con perfiles de bajo logro, tienden a atribuir las causas de su desempeño a la suerte o a otros factores fuera de su control y por tanto, se preocupan menos de planear, monitorear y revisar su propio aprendizaje.

El desempeño de estudiantes jóvenes o de bajo nivel de aprendizaje, puede modificarse en forma significativa mediante la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas con ambientes de aprendizaje apropiados. Es vital para la educación que los estudiantes aprendan a realizar la transferencia de habilidades y estrategias, que utilicen el conocimiento en contextos variados para apoyar su aprendizaje en situaciones distintas.

Los buenos escritores han desarrollado una amplia y variada gama de estrategias que les permite expresar con claridad y riqueza sus ideas; hacen esquemas, escriben borradores previos, releen, etcétera. En cambio los escritores incompetentes no han llegado a dominar estas habilidades y creen que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotar lo que se les va ocurriendo. Creen que un texto escrito es espontáneo como uno oral, que no hace falta reelaborarlo ni revisarlo. En definitiva, no han aprendido a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector y traducirlas al código escrito. El proceso de escritura envuelve tres fases básicas: planear, traducir, y revisar. Ninguna es más importante que las demás, todas son vitales y recursivas, y no necesariamente se dan en un orden rígido.

2.3.1 Planificar

Flower, (1980), Breuer, (1995), Castello, (1996), entre otros dicen que los escritores experimentados hacen más planes que los novatos y dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la

estructura del texto, hacen un esquema, organizan sus ideas, imaginan qué decir, cómo decirlo, en qué orden redactar los sucesos o ideas, aclaran la intención que tienen, la meta que buscan con su escrito, piensan en el tono (sátira, histórico, fantástico, informativo, etc.) toman nota y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar.

2.3.2 Traducir

Se refiere a la generación de textos propiamente dicha. Flower, (1980), sugiere que esta comienza a partir de una representación mental y termina con las palabras escritas. Aspectos como la extensión y la sonoridad de los diferentes párrafos aparecen sólo a medida que el texto va siendo generado y suponen un elemento clave en el control y la regulación del proceso de composición.

2.3.3 Revisar

Los buenos escritores se detienen mientras escriben y releen los fragmentos que ya han redactado. Esta estrategia parece que ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto. Relee los fragmentos que ha escrito para evaluar si corresponden a la imagen mental que tiene del texto, al plan que había trazado antes y también para enlazar las frases que escribirá después con las anteriores. Pianko (1979) citado por Krashen (1984, p. 46), lo formula de esta manera: "los buenos escritores, mientras releen lo que han escrito descansan para planificar lo que escribirán a continuación, repasan (nuevamente lo que ya han producido) para

comprobar si estos planes se ajustan a la idea que desean desarrollar y después se detienen otra vez para reformularlos". Revisar consiste en evaluar lo que se ha hecho para determinar si cumple las metas fijadas, y entonces corregir las partes no satisfactorias del producto. Por lo tanto, el defecto de los escritores con menor destreza es que no vuelven a leer lo que han escrito con el suficiente cuidado como para identificar problemas, los problemas que identifican son de carácter mecánico. Los escritores diestros efectúan más revisiones relacionadas con sus planes y objetivos previos. Los buenos escritores revisan y retocan el escrito más veces que los escritores poco competentes. Asimismo, los retoques que los primeros hacen afectan al contenido del texto, a las ideas expuestas y a la ordenación, mientras que los retoques de los segundos, son más formales y afectan sólo a la redacción superficial del texto, a la gramática o a la ortografía.

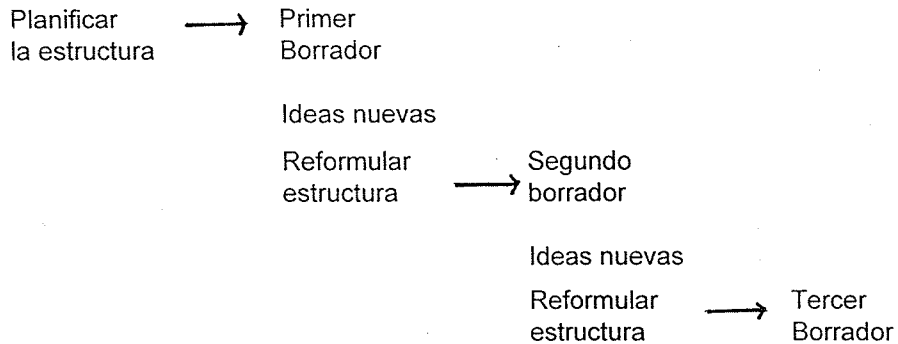
Los escritores capaces no siempre utilizan un proceso de redacción lineal y ordenado, en que primero se planifique la estructura del texto, después se escriba un borrador, luego se revise y se termine por hacer la redacción final del escrito. Contrariamente, este proceso es recursivo y cíclico: puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo, es decir la estrategia no se da paso a paso, en el caso de un escritor competente, sino que la revisión puede desatar más ideas para el plan, asimismo proponer nuevas dimensiones de corrección y al escribirse volver a generar más contenido para cada parte del proceso.

Podemos caracterizar dos procesos de escritura uno lineal (decir el conocimiento) que utilizan los novatos, y otro recursivo (transformar el conocimiento) que emplean los escritores con mayor talento.

PROCESO LINEAL



PROCESO RECURSIVO



(Cassany 1989, p. 107)

CAPITULO 3. CONTEXTUALIZAR LA ESCRITURA EN EL AULA

3.1 Aprender en la interacción.

La humanidad es lo que es porque crea, asimila, y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos. Del mismo modo, el desarrollo del niño se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación más o menos creativa a la cultura de su comunidad.

Vygotsky (1979) plantea la importancia clave de la instrucción como método más directo y eficaz para introducir al niño en el mundo cultural del adulto, cuyos instrumentos simbólicos serán esenciales para su desarrollo autónomo. Sugiere la relevancia de la ayuda del adulto para orientar el desarrollo de las nuevas generaciones. Vinculando directamente la ayuda del adulto y de los compañeros, propone considerar la importancia del lenguaje, del mundo de la representación frente al mundo de los sentidos. "El mundo codificado por el lenguaje, representa la naturaleza transformada por la historia y por la cultura" (Bruner, 1988, p. 81). Y éste es un hecho decisivo porque, como plantean Scribner y Cole (1982), la enseñanza debe descansar sobre el lenguaje.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela se producen fuera de este contexto, sin referentes concretos y al margen del escenario donde tienen lugar los fenómenos que se tratan en el aula, es decir, que no se vincula el aprendizaje más allá de lo expuesto en el aula y mucho menos con hechos o situaciones de la vida real.

Mediante el intercambio simbólico con el adulto, el niño puede ir realizando tareas y resolver problemas que por sí mismo sería incapaz de realizar, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de competencias. El razonamiento y la capacidad de pensar no son actividades formales independientes de los contenidos que median los intercambios culturales.

El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad.

La interacción profesor-alumno como *andamiaje*, utilizando el término de Bruner es un proceso en el que el adulto va por delante del niño, supliendo en un primer momento su falta de competencia, evitando los posibles errores y permitiendo así que el niño realice tareas de las que en principio no es capaz, pero que llegará a solucionar por sí solo precisamente en el proceso de interacción. El adulto construye un andamio más arriba del nivel del niño y permite así que el propio alumno, apoyándose en esta ayuda, construya el siguiente nivel en su desarrollo.

Este tipo de estructura de aprendizaje cooperativo permite potenciar los procesos interactivos en beneficio de los alumnos. (Vygotsky, 1979; p 129) postula que: "la socialización origina la inteligencia". Y la origina porque toda función superior siempre aparece primero en el plano interpersonal y después pasa al plano intrapersonal mediante un proceso de internalización, en el que el lenguaje desempeña un papel fundamental.

Al comienzo del desarrollo, la conducta del niño y sus procesos cognitivos están regulados por un adulto o una persona más competente, y poco a poco, el niño va siendo capaz de interiorizar la función de ese adulto y regulariza internamente su comportamiento. Es aquí donde aparece la noción de *zona de desarrollo próximo*: " la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1979, pág. 133).

El niño lleva a cabo ciertas actividades regulado por el adulto, y por lo tanto, en un contexto interpsicológico, y, posteriormente, interioriza esa actuación y consigue la autorregulación, pasando a un contexto intrapsicológico. Desde el punto de vista de esta teoría, en los procesos de interacción que se dan en estas situaciones de aprendizaje, se produce este paso de la regulación externa a la autorregulación mediante el lenguaje interno, lo que constituye un avance en el desarrollo.

Con esta identificación entre la actividad autoestructurante y actividad individual, la insistencia totalmente justificada en la primera ha hecho olvidar a menudo que los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos con tres vértices: el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje; y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

El modelo que proponen Vygotsky y Bruner presenta el reto de crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito del conocimiento privado, y el ámbito del conocimiento público académico. El conocimiento académico en el modelo didáctico tradicional se ha caracterizado precisamente por su reducción a los productos, resultados, conclusiones, sin comprender el valor determinante de los procesos.

La participación del profesor es clave en la enseñanza y explicación de los procesos, su discurso y experiencia deben orientarse a guiar a los alumnos en el análisis y recreación del conocimiento, participando colectivamente en el desarrollo del mismo, promoviendo el aprendizaje a través de perspectivas diversas.

“La cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación. Los individuos participan creativamente en la cultura al establecer una relación viva y dialéctica con la misma, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados” (Pérez, 1992; p. 63).

Si en la vida cotidiana el individuo aprende interpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica el alumno debería aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de conceptos y representaciones de la realidad, no puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones.

Para que se produzca la reconstrucción del pensamiento del alumno se debe promover la necesidad de crear en el aula un espacio de conocimiento compartido. Crear el espacio de comprensión común requiere un compromiso de participación por parte de los alumnos y del profesor en un proceso abierto de comunicación, y cuando los individuos y los grupos se implican en procesos vivos de comunicación, los resultados y orientaciones son en cierta medida imprevisibles.

Los alumnos deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo, donde el juego de interacciones, conquistas y concesiones, provoque como en cualquier otro ámbito de la vida el enriquecimiento mutuo.

3.2 La escritura en el contexto social

Englert, Raphael, (1992); Englert, Mariage, (1991), Graham, (1990), Vygotsky, (1979), concuerdan que situar la escritura en un contexto social la provee de significado y de propósito, alimenta al aprendizaje dentro de la tarea cognitiva. Los escritores hábiles pueden tener muchos propósitos útiles a su escritura ya que son capaces de sostener el proceso de comunicación con su audiencia a través de los intereses de la misma, del tiempo y del lugar. Los estudiantes desarrollan conciencia sobre las metas y la audiencia gradualmente a través de darle significado a sus experiencias de escritura con lectores reales.

“Los escritores expertos tienen la capacidad de acceder rápidamente al interés de sus lectores, esto se refleja claramente en la producción de sus escritos” (Graves, 1983, p, 97). Para los escritores novatos en la escuela, su audiencia común son sus propios compañeros y profesores. Los alumnos hacen individualmente su trabajo, hablan sobre su producción escrita con otros compañeros, reaccionan ante los esfuerzos de los demás y publican sus escritos. De esta manera la conversación y la escritura desarrollan conjuntamente las habilidades de comunicación y retroalimentación.

No basta tratar de desarrollar el conocimiento de la escritura por el hecho de sólo escribir copiando textos o por cumplir con una tarea dada y llegar al objetivo mínimo que se requiere para dicha tarea, sino también es importante la motivación para escribir, los estudiantes necesitan ocupar la escritura en actividades que tengan un significado y un propósito satisfactorio. Auténticas tareas de escritura desarrollan el conocimiento sobre una redacción efectiva y el aprendizaje de habilidades y estrategias.

El conocimiento de la escritura y los criterios de evaluación de la misma logran que los estudiantes reaccionen ante sus mismos trabajos. Las estrategias de planeación y revisión son enseñadas para entender el propósito de escribir para audiencias con necesidades específicas. Las habilidades son motivadas por la necesidad de comunicarse con claridad y producir trabajos mejor estructurados. Luego entonces, la comunidad de escritores en un salón de clase proporciona el contexto y la crítica social dentro del cual la escritura toma significado.

3.3 Recurso didáctico

La dinámica de construir textos narrativos en el aula, leerlos, opinar y criticar su construcción, se dirige a demostrar a los alumnos los diferentes componentes del proceso de escritura, desnudando en la interacción grupal los subprocesos que envuelven la planificación, el control de la redacción y la forma de revisar los textos.

Se pretende también demostrar las opciones que brinda escribir en diferentes situaciones de comunicación, saber qué es y para qué sirve la planificación inicial, la generación de ideas, el cómo se pueden ir modificando éstas en el transcurso de la escritura. Hay que estar siempre pendientes de posibles revisiones y modificaciones del texto. Es necesario que los alumnos utilicen estos procedimientos en situaciones de escritura variadas y lo más funcionales posibles, para que progresivamente interioricen el proceso de pensamiento que caracteriza a los escritores competentes. La construcción del conocimiento en el contexto escolar es abordado comúnmente en grupo asignándoles la misma tarea a todos los alumnos, pero sin potenciar la interacción o la creación colectiva porque cada uno de ellos realiza la tarea independientemente del resto. La atención individual, por llamar de alguna forma a la dinámica que se da en el aula guiada por el profesor, se ha encargado de entorpecer el desarrollo del proceso de escritura porque no se da una interacción entre los alumnos al momento de realizar esa tarea.

“La escritura debe concebirse como una actividad holística en la que están envueltos procesos y subprocesos como planear, revisar, editar, dentro de una

comunidad de discurso", (Englert, 1992, p, 161). Elegir la estructura, la intención, tomar en cuenta el contexto y la finalidad comunicativa que debe contener el escrito, debe promover un discurso metacognitivo y metadiscursivo del proceso de escritura en donde la interacción y la construcción de la tarea sea realizada por los que participan en ella. Desnudar el proceso de escritura por parte del profesor permite que el discurso vaya de un nivel interpsicológico a uno intrapsicológico, ya que el profesor explica en voz alta la forma en que piensa, selecciona, decide y planea el realizar un escrito. También demuestra el desarrollo de las diferentes fases en la escritura, planear, revisar, corregir. Promueve la iniciación de la tarea y enriquece el diálogo colaborando y haciendo participar a los alumnos en la construcción y crítica de los escritos. Los alumnos adoptan los procedimientos en la interacción y la participación colectiva de la tarea, hacen suyas las estrategias, la capacidad de analizar y participar en la corrección y elaboración de sus escritos y los de otros autores. La interacción social provee a los autores de la ayuda para significar e interpretar las metas de sus textos y las de sus compañeros.

3.3.1 La interacción del profesor

El profesor tiene la responsabilidad de guiar el discurso del salón de clases hacia la reflexión y asimilación del proceso de escritura, demostrar por medio de su propia experiencia la forma de realizar y recrear la escritura con los alumnos, promoviendo la participación activa del grupo en la construcción y análisis de los escritos.

Hay que motivar a los estudiantes a escribir, procurando que lo hagan sobre temas que conozcan y en un contexto en el que haya lectores efectivos o reales. Es muy útil ofrecerles a los estudiantes modelos adecuados a su capacidad, modelos sobre los cuales ellos puedan ejercitar haciendo operaciones de imitación, por ejemplo el guía comenta las ideas que tiene para escribir un cuento, habla de los personajes que utilizará, de las acciones que los llevarán a cierta situación, también el orden que dará a la secuencia de hechos, y del tono que busca, sea trágico, impersonal, cómico, etcétera.

Es muy útil aprender reglas gramaticales y de uso de la lengua, cuando se presenta la necesidad de hacer un trabajo determinado. Es recomendable corregir un escrito cuando el estudiante ha alcanzado una cierta familiaridad con la escritura, ya que intentarlo antes significa bloquearlo en lugar de ayudarlo a mejorar. "Varias investigaciones han demostrado que una enseñanza sistemática de la gramática tiene muy poca utilidad para el desarrollo de la capacidad de escribir de los estudiantes cuando está separada de la actividad concreta de escribir" (Englert, 1992, p, 165). Por otra parte, autores como Serafini, (1985), y Castello, (1996), sugieren que un elogio de lo que el estudiante haya hecho bien, ayuda mucho más que una crítica o corrección de aquello en que se haya equivocado.

"Para lograr que el escritor del trabajo se sienta seguro siempre es útil comenzar los comentarios por los aspectos más logrados del trabajo, sólo en un segundo momento se comienza a observar los defectos" (Serafini, 1985, pág. 129). En este momento es conveniente pedirle a los alumnos que vuelvan a escribir,

cada uno por su cuenta la redacción que se está analizando, prestando mucha atención para no modificar las ideas originales.

3.3.2 La corrección en grupo

Los estudiantes son mucho mejores como críticos y jueces que como autores de textos, la corrección de los compañeros constituye un excelente estímulo para la escritura. A los estudiantes, como a cualquier persona, les satisface mucho tener verdaderos lectores, sobre todo entre sus compañeros, y no sólo el profesor, que termina siendo más que nada un evaluador.

“Es importante que la opinión entre autor y corrector permita el diálogo, el ejercicio de la crítica y la opinión, que es usualmente limitada en la relación profesor-estudiante”, (Englert, 1992 p. 166). Cuando se da un contexto de corrección interactiva, el autor del trabajo tiene la posibilidad de explicar al corrector todo lo que a éste le resulta extraño o confuso.

Después de dos o tres trabajos corregidos en forma colectiva, los jóvenes comienzan a concentrar su atención en aspectos diferentes de los escritos, y aclaran sus ideas de cómo corregir una redacción, por lo que se hace posible hacerles trabajar sin la ayuda del profesor. Se debe poner en claro que la corrección debe contribuir a mejorar el texto en los aspectos específicos sobre los que el autor pueda tener fallas.

Por eso se propone que a través del diálogo se comprenda mejor el proceso de escritura. El lector debe ser ayudado a seguir el hilo del discurso. Es necesario

tener presente que al autor le resulta fácil seguir el sentido de su propio escrito porque ha trabajado en él, pero para el lector puede ser mucho más difícil.

“Leer, escuchar a otros autores y textos, provee de una enorme riqueza de ejemplos y errores para que los escritores puedan extraer principios de qué hacer y qué no hacer en sus trabajos” (Englert, 1991, p. 338). La interacción brinda la confirmación, el conocimiento de las estructuras textuales, reafirma sus habilidades de análisis en la escritura. En la conversación se explican los propios planes, y el que los demás expresen los suyos, esto propicia la retroalimentación en los comentarios, el uso de un nuevo vocabulario de escritura para hablar del texto y las estrategias, esta comunicación provee de un rico cauce de datos para el refinamiento y recreación de nuevas respuestas y entendimientos que guíen a los estudiantes a madurar como escritores. Entonces el hablar de textos entre estudiantes ayuda a buscar la resolución de problemas en la escritura y a aprender el uso de nuevas estrategias en la colaboración con otros.

Quien escribe un texto se propone transmitir un mensaje a su lector; esta transmisión requiere un trabajo de interpretación más o menos grande según sea la legibilidad de los escritos. La legibilidad de un escrito requiere, sobre todo, que el contenido sea coherente e interesante, es especialmente la forma del texto la que puede aumentar la legibilidad. Para que un escrito sea corregido es necesario tener elementos de juicio para poder hacerlo, es donde se ponen en evidencia defectos y errores. Corregir una redacción es una operación compleja, la dificultad nace de la falta de modelos de referencia que eviten proceder de forma mecánica.

La corrección debe ser diferente según el tipo de estímulo que se dio y del género textual elegido. "Principalmente debe preocuparse del análisis y de la corrección del texto visto como medio de comunicación, evitando dar demasiada importancia a los errores concretos de tipo ortográfico", (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 53). La elección de un estilo y de un lenguaje por parte del estudiante debe ser coherente: no tiene sentido alternar estilos y lenguajes diferentes en la misma redacción.

La corrección debe adecuarse a la capacidad del estudiante, estimularlo a mejorar. Un elemento que contribuye al logro de un escrito y al progreso de un estudiante es la práctica de su capacidad comunicativa. "El estudiante demasiado criticado, cuyos escritos están repletos de correcciones, se siente molesto, hasta llegar a sentirse incapaz de escribir", (Serafini, 1985, p. 84).

La corrección en grupo es dirigida por la experiencia y conocimiento del guía, en la construcción y redacción de textos, el guía debe demostrar la forma en que un escrito no cumple con su plan inicial, cómo el autor equivoca la narración dependiendo de los argumentos que no utilizó, aclara las estrategias para revisar la forma y construcción del texto, enseña a utilizar la capacidad de análisis de los alumnos con base en las experiencias de crítica que les brinda, así el grupo sabrá diferenciar y analizar textos, estructuras, e intenciones de un escrito.

El estudiante debe familiarizarse con las técnicas de realización de muchos tipos de escritura, que incluyan textos que estén presentes en el mundo real, tales como la crónica y la poesía, y de ejercicios escritos que ayuden, por ejemplo, a la adquisición de una capacidad narrativa y descriptiva.

“Es necesario tener presente la forma de trabajar de los escritores profesionales, que con frecuencia a través de versiones y correcciones sucesivas llegan a los textos que publican” (Englert, 1991, p. 339). En la escuela también los estudiantes deben llegar al texto final de sus escritos por etapas sucesivas, utilizando los consejos y los comentarios del profesor, de los compañeros y de otros adultos. Por lo tanto, la actividad tradicional de corrección debe ser ampliada y transformada en las fases de comentario de los lectores y verdadera corrección.

3.3.3 El sentido real de la escritura

“Verdaderas tareas de escritura logran conocimientos significativos para enfrentar tareas similares en el futuro”, (Englert, 1992; p. 169). Los estudiantes deben realizar escritos con destinatarios diferentes como el profesor, los compañeros, etc; buscar diversos medios y objetivos: divertir, informar y persuadir, expresarse, jugar; en revistas escolares, periódicos murales, panfletos personales, páginas de opinión hechas entre compañeros. Sólo se aprende a componer escribiendo con frecuencia, la capacidad de escribir no mejora de forma significativa sin instrucciones adecuadas, consejos y reacciones sobre los productos creados; además el tiempo y la práctica ayudan a influir de manera trascendente en el desarrollo de un estudiante. No sólo se debe escribir durante las horas de español sino en todas las materias. Cada materia requiere un léxico particular y una estructuración diferente del texto; hay que pensar en los tipos de texto que requiere cada asignatura.

3.3.4 Tener conciencia de los lectores

Flower (1981), Cassany (1989), Englert y Mariage (1991), Afirman que los escritores competentes se cuestionan sobre las características de la audiencia, sobre el lector o lectores a quienes va dirigido el texto, durante la composición, dedican más tiempo a pensar en las características e intenciones de su texto: lo que esperaban provocar en su lector, escogen la forma más clara de presentar sus ideas, el tratamiento adecuado, piensan en elementos que pudiesen hacer más interesante su escrito, o en las informaciones que necesitan saber para escribir más, etc. En cambio los escritores principiantes dedican menos tiempo a pensar en el lector y están más ocupados en el tema del escrito sin tomar en cuenta las posibilidades comunicativas y críticas del mismo.

3.3.5 Estructura textual

Una fuente atractiva para guiar el discurso en el salón de clases en la enseñanza de la escritura, es el utilizar patrones estructurales de textos. Con la narrativa, la descripción o la argumentación, los estudiantes pueden facilitar su entendimiento del proceso de escritura por medio de la enseñanza de las características estructurales, ejercitando su habilidad para reconocerlas y usarlas, así centran su conocimiento en la búsqueda de una composición exitosa del texto. “La estructura textual puede ser usada para promover el diálogo en el aula, apoyado en las posibilidades que la misma brinda (noticias, cuentos, ensayos),

crea asimilación, interés sobre la organización, el análisis y el significado del texto”, (Englert y Mariage, 1991. p. 320). Estas posibilidades se potencian si se utilizan recursos como: gacetas escolares, intercambio de escritos o revistas literarias lúdicas. La enseñanza de las diferentes estructuras textuales puede lograrse con mayor facilidad, en relación con el entrenamiento de la comprensión lectora.

Stein y Glen, (1979), Englert y Mariage, (1991). sugieren que una de las estructuras más sencillas de adquirir por parte de los estudiantes es la estructura narrativa la cual consiste en inicio: selección de tiempo y lugar, episodios: evento o problema, consecuencias, reacción y solución, Tradicionalmente, narrar es “escribir para contar los hechos”. La narración es un conjunto de descripciones de hechos y acontecimientos en el tiempo y en el espacio. Narrar es contar una o varias acciones mediante un encadenamiento de escenas e imágenes. En la narración el verbo es fundamental ya que a través de él, se señalan y precisan las acciones que se relatan. La narración ha dado origen al cuento, a la crónica, a la reseña, a la epopeya, a la novela y a toda clase de relato.

Las noticias que leemos en los diarios son narraciones, como también lo son nuestras palabras en el momento en que referimos una aventura, un acontecimiento ínfimo o sobresaliente, una anécdota o una película. Entonces, la narración puede encontrarse en un nivel artístico, en otro científico o bien en el coloquial. Narrar constituye un acto comunicativo, por eso, en la estructura narrativa encontramos un emisor, que es quien crea el texto o el discurso. Lo que ocurre y es contado se denomina suceso. Y quien lo recibe es el lector o destinatario.

El esquema comunicativo (emisor, canal, receptor, mensaje, etc.) aplicado al acto narrativo, como cualquier otro esquema, no es fijo ni debe interpretarse mecánicamente; en ocasiones, el mensaje, el propio texto, puede convertirse en emisor que retroalimenta al que lo crea cuando relee detenidamente. “el mensaje mismo puede ser fuente de retroalimentación” (Paoli, 1983, p. 68). Un escritor, al corregir, sus escritos, encuentra elementos, según su criterio para decir y decidir mejor las cosas.

3.3.6 Narración escolar

La narración escolar se encuentra en un nivel básico de expresión (comparada con la narrativa artística que comúnmente se publica), su principal objetivo es, el que los alumnos practiquen y ejerciten sus capacidades para enfrentar y realizar textos, que a través de escribir narraciones, sus formas y estrategias de planeación, revisión, y traducción, se enriquezcan en el uso del proceso de escritura. Además, intenta proporcionar un acercamiento al disfrute y reflexión sobre la lengua y la escritura.

La escuela secundaria sin duda busca que los alumnos adquieran la practica necesaria en escritura para comprender y recrear ciertos géneros literarios, que incrementen su cultura y sus capacidades comunicativas, pero, así mismo, busca proporcionar un desarrollo aceptable en su escritura para que los sujetos aspiren a ejercer una labor lucrativa con aceptable capacidad en lo que se refiere a esta área.

CAPITULO 4. METODOLOGÍA

UNA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA

4.1 El problema a tratar

Uno de los problemas que inciden en el bajo rendimiento de los alumnos es la limitada funcionalidad de los modelos que hasta hoy se han llevado dentro de la escuela tradicional. Nosotros creemos que los métodos educativos han demostrado cierta incapacidad en cumplir algunos de sus objetivos básicos como el de sensibilizar al alumno en lo importante que es su desarrollo académico, el de la formación de su criterio, porque incluso desconoce la existencia del mismo, el de recrear el conocimiento con dirección, por ignorar el sentido y los beneficios que éste le puede aportar.

Hoy, investigadores como Flower, Englert, Scardamalia, reafirman lo que se ha visto durante largo tiempo: el alejamiento de la labor escolar del quehacer diario de los individuos y por lo tanto la pobre aplicación de los conocimientos, específicamente en la escritura. La enseñanza sin duda, ha equivocado en muchas situaciones sus métodos, rutas e intenciones; sin embargo se mantiene como la alternativa a evitar una educación socialmente vana.

Las ciencias cognitivas como la psicología, la pedagogía, la didáctica, etcétera; continúan buscando, intentando disminuir los problemas que la educación (siempre cambiante) puede presentar. La formación del alumno en la escuela, más compleja de lo que comúnmente imaginamos, no debe seguir manteniéndose simple, unidimensional, mostrando conocimientos e insistiendo en

transmitirlos para que sean aprendidos. Por el contrario, debe descomponer y recrear procesos a través de caminos que enriquezcan a las partes que se involucran en el acto educativo. El estudio de la cognición, en coordinación con el de la didáctica y al de interacción, ha demostrado que existen rutas distintas y novedosas que confirman con solidez el dominio de los conocimientos. Los investigadores deben seguir buscando la forma para devolverle a la escritura el ser la expresión del pensamiento, la escritura no debe continuar limitada en la infuncionalidad, su utilidad es amplia e indispensable y a pesar de ello despreciada.

El psicólogo educativo se concentra en los problemas referidos al aprendizaje, buscando nuevas alternativas que logren mejorar los objetivos que la formación básica requiere, como en este caso, realizar intervenciones que analicen las formas en que el proceso de escritura es abordado por sujetos de características precisas, observar los efectos que la interacción logra en la elaboración de la tarea de escritura, y los alcances que implican demostrar a través del diálogo las estrategias y procedimientos que los escritores capaces utilizan cuando trabajan en sus textos.

Nosotros entendemos las estrategias precisamente como la alternativa a seguir para mejorar los procesos que realizamos al ejecutar una tarea, retomando el método científico y las habilidades que sujetos con experiencia en determinada materia poseen.

Todo proceso, puede descomponerse en subprocesos que sirven para realizar un objetivo; el analizarlos y recrearlos mejora nuestro desempeño en las

tareas. Así mismo, los recursos didácticos son medios para la enseñanza por que sirven de vínculo para transmitir conocimientos, son opciones que facilitan y enriquecen las formas en que se puede abordar un contenido; las dinámicas implementan las actitudes y las participaciones en una forma más objetiva y perceptible, el conocimiento no se limita simplemente a la producción teórica, sino que trasciende en su aplicación práctica, en utilidad de realizarlo, individual o interactivamente.

4.2 Planteamiento del problema

¿Los estudiantes de secundaria que serán intervenidos podrán desarrollar mayor coherencia y estructura en sus escritos, practicando el proceso de escritura a través de la interacción en una comunidad de discurso?.

4.2.1 Preguntas de investigación

- ¿Pueden los estudiantes de secundaria seleccionados para esta investigación apropiarse de la estrategia (proceso de escritura experto: planear, traducir, revisar) a través de una guía que les muestre de forma retórica los subprocesos que el escribir implica?
- ¿Crear una comunidad de discurso que interactúe sobre cómo y qué se escribe, puede lograr que los alumnos se interesen en el proceso de escritura?
- ¿La estructura y la coherencia de los escritos que los alumnos realicen se potenciarán con la demostración de estrategias?

4.2.2 Hipótesis

Nosotros sostenemos que si descomponemos (dividir y adecuar en partes fácilmente reconocibles y ejecutables) el proceso de escritura experto a través del diálogo y lo guiamos basándonos en la narrativa y la colaboración grupal durante varias sesiones, entonces deberá mejorar el proceso de escritura.

4.2.3 Sujetos

Participaron en el experimento 104 alumnos de primer año de secundaria pertenecientes a dos grupos escolares de la Escuela Secundaria Técnica, Benito Juárez, de clase socioeconómica baja. La edad que se manejó fue de 11 a 13 años a partir de una selección, ninguno repetía el grado que cursaba, no presentaban problemas de conducta ni de aprendizaje serios, se estableció la homogeneidad de los grupos resultando una muestra de 34 sujetos, así 17 alumnos formaron el grupo experimental y 17 el grupo control.

4.2.4 Descripción de lugar

Trabajamos en la Escuela Secundaria Técnica No. 45. ubicada en Naucalpan, la zona es de muy bajos recursos y con problemas sociales como delincuencia, drogadicción, inseguridad pública, etcétera; los profesores y directivos la consideran como una de las más conflictivas de la zona tanto en disciplina como en formación académica. Los edificios, así como los muebles: sillas, escritorios, pizarrones, etcétera, se encontraban en buen estado y en condiciones aceptables para su uso.

4.2.5 Descripción de materiales

Los materiales que se utilizaron durante la intervención fueron: láminas, pizarrones, gises, hojas bond tamaño carta, plumas, plumones, cartulinas.

4.2.6 Descripción de instrumento

Utilizamos el instrumento de evaluación con base en el lector, el cual ha sido utilizado y confiabilizado por Fitzgerald y Spencer (1993). Las mediciones basadas en el lector requieren de un evaluador que considera la calificación del texto de manera global para indicar el grado de construcción en el escrito, las categorías son previamente establecidas para determinar el puntaje. Las mediciones basadas en el lector están relacionadas principalmente con una visión interactiva-constructiva de la composición y el lector, visión en la cual el significado es visto a través de la interacción del lector con el texto; las construcciones como estructura y coherencia son producto de la interpretación del lector, en consecuencia las mediciones que son consistentes con el punto de vista constructivo-interactivo permitirán una considerable interpretación por parte del lector, pensamos utilizar esta evaluación ya que buscamos observar el posible desarrollo comunicativo en los textos de nuestra población.

4.2.7 Descripción de variables

La variable dependiente corresponde a la estrategia o proceso de escritura, la cual manipulamos con el número y duración de las sesiones, las dinámicas y el perfil de los sujetos. Las variables independientes que no controlamos fueron: el

dramático; elementos que enriquecen a la narración: circunstancias, acciones, reacciones, desenlaces, causas por las que éstas sucedían, las causas por las que se complicaban y las acciones que resolvían en la narración; también la forma en que se revisa el contenido del escrito: si éste decía lo que querían contar, si cumplía los objetivos que se habían planteado al principio, si lograba el efecto que deseaban.

Después trabajamos como guías en varias dinámicas que se dirigían a establecer discusiones en las que los alumnos debían expresar sus opiniones y escuchar las de sus compañeros, analizando los textos que habían realizado, por supuesto con nuestra colaboración ya que sus participaciones eran deficientes por falta de práctica en la escritura y evaluación de la misma.

Las dinámicas consistieron en:

- 1) Hacer un escrito con un plan previamente definido por los alumnos y los guías, este escrito era asesorado mientras lo realizaban los alumnos, luego se leía en clase, primero los objetivos del texto (que fuera de terror, en una escuela, y que tuviera de protagonista al perro del conserje, por ejemplo) después el texto se comentaba con base en los logros que llegaban a tener los estudiantes en sus escritos, debían comentar si existían las características que el escrito primeramente había trazado, y expresar si les gustaba, el por qué, y si les parecía deficiente explicar sus argumentos.
- 2) Los alumnos debían decir a los guías las características y el tema de un texto que les gustaría crear, los guías planeaban y explicaban sus razonamientos en voz alta sobre la construcción de la estructura del escrito sugerido por los

alumnos, se cuestionaba a los alumnos por las posibilidades, argumentos, y vertientes que llevarían a la historia de una acción a otra, qué podría sucederle y el por qué le pasaban determinadas circunstancias al personaje y a la situación principal. Una vez realizada la estructura y el plan de la historia, los estudiantes debían trabajar el escrito con la supervisión de los guías: al terminarlos se leían y discutían con el grupo, sobre cuáles eran los textos más logrados y por qué; se daban sugerencias para los textos pobremente realizados, y se aclaraba de forma general los errores y fallas que el grupo comúnmente presentaba, errores estructurales y de coherencia.

3) La última dinámica, consistió en pedir a los alumnos que realizaran un plan para redactar su historia; esta tarea también fue asesorada por los guías, quienes revisaban orientando la construcción de la estructura del plan. Ya terminada esta tarea los estudiantes redactaban su historia, de ahí se recogían las hojas y se repartieron entre los alumnos con la intención de comentar y analizar en grupo si la redacción cumplía con los objetivos del plan.

4.3 Evaluación

La evaluación es un proceso básico e indispensable para los trabajos que abordan problemas en escritura por qué con ella se demuestran los alcances que los objetivos de investigación plantean. Las evaluaciones también demuestran la forma en que la escritura ha sido recreada dentro de cierto grupo de personas. Los resultados de las evaluaciones evidencian las necesidades y las estrategias que se deben emplear dependiendo de los objetivos que se deseen alcanzar.

Dado el diseño de nuestra investigación (PreT X PostT. Control vs Experimental) utilizamos el instrumento de evaluación con base en el lector, el cual ha sido utilizado y confiabilizado por Fitzgerald y Spencer (1993). Las mediciones basadas en el lector requieren de un evaluador que considera la calificación del texto de manera global para indicar el grado de construcción en el escrito, las categorías son previamente establecidas para determinar el puntaje. Las mediciones basadas en el lector están relacionadas principalmente con una visión interactiva-constructiva de la composición y el lector, visión en la cual el significado es visto a través de la interacción del lector con el texto; las construcciones como estructura y coherencia son producto de la interpretación del lector, en consecuencia las mediciones que son consistentes con el punto de vista constructivo-interactivo permitirán una considerable interpretación por parte del lector, pensamos utilizar esta evaluación ya que buscamos observar el posible desarrollo comunicativo en los textos de nuestra población.

4.3.1 Categorías y características en la medición de la escritura

Graham (1992), Spencer y Fitzgerald (1993), han utilizado tres indicativos básicos para valorar un escrito: coherencia, estructura y calidad. Consideran que éstas son las categorías más precisas con las cuales se puede comparar el desarrollo de un escrito después de intervenir con estrategias, en ellas se preestablecen criterios que dan los rangos que se supone poseen, por ejemplo, en la coherencia debe haber un seguimiento de las ideas, continuidad del principio

establecido y los argumentos que sustenten las premisas; en la calidad debe haber secuencia en la estructura, organización de las ideas, claridad de la intención, exposición discernible del asunto del texto. En la estructura, un inicio claro, una consecución congruente de los hechos, la complicación o asunto de la historia, y un desenlace que resuelva el problema planteado.

Para observar las diferencias en el desarrollo de textos que se han sometido a alguna intervención, usaremos las categorías de estructura y coherencia, para comparar las características de producción de antes y después, así como el desarrollo de la escritura, ya que cada una es parte del andamio que arma un texto que tenga algo que decir.

Estas categorías son las adecuadas para examinar si se da un avance en el proceso de escritura de los alumnos, por medio de la estructura narrativa y la colaboración grupal. Descartamos la categoría de calidad por varias razones: la brevedad de la intervención, las características de la población la cual nunca ha tenido una enseñanza práctica sobre escritura y por lo tanto dificulta obtener como punto principal la búsqueda de calidad, y porque el interés de esta investigación es observar el desarrollo posible en su proceso de escritura, lo que no habla precisamente de calidad, ya que ésta puede ser subjetiva y requiere de mayor tiempo para realizarse en un sujeto.

* 166172

4.3.2 Evaluación de la coherencia

A veces los estudiantes tienen dificultad para escribir de forma coherente y ordenada. Esto puede ser por el desconocimiento de los procesos sobre cómo proponer una organización, puede deberse también a la falta de un conocimiento declarativo a partir del cual hay que organizar. Según MacCutchen y Perfetti (1982), para producir un texto coherente se deben satisfacer diversas normas al mismo tiempo (representación clara de la tarea y los objetivos de la misma) y es el cumplimiento de estos requisitos lo que hace que la estructura del texto encaje. Por ejemplo: pedir a los alumnos que escriban sobre ciertos elementos como puede ser: una historia feliz, sobre un perro que aprendió a volar y que termine tristemente creyéndose un ratón. Esto exige a los alumnos el esfuerzo de encajar y adecuar sus argumentos para dar secuencia y organización a los requerimientos de la tarea.

Las personas que escriben textos deficientes no utilizan correctamente las uniones cohesivas, las uniones más comunes son las conjuntivas; los escritores que demuestran menor capacidad abusan de estos conectivos asociando ideas o comentarios con bastante pobreza estructural y narrativa, también tienden a adjetivar las situaciones que presentan y sus escritos quedan al mínimo nivel de trascendencia posible, en cambio el amplio uso de cohesiones bien utilizadas tiene como resultado un texto de unidad superior. Serafini, (1985), sugiere que al escribir se debe mostrar en vez de declarar, es decir que en vez de adjetivar o definir vagamente acciones, cosas, gentes o situaciones, debemos describir, contar, narrar los hechos y los momentos de manera amplia utilizando todos los sentidos y los distintos puntos de vista que podamos emplear. Por ejemplo se

suele escribir: *Ese era un tipo muy feo*. Esta frase no enseña nada de lo que al parecer pretende demostrar, más si muestra lo feo narrándolo en vez de simplemente calificarlo: *Ese tipo se enorgullecía de su aspecto descuidado, acostumbraba escarbar su nariz frente a todo el grupo y limpiarse los dedos en su barba escasa y gruesa que semejaba el lomo de una enorme mosca, sus lustrosos cachetes parecían de tocino, estaban llenos de viruelas, enmarcando siempre esos dientes amarillos y chuecos*. Se observa que el mostrar en vez de declarar promueve un uso más amplio de las posibilidades al escribir, también demuestra una mejor unión en el uso de nexos de cohesión produciendo organización en el discurso. Los lazos cohesivos (indispensables para la cohesión de un texto), varían, dependiendo del conocimiento declarativo del escritor.

Podemos definir la coherencia como el uso de nexos de cohesión que producen organización en las oraciones. Por lo que se refiere a la totalidad de un texto, la organización es realizada por estructuras coherentes. Fitzgerald y Spencer, (1993), mencionan que la coherencia es la unidad total de un texto, producida cuando los tópicos y los contextos son identificados y las partes del escrito están presentes para ligar el discurso.

4.3.3 Categorías en la coherencia

La coherencia se evalúa considerando la presencia de seis características: identificación del tema, contexto que oriente al lector, plan discernible a través de la historia, oraciones cohesivas, fluidez del discurso, final o declaración que dé

sentido de cierre. Se califican en tres categorías: incoherente, casi coherente, y coherente, Fitzgerald y Spencer, (1993).

Para no tener diferencias en el momento de evaluar los escritos de los estudiantes, hemos definido las seis características que se considera deben existir en un texto coherente:

- 1) Tema identificado: es cuando el alumno desarrolla la narración con base en la idea que se le dio.
- 2) Contexto que oriente al lector: es cuando el alumno describe o narra el ambiente en que se desarrolla su historia.
- 3) Los detalles organizados en un plan discernible, conservado a través de la historia: son cuando el alumno cuenta una historia en que la concreción de los argumentos que hilan su texto son claros, consecuentes, y congruentes, y que se observa consideró antes de escribir.
- 4) Las oraciones cohesivas se logran con la utilización no redundante ni abusiva de conectivos cohesivos que entorpezcan la claridad del relato, no calificará esta categoría si un alumno utiliza en exceso conjuntivos o preposiciones que empobrezcan su escrito.
- 5) Fluidez del discurso se considera cuando el alumno cuenta su historia sin trabas de sintaxis, en palabras, oraciones o párrafos.
- 6) Se considera como declaración que dé sentido de cierre, cuando el alumno concluye su escrito con una idea que sea coherente con la construcción de su historia o sus ideas, si escribe algo ilógico o absurdo que no encaje con su relato no se considerará como una declaración final.

Consideramos para nuestra evaluación "Incoherentes" los escritos que reunían de 0 a 2 de las características mencionadas; "Casi Coherente" de 3 a 4 categorías y "Coherente" de 4 a 6.

(Ver Anexos).

4.3.4 Evaluación de la estructura

La coherencia es vital para la comprensión de un texto, consecuentemente si el escrito es claro acusara a una estructura organizada y firme, sin embargo, también existe el caso de que un texto posea una estructura elaborada y al lector le parezca poco coherente; autores como Graham (1992), Kudson (1992), Spencer y Fitzgerald (1993), utilizan a demas de la coherencia la estructura para evaluar sus investigaciones, consideran que el desarrollo y análisis de estas dos categorías brindan la información necesaria para comprender y mejorar los procesos en escritura que los alumnos ejecutan. A menudo se aborda el estudio de la estructura narrativa desde una visión paradigmática (culturalmente reproducida, canónicamente común; ejemplo: había una vez...) buscando verificar la universalidad de la gramática del relato y su generalidad en distintas lenguas, culturas y edades. Mandler (1982), ha demostrado que existen cláusulas narrativas típicas o perfiles sintácticos que caracterizan los textos narrativos (introducción, nudo y desenlace) y los diferencia de otras formas de organización del discurso como son las estructuras argumentativas y las descriptivas. Bruner (1988) también sostiene la presencia del modo paradigmático, comúnmente reproducido y

contempla además un modo narrativo. El modo narrativo es más elaborado, apegado al conocimiento y la intención de quien escribe, resalta las diferencias, las particularidades y las vicisitudes de los personajes y situaciones, así la construcción narrativa adquiere ciertas características que dan una sensación de coherencia en el tiempo y no sólo de transcurrir en él sin dirección y contexto, aquí la escritura toma un tono creativo, personal, que se apega a las características de los escritores expertos, ya que expresa y comunica, no sólo se presenta como una estructura culturalmente trascendida por costumbre.

La utilidad de ambos modos (paradigmático y narrativo) es innegable para las posibilidades en el proceso de creación de escritura, el modo general y frecuentemente típico de la estructura narrativa es aprovechado por la educación básica, sin embargo las dinámicas y estrategias deben crecer y adaptarse, buscando mayor funcionalidad y práctica para que la escritura cumpla las posibilidades cognitivas y comunicativas que su dimensión abarca.

Por otro lado el modo narrativo según la perspectiva de Bruner nos acerca al ejercicio de una escritura comprometida con el conocimiento y la escritura misma, lejos de simplemente decir o cumplir con una tarea escrita, esta forma sirve de vehículo para que el pensamiento se comparta y avance más allá de un solo sujeto y estructura escrita.

No existe mucha discusión sobre diferentes consideraciones de la estructura, por lo tanto la definimos como el marco total, esquema, o elementos organizados de un texto y su orden. Estos elementos pueden ser definidos de varias formas, dependiendo de la superestructura, pero en la narrativa los

elementos estructurales casi siempre incluyen: "inicio, suceso, problema, acción, desenlace y final" (Spencer y Fitzgerald, 1993, p. 210). Se considera que los elementos son temporales y causalmente relacionados. La narración posee características fácilmente reconocibles, reproducidas comúnmente.

4.3.5 Categorías en la estructura

Para calificar la estructura u organización de los textos narrativos se utilizó el análisis de historia de Fitzgerald y Spencer, (1993). En donde se reconoce un patrón organizativo específico en 6 características: desarrollo de un contexto, posibilidades narrativas, creación de un propósito o complicación para el personaje principal, esfuerzo para resolver la complicación, resultado de los esfuerzos del personaje, causalidad y eventos relacionados. La calificación se estableció en: "sin estructura", "pobremente estructurado" y "estructurado".

También definimos las seis categorías de estructura para evitar problemas de interpretación en la calificación de los escritos. Las cuales son:

- 1) Se considera como información previa para desarrollar un contexto al argumento que prevenga al lector sobre las características del personaje o situación principal que se vaya a desarrollar en la historia.
- 2) Posibilidades narrativas: existen cuando el alumno utiliza personajes, sitios o contextos que a lo largo del relato enriquecen su estructura y su tema.
- 3) Evento único que crea un propósito o complicación, es cuando el alumno construye un nudo que da interés y sentido a su historia.

- 4) Esfuerzos del personaje para resolver la complicación: son cuando el alumno crea episodios y situaciones que van desarrollando la complicación de su historia.
- 5) Resultados de los esfuerzos del personaje: son cuando el alumno concluye o resuelve los asuntos que su situación o personaje principal debía enfrentar en la historia.
- 6) Causalidad y eventos relacionados temporalmente, son cuando el alumno utiliza situaciones, personajes o complicaciones paralelas que enriquecen a la narración y que aportan datos importantes a la historia, éstos pueden resolverse antes del fin o al mismo tiempo en que se cierra la narración.

De la misma forma que en coherencia, se delimitaron las características de estructura para su evaluación en los escritos de los alumnos, donde “sin estructura” se consideró a los que tenían de 0 a 2 categorías, “pobremente estructurados” de 3 a 4, y consideramos “estructurados” los textos con 5 o 6 categorías. (Ver Anexos).

CAPITULO 5. RESULTADOS

5.1 Resultados cuantitativos

A continuación se muestran los resultados numéricos de la intervención, así como las calificaciones de las evaluaciones pretest y postest, en el grupo control y experimental y la aplicación correspondiente del estadístico de prueba.

RESULTADOS GRUPO CONTROL				
SUJETO	PRETEST		POSTEST	
	COHERENCIA	ESTRUCTURA	COHERENCIA	ESTRUCTURA
1	1	1	1	1
2	1	1	1	1
3	2	3	3	3
4	3	3	1	2
5	2	2	1	2
6	2	2	3	3
7	1	1	1	1
8	2	2	1	1
9	3	3	1	1
10	2	2	2	1
11	1	1	1	1
12	1	1	1	1
13	2	2	1	1
14	3	3	3	3
15	3	3	2	3
16	2	2	3	2
17	1	1	1	2

Las calificaciones se consideraron en : Sin estructura=1. Parcialmente estructurado=2.
Estructurado=3. Incoherente=1. Casi coherente=2. Coherente=3.

En esta gráfica se observan las calificaciones de cada alumno del grupo control entre el pretest y el postest.

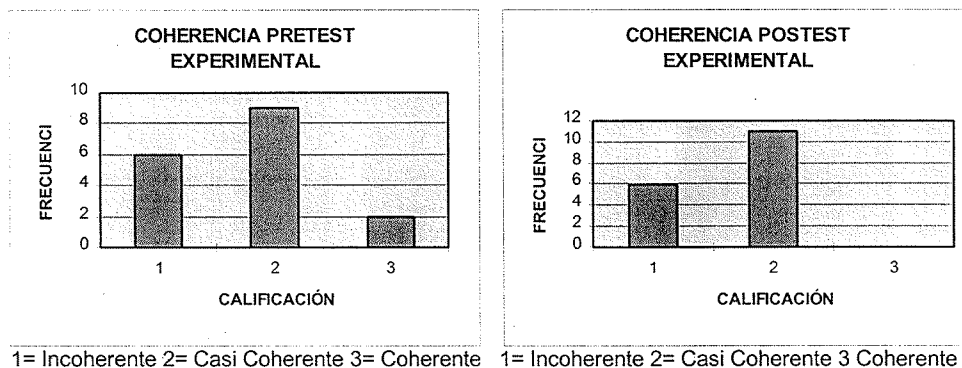
RESULTADOS GRUPO EXPERIMENTAL				
SUJETOS	PRETEST		POSTEST	
	COHERENCIA	ESTRUCTURA	COHERENCIA	ESTRUCTURA
1	2	2	2	2
2	1	2	2	2
3	2	2	2	2
4	2	2	2	2
5	3	3	2	2
6	1	1	2	2
7	2	2	2	1
8	2	2	2	2
9	2	2	1	1
10	2	3	1	1
11	1	1	2	3
12	2	2	1	1
13	2	3	1	1
14	1	1	1	1
15	3	3	2	2
16	1	2	1	1
17	1	1	2	2

Las calificaciones se consideraron en : Sin estructura=1. Parcialmente estructurado=2.
Estructurado=3. Incoherente=1. Casi coherente=2. Coherente=3.

Aquí se observan las calificaciones de cada alumno del grupo experimental entre el pretest y el postest.

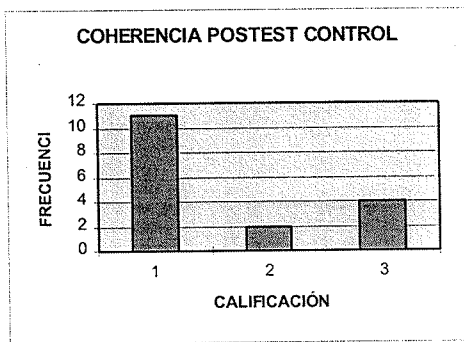
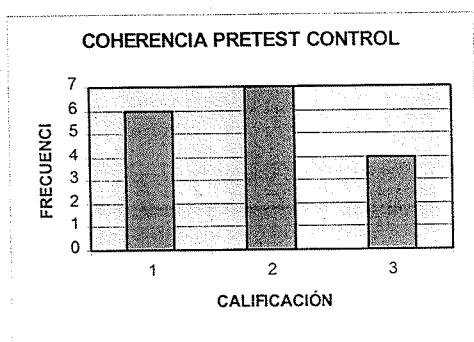
La evolución en las calificaciones de ambos grupos no es significativa, los avances fueron mínimos, los detalles y las causas, que obstaculizaron al grupo experimental para apropiarse del proceso de escritura experto se detallan a continuación.

5.1.1 Frecuencias de las calificaciones de coherencia del grupo experimental



El grupo experimental disminuye ligeramente en la categoría de coherente y pasa a incrementar a la barra de casi coherente, por lo tanto no se demuestra avance entre el pretest y el posttest, las dificultades que se interpusieron para que el grupo experimental se apropiara del proceso de escritura experto sin duda recaen en el tiempo de intervención, la brevedad del tratamiento que se le aplicó a este grupo, no permitió que los alumnos practicaran adecuadamente la planeación, y la revisión, de lo que deseaban escribir, afectando directamente la posibilidad de realizar textos más coherentes de los que hicieron en el pretest; los alumnos continuaron utilizando sus viejas estrategias para escribir, y combinaron un poco las nuevas que se les enseñaban en el tratamiento con ellos, esto puede observarse ya que la frecuencia de sus calificaciones no decayó como las del grupo control, en lo que a ésta categoría se refiere, aun así, no existe evidencia suficiente para afirmar que el grupo experimental fue superior en esta condición.

5.1.2 Frecuencias de las calificaciones de coherencia del grupo control



1= Incoherente 2= Casi Coherente 3=Coherente

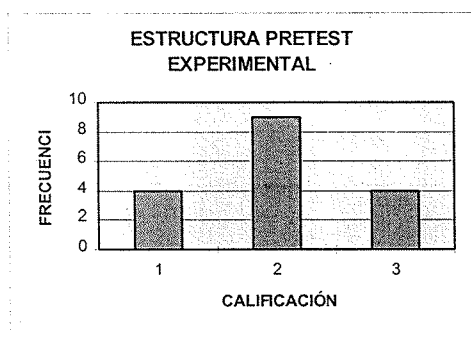
1= Incoherente 2= Casi Coherente 3=Coherente

En contraste con el grupo experimental, el grupo control disminuyó notablemente en la categoría de casi coherente, agregándose estos a la categoría de incoherente, este grupo, al no practicar el proceso de escritura, ni utilizar la interacción como medio de aprendizaje significativo se avocó a escribir sin sentido ni objetivos claros, solamente escribían textos poco elaborados para cumplir con la exigencia que se les encomendaba, sin profundizar en las posibilidades personales o expresivas de su tarea.

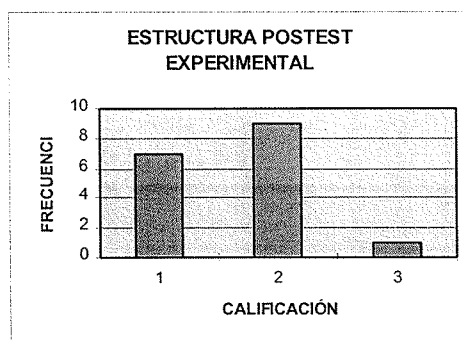
El estadístico que se utilizó fue la prueba "U" de Mann y de Witney, la cual es una prueba de comparación de igualdad entre dos poblaciones; después de efectuar los cálculos estadísticos correspondientes resultó que no se rechaza la hipótesis nula (para $\alpha = .05$) que dice: la tendencia central de la calificación en coherencia del grupo experimental es menor o igual que la tendencia central en calificación de coherencia del grupo control (se acepta la Hipótesis nula debido a que $U_c = 124$ y por que U_c pertenece a $[00 , 96)$). Con esto concluimos que

no hay evidencia suficiente para afirmar (con 95% de confianza) que las calificaciones en coherencia del grupo experimental sean mayores a las calificaciones obtenidas por el grupo control, después de haber aplicado las estrategias de escritura.

5.1.3 Frecuencias de las calificaciones de estructura del grupo experimental



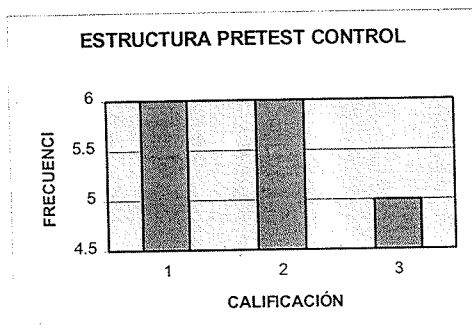
1=Sin Estructura 2= Parcialmente Estructurado
3= Estructurado.



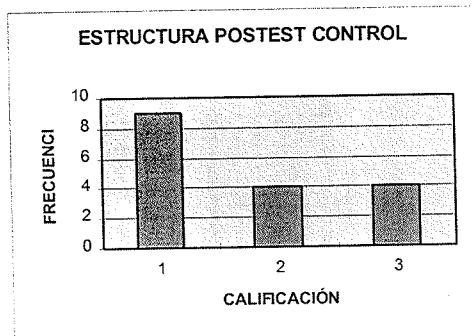
1=Sin Estructura 2= Parcialmente Estructurado
3= Estructurado.

En estos resultados observamos que incrementó el número de alumnos con calificación uno de en la prueba final, esta pasa de 4 alumnos en el pretest a 7 alumnos en el posttest, estos alumnos disminuyeron desde la categoría de coherente a la categoría de incoherente; el buscar escribir una estructura bien armada representa una tarea laboriosa, este ligero descenso se debe a que los estudiantes pretendieron lograr escritos más logrados de lo que usualmente acostumbraban, a pesar de esto el grupo se mantuvo en su frecuencia de casi coherente.

5.1.4 Frecuencias de las calificaciones de estructura del grupo control



1=Sin Estructura 2= Parcialmente Estructurado
3= Estructurado.



1=Sin Estructura 2= Parcialmente Estructurado
3= Estructurado.

Este grupo aumentó en su frecuencia de incoherente, perdiendo alumnos de las otras dos categorías: uno de coherente y dos de casi coherente, el promedio de disminución es mínimo, sin embargo continúa siendo menor en el promedio de casi coherente frente al grupo experimental; es posible que la gran presencia cotidiana de la estructura narrativa, junto con la producción realizada por este grupo en el pretest (narraciones poco elaboradas y sin desarrollo, por la tanto así se mantuvieron), sean la causa de que no haya perdido demasiado en las calificaciones como lo hizo en la condición de coherencia.

Con los datos obtenidos, observamos resultados casi iguales entre los grupos control y experimental.

El estadístico que se utilizó fue la prueba "U" de Mann y de Witney (Prueba U de Mann-Witney); después de efectuar los cálculos estadísticos resultó que no se rechaza la hipótesis nula (para $\alpha = .05$) que dice: la tendencia central de la calificación en estructura del grupo experimental es menor o igual que la

tendencia central en la calificación de coherencia del grupo control, (se acepta la Hipótesis nula debido a que $U_c=243.5$), U_c pertenece a [00 , 96). Para rechazar la hipótesis nula, U_c debería de haber estado fuera de este rango. Con esto concluimos que: no hay evidencia suficiente para afirmar (con 95% de confianza) que las calificaciones en estructura del grupo experimental sean superiores a las calificaciones obtenidas por el grupo control, después de aplicar las estrategias de escritura.

A partir de los resultados obtenidos se puede afirmar que el grupo control obtuvo puntajes similares en el postest, tanto en coherencia como en estructura, además los dos grupos (experimental y control) disminuyeron sus puntajes en el postest; esto se debe a múltiples situaciones que a continuación se explican.

5.2 Análisis cualitativo

A continuación se presenta el análisis y las observaciones del desempeño de la intervención en el contexto.

5.2.1 En la planeación

Comenzamos las sesiones demostrando a los alumnos el proceso de planeación, una de las dinámicas que seguimos fue planear un escrito a través de razonar en voz alta los pasos que se pueden tomar para vaciar ideas sobre el papel y posteriormente realizarlas en el texto. Cada vez que un alumno no comprendía la tarea repetíamos el procedimiento en voz alta, realizando lo que Englert (1992), y Flower (1980), llaman desnudar el proceso de escritura o utilizar el conocimiento retórico:

Guía: Muy bien, me gustaría escribir sobre una lámpara que habla, Las ideas que tengo de este tema es que la lámpara era de un mago, y que cuando la gente se dio cuenta de lo que hacía la lámpara se la querían robar.

Además quiero que el texto sea gracioso, ¿qué se les ocurre a ustedes para completar la historia?

Luis: Cuando el mago realizaba sus hechizos, la magia le llegaba a la lámpara.

Rocío: ¿El mago era de magia blanca o negra?

Alejandro: Blanca, era una mago bueno.

Guía: Ya tenemos algunas ideas para poder empezar, era un mago de magia blanca, que al hacer sus hechizos su magia se concentró en su lámpara y comenzó a hablar, ahora cómo vamos a hacer para que sea graciosa.

Daniel: Cuando el mago quería que hablara para que la gente lo viera y hacerse famosos, la lámpara no hablaba.

Rocío: Le robaban la lámpara unos rateros que pensaron hacerse ricos con la lámpara, pero ellos no sabían que sólo hablaría con el mago.

Guías: Julio, ¿Qué opinas de cómo va saliendo nuestra historia?, ¿quieres aportarle algo?

Julio: Bien, pero no se me ocurre nada.

Guías: Si se dan cuenta el plan de para realizar nuestra historia va quedando bien estructurado y lleva coherencia, para esto es necesario hacerse preguntas como lo hemos hecho, ¿por qué hablaba la lámpara?, si el mago era bueno o no y de qué le serviría que su lámpara hablara, etcétera.

Para apoyar visualmente el desarrollo de los sujetos presentábamos en una lámina las preguntas siguientes, después con las ideas de los alumnos discutíamos las posibilidades para escribirlas. Cuadro (1).

GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PLANEACIÓN.

- 1- ¿Qué ideas tengo a cerca de la tarea?
- 2- ¿Hay alguna idea por donde puedo empezar?
- 3- Hay alguna idea en la que me puedo apoyar para desarrollar mi escrito?
- 4- ¿De qué forma puede quedar claro o entenderse mejor?
- 5- ¿Quién leerá mi escrito, qué lenguaje debo usar en mi redacción?
- 6- Hay ideas repetidas, ¿cuál puedo eliminar?

(Cuadro #1)

Realizábamos una lluvia de ideas sobre algún título que era propuesto por algún alumno, a continuación se escribían las sugerencias en el pizarrón,

posteriormente seleccionábamos junto con ellos las ideas más atractivas y planeábamos la estructura del texto para luego escribirlo:

Guía: ¿De qué les gustaría escribir?

Miguel: De marcianos.

Rocío: De una casa embrujada.

Guía: (Mientras apunta en el pizarrón), ¿quién más tiene otra idea?

Guía: ¡ a ti Ana Yanci!, ¿de qué te gustaría escribir?

Ana Yanci: Sobre un niño que quería volar.

Otros alumnos: ¡ No, no mejor de espantos !

Guía: ¿Qué les parece si lo hacemos de un animal que quiere volar, un perro por ejemplo?

Guía: ¿Por qué creen ustedes que un perro quería volar?

Alumnos: Porque quería ser pájaro.

Juan: Para jugar con los pájaros y cazar a los gatos más fácil.

Guía: Muy bien, ahora pensemos en el porqué volaría, por una poción mágica, o porque un inventor le puso alas o porque se cruzó con un águila.

Alumnos: Porque un científico loco lo cruzó con un pájaro.

Luis: Porque quería ser una mariposa.

Guía: Bien, ahora cada quién va a hacer un plan de redacción con las ideas que más les gusten para contar la historia del perro sigan las indicaciones que les hemos dado y si tienen dudas miren esta cartulina. (rotafolio con las indicaciones para la planeación).

Procuramos practicar bastante en los alumnos la selección de ideas y la toma de decisiones para escribir, esperando que ellos después identificaran con facilidad el proceso de escritura. El ejemplo anterior muestra otro intento de llevar a cabo un plan de escritura, al realizar estos ejercicios, el grupo mostraba interés y participación, sin embargo al ejecutar los escritos los realizaban con simpleza y poca dedicación, probablemente la tarea les era poco atractiva.

(Texto #2)

El perro que quería volar.

Era muy imaginativo el perro.
El perro que quería volar y contemplaba
el perro a las mariposas.
Me imagino que es el perro y el zorro.
De como quería volar el perro y no
podía.
Leera miscrito mi mejor amiga y mi lengua
Je va ha ser en español
La segunda idea va ha hacer elemihada
Todo eso lo quería y o decir.
Y todo me queda muy claro.

Aquí tenemos un plan de redacción que realizó una alumna (escrito #2), se puede apreciar como el sujeto, piensa en su audiencia posible (aunque de forma muy básica), existen los argumentos (bastante escuetos) para justificar las razones del perro para volar y también ciertas incoherencias en el plan, ¿por que eliminar la segunda idea? si es la base del texto.

En el escrito anterior la alumna sigue las indicaciones, escribe las ideas que tiene, él porque es posible que el perro pueda volar, también se observa que escribe varias ideas para escapar de la tarea, es decir que las escribe para acabar y tener tiempo libre, al revisar su plan y confrontarla con preguntas no sabia porque había decidido planear lo que puso en el papel, en particular las tres ultimas ideas:

Guía: En tu texto ¿qué tiene que ver un zorro?

Anayanci: Era el amigo del perro.

Guía: Tienes que explicar que era su amigo y cual es tu intención de meter a un zorro como amigo de un perro, cuando el perro lo que quería era volar ¿esta claro?

Anayanci: Bueno mejor quito al zorro.

Guía: Eso te va servir para hacerlo más coherente.

Guía: ¿Por qué dices que tu mejor amiga es la que va a leer tu historia?

Anayanci: No se me ocurrió otra persona.

Guía: Lo importante de esto es que se imaginen quien leerá su texto para saber de qué tema pueden hablar, saber qué decir y qué tipos de palabras utilizar.

De esta manera tu texto va a mejorar.

En el texto # 3 se observa el desarrollo del plan anterior, y ahora ya se entiende por qué el perro quería volar (su deseo de ser mariposa) y su desánimo al no conseguir su meta. Las fallas en el desarrollo son notorias, primero sube a un tronco, después la autora dice que el perro le temía a un árbol (el tronco anterior), aunque el texto todavía maneja errores, demuestra las posibilidades que un plan de redacción brinda, también la funcionalidad de revisar interactuando con el sujeto las razones e ideas que tiene para realizar el escrito y llevar a cabo la secuencia que diseñó, para dar mayor coherencia y estructura al texto.

Sexo: Femenino

El perro que quería volar
Había una vez un perro que miraba a las mariposas, él quería ser como ellas. Pero como era un perro no podía volar.
Él se la pasaba contemplando horas y horas a las mariposas.
Él no se pudo aguantar las ganas de querer volar y se subió a un tronco se echó desde haya y con sus patas dispuso estaba aleteando.
Pero su intento no fue bueno por que el perro que quiso volar, se cayó y empezó a ladrar.
Él quiso hacer otra vez un intento pero miró el árbol y se desanimó.
El perro siempre sonaba que era una mariposa.
El perro estaba muy desanimado por que no podía volar.
Él no quería comer, jugar, etc por que sus sueños no se hacían realidad en cuanto a ser mariposa.
Un día el perro como no pensaba en que hacer para volar, se desesperó y se quiso comer una mariposa.

(Texto # 3)

Edad 11 años

Sexo Masculino El perro que quería volar

El perro era tan olvidadizo que una vez se le olvidó su nombre ladrar y así caminó. Como no caminaba se fue arrastrando hasta un edificio de 50 pisos en lo alto y recuperó la memoria pero era tarde porque estaba hasta el suelo.

(Texto # 4)

En el texto # 4, detectamos que faltan argumentos y que existen incoherencias tales como: si el perro no recordaba cómo caminar, ni ladrar, cómo podría él arrastrarse cincuenta pisos, luego por qué recupera la memoria al caer (el autor dice "recuperó la memoria pero era tarde, estaba hasta el suelo). Lo que el alumno pretendía y da por hecho, es que el perro concebía su error y lo sufría. Pero su falta de fundamento es tal que no sabe explicarlo. Estos descuidos son precisamente los que la estrategia pretende erradicar, a través de pensar previamente qué escribir, realizarlo y revisarlo, los estudiantes deberían incrementar su coherencia, la claridad en los argumentos que desarrollan para contar su historia y en consecuencia, dar una estructura más sólida a su escrito.

A continuación vemos el texto corregido, luego de las observaciones hechas por los guías.

1º

El perro que quería volar.

Edad: 11 años

Sexo: Masculino vFvF

El perro que quería volar el perro era tan olvidadizo que una vez se le olvidó como se llamaba, caminar y hasta ladrar. Como no podía caminar quiso aprender a volar entonces se subió a un edificio de 50 pisos llegó arrastrando hasta el elevador y cuando llegó a la azotea recuperó la memoria y se acordó como se llamaba y volvió a recordar cómo se comunicaba con modales para llamar muy tarde por que para entonces él llas se avia aventado desde el piso 50 de la azotea al caer murió.

(Texto # 5)

En el texto # 5 se observa que el alumno hizo caso (de forma parcial) de las observaciones, mejor dicho, desarrollo parte de la tarea como se lo planteamos, contó la historia con más extensión, secciones del texto quedan más claras (el deseo de volar y la solución final) pero no lo suficiente para ser un escrito bien estructurado, ya que aún se presenta la incoherencia de que al caer el perro recupera la memoria y muere, el alumno no aclara por qué el perro era olvidadizo. Queda claro en el ejemplo anterior que la tarea no es comprendida del todo, y que el sujeto continua ejecutándola de forma lineal, no utiliza lo que a escrito para

reelaborar la tarea y anula el proceso de escritura, no realiza lo que Flower llama utilizar el proceso de forma recursiva.

La importancia de la traducción o ejecución es clara, escribir las ideas que tenemos sobre un tema proporciona la posibilidad de interactuar con el texto mismo y en consecuencia, corregir, buscar opciones y formas más claras de realizarlo o reelaborarlo, esto da como resultado el punto de partida para rehacer el texto con nuevas ideas que lo enriquezcan.

5.2.2 En la traducción

La traducción es pasar las ideas que tenemos al papel, las dinámicas que empleamos para que la practicasen simplemente consistieron en que apuntaran en sus cuadernos todas las ideas que tenían de un plan, en la revisión que tacharan sobre el mismo texto, para luego pasar en limpio el escrito, también consistió en escribir las historias y reescribirlas cuando fuera necesario.

La mayoría de los autores consideran importante el pensar previamente antes de escribir, planear y pre organizar el texto, nosotros nos sumamos a las opiniones de Castello, (1996), quien sugiere que pensar para escribir puede resultar parcial si no incluye en su formulación la reflexión respecto al lenguaje escrito como instrumento privilegiado de construcción de formas superiores de pensamiento y que nos acerca a concebir que en esta relación, la otra cara de la moneda implica la posibilidad de escribir para pensar. El texto escrito sin orden y planeación, también es un excelente punto de partida, cualquier idea puede significar un comienzo o la posibilidad de desatar mas ideas, una posible

estructura o plan. Paoli, (1983) menciona que el texto provee la interacción, ya que los errores, las partes ya escritas provocan la corrección de ideas, y la generación de mas texto.

Nosotros intentamos promover en los sujetos del grupo experimental la costumbre de escribir y basarse en ello para generar, revisar y reescribir los textos.

En los escritos anexados a este trabajo se observa la funcionalidad de vaciar en el papel los planes e ideas que se tiene para escribir un texto, el tachar y corregir encima de lo trabajado ayuda a aclarar las posibilidades de la tarea.

5.2.3 En la revisión

En la práctica de la revisión presentábamos esta lámina (cuadro # 6), para que los alumnos tuvieran un apoyo visual, al empezar esta parte de la dinámica utilizamos un texto elaborado en el pizarrón por nosotros y comentábamos las fallas que veíamos en el, discutíamos las opciones que se podían manejar para terminarlo como en un principio se imagino, y pedimos a los alumnos opiniones con el fin de que participaran en la tarea.

(Cuadro # 6)

CONTROLAR Y REVISAR LO QUE ESCRIBIMOS

- 1- Procura revisar cómo ha quedado el texto.
 - 2- Antes de empezar con una nueva idea o corrección es importante que leas lo que has escrito.
 - 3- ¿Es lo que querías decir?
 - 4- ¿Queda claro?
 - 5- ¿Has dicho todo lo que querías decir de tu primera idea?
- Repite estas pausas y piensa en estas cuestiones cada vez que empieces con una nueva idea.

Al ejercitar la revisión utilizamos los escritos realizados en clase por los alumnos, los cuales eran leídos por los guías y posteriormente cuestionados por los estudiantes, quienes debían comentar si les quedaba clara la intención de la historia, daban sugerencias de como ellos contarían la anécdota y finalmente el autor daba sus impresiones sobre si veía defectos en su escrito y cuales eran sus intenciones al escribirlo.

En la figura # 7 corregimos junto con el alumno los episodios y párrafos que él ya consideraba claros, apuntamos sobre su texto con el fin de que no ignorara las observaciones realizadas.

2

Edad: 12 años Sexo: Masculino

El perro ~~que~~ ~~ya~~ ~~me~~ ~~queria~~ ~~ser~~
 pájaro y ~~de~~ ~~eso~~ ~~salia~~ ~~de~~ ~~casa~~
 y se intentó en el basqui y
 no supo regresar se quedó a
 dormir y el temblor abrió
 la sangre y el perro quería
 volverlo ~~lo~~ ~~oseo~~ ~~tuato~~ ~~que~~
 lo logró y regreso a casa

(Texto # 7)

Guía: Aquí en tu historia repites muchas palabras que dificultan la fluidez para leer tu texto. , revisa eso para que quites algunas palabras.

¿Por qué de repente en la historia hay un temblor sin ni siquiera justificarlo?

Alejandro: La verdad escribí sin pensar, no se me ocurría nada y sólo puse lo primero que se me ocurrió.

Guía: Podemos observar en tu texto que no tenías ninguna intención de escribir, ni pensaste en alguien que pudiera leer tu texto, si te fijas no hay argumentos que la hagan coherente. Vuelve a escribirlo.

El escrito corregido por el alumno (cuadro # 8) demuestra mayor claridad en la conexión de argumentos y la estructura de su texto, ahora puede entenderse el porqué de las acciones del perro. Por otro lado el cierre de la historia no es contundente, tampoco utiliza otras oportunidades narrativas que enriquezcan su relato, como pueden ser, el hecho del porqué tiembla, la inquietud del perro por alejarse o el porqué se cumple su deseo de volar.

Edad: 12 años Sexo: Masculino

Un día lluviosa salía de la casa un perro se interna en el bosque y sin darse cuenta se fue alejando y no supo como regresar, se durmio en la noche hubo un temblor de Que abrio la tierra el perro quedo iradeg por una gran sanga de talvez más de 100 mts. de profundidad y 15 mts de ancho el quería volar y lo ocea tanta que logra volar pasando la gran sanga y afortunadamente encontra el regreso a casa

Conexión

(Texto # 8)

La corrección sobre el escrito es muy importante, autores como Castello sugieren que el escrito en si debe convertirse en un medio para pensar y no solo debe de pensarse previamente a redactar, el ejemplo anterior muestra la función de una revisión clara, la tarea mejora en coherencia y fluidez, ya que el alumno tiene clara las partes de la tarea que debe enfrentar.

A continuación vemos un texto que fue realizado con un final previamente establecido, se aprecia la forma en que la alumna intenta resolver el problema de contar una historia que ya tiene un desenlace, se observa que la coherencia de su argumento es mala, no explica el porque de la enfermedad de la hija y no aclara la razón de que su cuerpo todavía se movía, la historia carece de estructura ya que no escribe un plan previo, no realiza ningún ensayo que le permita replantear despues su intención de escritura, en consecuencia no resuelve nada de la complicación que se dio.

(y SIN EMBARGO, TODAVIA SE MOVIA SU CUERPO) MARI LU CRUZ
MOZENO 1 B
EDAD 13 AÑOS

ERA UNA JOVEN QUE SE SENTIA MUY EXTRAÑA POR LA NOCHE SENTIA COMO SI ALGUIEN SE LE METIERA EN EL CUERPO UN DIA LA JOVEN SENTIO MUY MAL Y SENTIA LO MISMO QUE TODAS LAS NOCHES Y DE REPENTE SE LE EMPEZO A MOVER SU CUERPO MUY (~~ERA~~) EXTRAÑO ELLA GRITABA MUY PERO Y ~~Y~~ SU MAMA FUE A SU CUARTO A VER QUE LE PASABA Y SE DIO CUENTA QUE SU HIA ESTABA MUY EXTRAÑA Y DE REPENTE LE HABLO AL DOCTOR EL DOCTOR FUE RAPIDAMENTE LE DIO QUE SU HIA NO TENIA NADA Y LE DIO UN CALMANTE Y SIN EMBARGO SU CUERPO TODAVIA SE MOVIA

(Texto # 9)

Este tipo de tareas (pedir un escrito con un final ya establecido) son muy útiles para comprender y analizar la estructuración y la coherencia de los escritos que los alumnos pueden realizar, al estar dado el final de la historia el sujeto puede abocarse más a planear la narración buscando congruencia entre los argumentos que imagina y así dar claridad a las secuencias para contar la historia. Sin embargo el escrito # 9 a sido anexado como ejemplo de que no necesariamente tener parte de la tarea resuelta facilita a la misma, aun cuando los alumnos tenían parte del escrito (el final previamente dado), les costaba bastante trabajo crear textos estructurados y coherentes, esto se debe a que el proceso de escritura no es claramente dominado y no utilizaban la información de otros autores para resolver sus propias dudas para enfrentar la tarea.

EL proceso de escritura debe practicarse en periodos de tiempo prolongado, las diez sesiones que aplicamos fueron insuficientes para fijar el conocimiento en nuestro grupo experimental, o por lo menos demostrar avances sobre el grupo control.

Además, demostrar la planeación, revisión y traducción no equivale a convertirse en un escritor capaz, el ejercicio y practica debe ser mas constante e interactivo entre los estudiantes para que el proceso de escritura logre naturalizarse en los sujetos.

El carácter intrapsicológico de este conocimiento debe ser utilizado de forma frecuente y retroalimentando en el mismo individuo con los textos que realiza, la capacidad de enfrentar la tarea y en consecuencia evolucionarla debe

recargarse en la demostración e intercambio de ideas entre los sujetos. La escuela o materia donde se practique debe promover el medio para potenciar el proceso, los resultados demuestran que el grupo control y el experimental no manejan estrategias para escribir ya que mantuvieron su producción escrita en niveles similares entre el pretest y el posttest, sin embargo, particularmente en coherencia el grupo experimental fue ligeramente superior al control (como se observa en las gráficas) debido al ejercicio de un método dirigido más recreativo y claro, mientras que el control disminuyó su promedio de producción en coherencia ya que la tarea de realizar textos sin una meta clara, los hace ejecutarla sin dirección y de la forma más obvia y rápida, consecuentemente la unidad cohesiva de los textos control fue mínima.

5.2.4 En la interacción

La interacción es una excelente herramienta para abordar la práctica de la escritura, el mismo salón provee la crítica, los lectores o audiencia que enriquece el conocimiento de los estudiantes. Al mostrarles los pasos con que construimos historias, y los argumentos que deducíamos para buscar caminos narrativos, también los hacíamos participar a ellos, pidiéndoles ideas, sugerencias, y comentarios de lo que ellos harían para escribir:

Guía: ¿sobre que les gustaría escribir?

Sandra: No se

Guía: ¿te gustaría escribir sobre un niño que se convierte en gato?.

Sandra: (risas) No se... Sí... De lo que sea.

Guía: Tu, Ricardo, ¿por que crees que un niño quisiera convertirse en gato?.

Ricardo: Por que quería correr por las paredes.

Guía: Eso puede servirnos de idea principal, pensemos en porque el niño desea convertirse en gato, acaso ustedes no han deseado tener algo mas o ser un poco mas altos, o mas fuertes.

Julio Cesar: Los gatos son muy ágiles.

Ana Yansi: Los gatos pueden salir a la hora que quieran.

Armando: Los niños no pueden brincar por las paredes como los gatos.

Verónica: También pueden subirse a los arboles y cazar ratones.

Guía: OK., pueden ver que ya tenemos bastantes ideas para comenzar un escrito (las sugerencias han sido anotadas en el pizarrón). Miren, que les parece si hacemos un plan de la historia de esta forma: Un niño que quería salir todas las noches y brincar por los tejados como los gatos, entonces, tendremos que contar porque quería salir de noche, con quien quería estar cuando saliera, como se iba a convertir en gato, como ocurriría la transformación y como volvería a ser niño.

Al leer y analizar los textos que los alumnos habían realizado se concentraban en oír las ideas que les llegaban a interesar de las narraciones que se leían, participaban en los comentarios, les atraía saber que su escrito era considerado y analizado con seriedad, abundaban las críticas, pero también, comentarios alentadores de las cosas que realizaban bien o herían explotables.
(discusión del texto # 5)

Guía: ¿A ver que opinan del texto de su compañero?

Rogelio: a mi no me gusto.

Paloma: a mí tampoco.

Karla: Yo no entendí de que se trataba.

Guía: ¿a quien le gusto el texto de su compañero?

(Nadie responde)

Guía: bien, como pueden ver el texto no le quedo claro a la mayoría, esto es por que no desarrollaste bien las ideas del plan, y por que no revisaste bien el texto,

¿qué tenía que hacer el perro en la azotea de un edificio, y si no se acordaba de cómo caminar como sabía arrastrarse?

Alfredo: ¿que es lo que querías contar con esa historia?

Autor: nada, solo la vida de un perro que quería volar pero se mato en un edificio.

Guía: miren chicos, siempre deben pensar cual la idea que quieren contar, igual pueden escribir cualquier idea y de ahí sacar una historia que pueda ser interesante o divertida.

Guía: ¿que sugieren para que la historia de su compañero sea más entretenida?

Andrés: ¡que tal si el perro mataba a unas gallinas y se hacia un traje de plumas!

Oscar: Sí, y quería volar por que su dueño lo quería hacer caldo, quería volar para escapar.

Guía: ¡ven!, ya tiene otras ideas que le pueden servir a su compañero, pero hay que organizarlas bien, ya que si el perro tenia un traje de gallina, el dueño no lo quería matar antes de eso, no es posible que lo confundiera, el perro consigue sus plumas porque supone que con ellas podrá volar.

Paloma: sí, quería volar para ver el mundo del tamaño de las cucarachas, y después podría viajar, conocer otros lugares, y podría casarse con una gallina de verdad y enseñarle a ladrar.

Guía: muy bien, ¿vamos a leer el texto de otro compañero para ver como esta okey?

Como hemos mencionado, los alumnos de secundaria no poseían un entrenamiento adecuado sobre los procesos de escritura y menos aún en su funcionalidad, la escritura escolar en sus planes institucionales contempla la creación y participación de comunidades de discurso en el aula con el fin de retroalimentar y evolucionar el proceso de escritura de los alumnos, lo cual no es practicado en la escuela que intervenimos, la recreación de la escritura es ignorada y además envuelta en un aire de aburrimiento, los profesores descuidan recursos como el cine, la música, la literatura no tan exquisita la cual puede

encontrarse mas cerca de las expectativas de los alumnos, inclusive a la televisión. Sea cual sea el medio que se utilice para que escriban los alumnos, comentar en el salón, debe dirigirse a promover la expresión y el análisis, escribir también es exponer, explicar, extender nuestro pensamiento y nuestra posición de cualquier tema, el problema, esta en como estructurar y abordar lo que se desea contar, sin embargo la colaboración grupal es precisamente lo que logra. Da sentido y dirección a las ideas de los alumnos, activa la atención y el conocimiento en otros, promueve el deseo de manifestarse y la búsqueda de mejorar la composición escrita, los alumnos al ver que sus ideas captan la atención de sus compañeros y sus guías, que logran divertir, entretener o captar, enfrentan algo que los atrapa, que llama a su interés dándoles voz: el expresarse.

La orientación y retroalimentación del proceso de escritura dentro de un contexto enriquece las posibilidades de los alumnos, logran lo que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo, aprenden a abordar con mayor dimensión su escritura y su participación con la de otros textos y otros autores (sus compañeros y los guías); Intercambiar modos de resolver un problema, es sin lugar a dudas, una estrategia enriquecedora, desnudar el proceso de escritura y requerir la ayuda de los alumnos para realizar el escrito que juntos construimos genera el comienzo del aprendizaje intrasicológico de la tarea, ellos se apropiaban de los métodos para planear, revisar o escribir un texto. Aquí el avance o la fijación del conocimiento en los sujetos fue mínima debido a la poca practica que realizaron (como se observa los resultados en las gráficas), sin embargo, desarticular

procesos y evidenciarlos con claridad (en este caso fue a través del dialogo)
transforma por completo la perspectiva de los estudiantes al ejercitar la escritura,
dando una atractiva utilidad que antes no le veían.

CONCLUSIONES

Hay que comenzar estas conclusiones con una pregunta: ¿De qué le sirve a la gente la escritura?, la escritura ha guardado la conciencia y el conocimiento que hasta hoy funcionan entre nosotros, nos ha entregado el medio para expresarnos y crear, para plasmarnos y comunicarnos, para trascender el tiempo. Los currículos, los programas televisivos, los proyectos políticos, de guerra, los guiones de radio, etcétera, todo primero se planea y escribe.

Obvio, la mayoría de la gente no practica la escritura, no la considera para expresarse, comunicarse, o divertirse, fuera de la usura bancaria casi nadie utiliza el correo; casi nadie redacta diarios, ni siquiera sátiras o diatribas con humor, etcétera. La escritura (fuera de la prensa y la literatura) es generalmente usada en el ámbito académico y también mayoritariamente vista como un deber, como una protocolaria y pesada necesidad para realizar tareas, esta visión de la escritura aunada a la reproducción abúlica de su enseñanza, es decir colocándola en un sitio de poca utilidad, fomenta el problema de desperdiciar sus posibilidades.

Sacar a la escritura de su supuesta postura de poca utilidad es una tarea interesante para los psicólogos educativos, comprendiendo los procesos que intervienen en su desempeño y transmitiéndolos a los niveles de educación básica de forma sencilla y comprensible.

La experiencia nos llevo a concluir lo siguiente:

El proceso de escritura (planear, traducir, revisar) es pobremente practicado en la población que intervenimos, ya que el habito de escribir lo que

se tiene en la mente para salir de la tarea continua bastante arraigado en los alumnos con que trabajamos, decir el conocimiento como Scardamalia y Bereiter (1992), llaman a esta estrategia, es la forma en que nuestra población comenzó y terminó trabajando, no emplean las posibilidades retóricas para enfrentar la tarea de escritura y, continuaron llevando su escritura a niveles asociativos.

No solo la persistencia en el uso de la estrategia que la población manejaba impidió que se apropiaran del conocimiento, las variables independientes que nosotros no controlamos afectaron también el aprendizaje del grupo, como fueron: los horarios dispares, la indisciplina en los grupos de trabajo (control y experimental) que a pesar de ser asignados por su profesor como alumnos tranquilos y participativos resultaron ser sumamente distraídos y problemáticos.

El breve tiempo de intervención, 10 sesiones fueron insuficientes para que los alumnos practicasen y asimilasen la planeación, la traducción y la revisión, esto limitó los resultados y la observación de acciones y procesos; este tipo de investigaciones necesitan detallar más las características, cualidades, y carencias de la población que se desee intervenir, para planear mejor el tiempo, las dinámicas y los procedimientos. Los procesos de aprendizaje son lentos, trabajando con escritura todavía más. Es vital considerar un lapso largo de intervención para observar resultados significativos que brinden referencias e información que enriquezca la educación.

Colaborar, interactuar, opinar sobre otros textos, construir textos con otros, escuchar la narración de un compañero, ser escuchado y ver las reacciones en la audiencia, es definitivamente algo descuidado por la educación básica y por la escuela en la que trabajamos; dar una dimensión social-interactiva a la escritura marca a los estudiantes, les da otras dimensiones, experiencias enriquecedoras tanto en lo personal como en lo intelectual, la expresión los atrapa y los interesa. Aprovechar las posibilidades retóricas para planear y revisar un texto es una estrategia bastante funcional, ayuda a los alumnos a experimentar una novedosa manera de enfrentar la tarea de escritura como mencionan Flower (1980), y Breuer (1993), sin embargo debe ejercitarse durante un periodo prolongado. Nuestro grupo experimental no logró grandes resultados en su proceso de escritura, pero si demostró que otras formas de abordar la enseñanza en su contexto enriquece su visión y trabajo en contenidos que antes les eran intrascendentes.

Crear comunidades de discurso entrega al proceso de escritura a una dimensión mas clara y entretenida para los alumnos que la practican. Comentar las formas en que se planean los escritos, discutir y compartir las maneras en que cada quien revisa los textos, discutir las diferencias y las formas de enfrentar la tarea de escritura es una enriquecedora forma de traspasar el conocimiento de estrategias en escritura tal como lo sugieren las investigaciones de autores como Englert, Scardamalia y Bereiter.

Desnudar la ejecución, la planeación y la revisión, demostrar los razonamientos que un escritor con experiencia toma para realizar estos pasos,

promueve un mayor desarrollo en la coherencia y la estructura de los sujetos, en las sesiones que trabajamos con los alumnos, las diferencias entre los escritos que realizaban antes y después de la estrategia son evidentes en los anexos, sin embargo la fijación del conocimiento que se debió exhibir en la prueba postest, no se logro, esta causa probablemente se deba a que los sujetos no en veían una aplicación real y cotidiana de la escritura, es decir no necesitan el conocimiento.

Las categorías de coherencia y estructura son útiles para observar los progresos en la evaluación de textos de alumnos que pretenden manejar el proceso de escritura, como se observa en las gráficas el grupo experimental mantiene sus calificaciones sobre el grupo control que disminuye en mayor grado su frecuencia de textos coherentes, aunque el estadístico no demuestra avances significativos, esta ligera diferencia (cinco sujetos) habla de una posible asimilación del proceso, la practica y el ejercicio de la planeación y la revisión afecto a esta categoría, ya que les exigía reelaborar y replantear sus escritos para que fueran más claros y lógicos. En estructura, sus promedios son muy parecidos, esto quizá se deba a que la estructura narrativa tiene una presencia cultural sumamente marcada, de ahí que el grupo control, aunque no evolucione en sus calificaciones pretest y postest la mantenga en un mismo promedio, porque la reconoce y maneja como forma canónica, culturalmente reproducida como menciona Bruner (1988).

Pero como mencionamos en el cuerpo de la investigación, un texto estructurado con un principio, un nudo, desenlace, etcétera, no es precisamente

un texto coherente, es decir, que el reconocer a las partes que construyen al texto no hace que los argumentos sean claros y explícitos, un principio puede estar dado lo mismo que un final o desenlace reconocible, pero si los argumentos de las ideas que pretenden unirlos no son lógicos o consecuentes, el texto es incoherente.

La narrativa es una estructura sumamente útil para practicar el proceso de escritura con alumnos de características similares a los de la muestra; su presencia cotidiana (telenovelas, cuentos, películas, anécdotas), facilita la comprensión y recreación del proceso de escritura, además de interesar a los alumnos en las posibilidades creativas y expresivas de la escritura; sin embargo, en este caso, los estudiantes no pasaron de contar a través de ella simples historias organizadas (principio, nudo, final) no fueron capaces de abordar sus textos de forma crítica o comunicativa sin duda porque les presentaba un problema doble: ser críticos o comunicativos a través de una narración, probablemente otra estructura más personal, de opinión, como son la argumentativa y la expositiva pueda tener resultados interesantes en una población similar.

Los estudiantes de nuestra muestra no pudieron apropiarse del proceso de escritura en las 10 sesiones que duro nuestra intervención, por los siguientes motivos:

En consecuencia la selección de un contexto con graves problemas sociales y académicos genero variables que en la literatura que previamente

revisamos para diseñar nuestra investigación no venían comentados. Sugerimos que para trabajos posteriores en poblaciones de este tipo se consideren evaluaciones mas particulares con los sujetos que se pretendan para los grupos control y experimental.

Por otra parte, aunque los alumnos con los que trabajamos no demostraron diferencias significativas en los resultados estadísticos, si participaron y se interesaron en planear y revisar los textos que producían, colaborar en grupo o mejor dicho comunicar, evidenciar el trabajo y las ideas que se tienen para desarrollar la tarea, acerca de forma significativa la atención y el interés de los alumnos por desarrollar su escritura. En consecuencia, se interesaban en tener textos mejor estructurados y coherentes para atraer la atención de los compañeros y guías.

BIBLIOGRAFÍA

- Bereiter, C. (1980). *Development in writing. Cognitive processes in writing*. Nueva Jersey. Hillsdale.
- Breuer J, (1995). *Escuelas para pensar*. Barcelona. Paidós. 238-245.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa. 81-94.
- (1976). *A study of thinking*. NY. Jhon Wiley and sons.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir, como se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós. 17- 107.
- Coll, C.y Colombina, R. (1990). *Interacción entre alumnos y el aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza Psicológica.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*. México. Paidós. 133-187.
- Flower, L. y Hayes, H. (1980). *The cognition of discovery: defining a rhetorical problem*. College composition and communication. Illinois.
- (1981). *A cognitive process: Theory of writing*. College composition and communication. Illinois.
- Gagne Ellen, D. (1985) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Visor. 1991. 299-339.
- Graves, D. (1983). *Writing: teachers children at work*. Ports Mouth. NH. Heinemann.
- Krashen S. (1984), *Writing: Research, theory and application*. E U. Pergamon. 46-54.
- McCutchen, D. Y Perfetti, C. (1982). *Coherence and Connectedness in the development of discourse production*.
- Mandler, J.M. (1984). *Categorial and schematic organization on memory*. N.Y. Academic press.

- (1982). *Recent reserch in story grammars*. Lenguage and comprehension. Amsterdam. Kinstch.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Métodos de enseñanza en el aula. Estrategias de aprendizaje*. México. Santillana. 87-96.
- Oslon, D. Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa.
- Paoli, A. (1983). *Comunicación e información*. México. Trillas-UAM. 68-71.
- Pérez Gómez, A. (1992). *Las funciones en la escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la experiencia*. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 63-70.
- Scribner, S. y Cole, M. (1982). *Cross-Cultural in story recall*. Child development.
- Serafini M. T. (1985). *Como redactar un tema, Didáctica de la escritura*. México. Edit. Paidos. 129-143.
- Slobin.D.I. (1990). *La gramática y la psicología. Introducción a la psicolinguística*. México. Edit. Paidos. 18-37.
- Stein, N.L. y Glenn, C.G. (1979). *Analysis of story comprehension in elementary school children*. EU. New directions in discourse processing.
- Van Dijk, T. (1988). *La ciencia del texto, un avance interdisciplinario*. Barcelona. Paidos.
- Van Dijk, T. y Kintch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. N.Y. Academic Press.
- Vygotsky. L.S.(1982). *Obras escogidas*. Vol. 2. Madrid. Aprendizaje visor. 296 - 324.
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo. 57-62.

HEMEROGRAFÍA

- Blohm, P. J. y Benton, S. L. (1991). *Effect of prewriting interventions on production of elaboration in informative writing*. EU. Journal of reserch and development in education. 24. (2). 28-32.
- Castelló, M. y Monereo C. (1996). *Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos*. Salamanca. Infancia y Aprendizaje. 39- 55.
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Madrid. Infancia y Aprendizaje. 41. 131- 42.
- Cuetos, F. (1989). *Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica*. Oviedo. Infancia y Aprendizaje. 45. 71-84.
- Defior, S. (1984). *La conciencia fonológica y la adquisición de la lecto-escritura*. Granada. Infancia y Aprendizaje. 68. 91-113.
- Englert, C.S. Mariage, T.V. (1991). *Shared understandings: Structuring the writing experience through dialoge*. EU. Journal of learning disabilities. 24. 330-342.
- Englert, C.S. (1992). *Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprice of writing*. EU. Journal of learning disabilities. 25. (3). 153-172.
- Fitzgerald, J, Spencer, S.L. (1993). *validiti and estructure, coherence, and quality mesures in writing*. EU. Journal of reading behavior. 25. (2). 209-230.
- García, M., Luque, J., Martín J. (1989). *Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto*. Madrid. Infancia y Aprendizaje. 48. 25-44.
- Graham, S. (1990). *The role of production factors in learning disabled students compositions*. EU. Journal of educationaonal psychology. 82. (4). 781-791.
- Graham, S. Macarthur, C. (1992). *Improving the composition of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting*. EU. Exceptional children. 58. (4). 322-334.

Kudson, Ruth E. (1992), *Effects of task complexity on narrative writing*. EU. Journal of research and development in education. 26. (1). 7-12.

Lahtinen, V. Lonka, K. (1997). *Spontaneous study strategies and quality of Knowledge construction*. UK. British Journal of Educational Psychology. 67. 13-24.

Levine, L. Susan B.(1991), *Implementing the writing plan: Heuristic from software development*. EU. The technical writing teacher. 8. (2). 116-125.

León, J. A. (1991). *Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto*. Madrid. Infancia y Aprendizaje. 56. 77-91.

Marchesi, A. y Paniagua, G. (1983). *El recuerdo de cuentos e historias en los niños*. Oviedo. Infancia y Aprendizaje. 3. 27- 45.

Scardamalia, M, y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Barcelona. Infancia y Aprendizaje. 42-55.

Tolchinsky, L. (1992). *Calidad narrativa y contexto escolar*. Barcelona. Infancia y Aprendizaje. 58. 83-105.

Tompkins, G, E. (1992). *Assesing the processes student use a writiers*. EU. Journal of reading. 36. (3). 244-246.

ANEXO

En este apartado se muestra el instrumento de evaluación que se utilizó con los escritos que realizaron los niños de la muestra. Además se incluyen, algunos de los escritos del grupo control y del grupo experimental al cual se le aplicó la estrategia de intervención; así mismo se muestran sus respectivas evaluaciones, que corresponden al pretest y al postest.

NOMBRE DEL ALUMNO: Ana Yanci Cárdenas

EDAD: 13 años GRUPO: 1o. B. 1º. B. 1º. B. Exp.

ESTRUCTURA.

- 1.- Información previa para desarrollar un contexto.
- 2.- Posibilidades narrativas.
- 3.- Evento único que crea un propósito, problema o complicación para el personaje principal.
- 4.- Esfuerzos del personaje para resolver la complicación.
- 5.- Resultado de los esfuerzos del personaje.
- 6.- Causalidad y eventos relacionados temporalmente.

X
X
X
X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Sin estructura.
- 2.- Pobremente estructurado.
- 3.- Estructurado.

X

COHERENCIA.

- 1.- Tema o tópico identificado.
- 2.- Contexto que oriente al lector sobre el tema.
- 3.- Detalles organizados en un plan discernible, conservado a través de la historia.
- 4.- Oraciones cohesivas.
- 5.- Fluidez del discurso.
- 6.- Declaración final que de sentido de cierre.

X
X
X
X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Incoherente.
- 2.- Casi coherente.
- 3.- Coherente.

X

OBSERVACIONES: Es una buena narración sin embargo no utiliza en absoluto puntos o comas, lo cual dificulta la lectura y la comprensión del escrito.

Ana Yanci Cardenas Garcia "B"

7

PRET

Erán dos chicos ellos eran muy buenos amigos, pero uno de ellos era drogadicto, el otro lo quería ayudar a salir de sus problemas familiares, el drogadicto se llamaba pablo y el otro joan. pablo se integró a pandillas de bogos y él a veces ya ni llegaba a casa, y joan se preocupaba por él, pero era inútil, por que él no entendía cada día se drogaba más. un día pablo invitó a una fiesta a joan. en esa fiesta joan pensó que podía hacer (reflexionar así) reflexionar. ellos estaban en la fiesta y todos se estaban drogando; entonces joan se quiso huir por que pensó que no lo iba poder hacer reflexionar, pero al momento de despedirse se enojaron y se peleó. uno de sus amigos de pablo le dio una patada a joan y joan cayó al piso y le salió sangre de la pierna. pablo pensó y al ver que su cuerpo se movía aún pensó que nunca podría escapar.

Pablo cambió y nunca se volvió a drogar.

NOMBRE DEL ALUMNO: Ana Yandi Cárdenas

EDAD: 13 años GRUPO: 1. B Post. Exp.

ESTRUCTURA.

- 1.- Información previa para desarrollar un contexto.
- 2.- Posibilidades narrativas.
- 3.- Evento único que crea un propósito, problema o complicación para el personaje principal.
- 4.- Esfuerzos del personaje para resolver la complicación.
- 5.- Resultado de los esfuerzos del personaje.
- 6.- Causalidad y eventos relacionados temporalmente.

X
X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Sin estructura.
- 2.- Pobremente estructurado.
- 3.- Estructurado.

X

COHERENCIA.

- 1.- Tema o tópico identificado.
- 2.- Contexto que oriente al lector sobre el tema.
- 3.- Detalles organizados en un plan discernible, conservado a través de la historia.
- 4.- Oraciones cohesivas.
- 5.- Fluidez del discurso.
- 6.- Declaración final que de sentido de cierre.

X
X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Incoherente.
- 2.- Casi coherente.
- 3.- Coherente.

X

OBSERVACIONES: Resulta un poco confusa, empieza bien la historia, sólo que da la impresión de estar cortada busca darle un final sin ser coherente con lo que ya había contado.

Ma Yancy Cardenas Garcia # 1B 13

El chavo se volvio drogadicto y por sus problemas
de tenencia en su casa quiso vengarse el queria droga
pero no tenia dinero asi que penso en asaltar a alguien
le acerco a un señor y le dijo que le diera ~~para~~ su dinero
pero el no quiso ~~caer~~ el señor gritaba que lo dejara pero
seguia ~~me~~ golpeandolo y el señor decia que lo dejara
y queria estar con sus hijos y al chavo le dolio
y le daba una y otra poralada y el señor
millo al suelo y el chavo penso que lo obia matado
pero sin embargo su cuerpo se movia

Part E

NOMBRE DEL ALUMNO: Rubén Morales

EDAD: 12 años GRUPO: 1o. Prct. Cont.

ESTRUCTURA.

- 1.- Información previa para desarrollar un contexto.
- 2.- Posibilidades narrativas.
- 3.- Evento único que crea un propósito, problema o complicación para el personaje principal.
- 4.- Esfuerzos del personaje para resolver la complicación.
- 5.- Resultado de los esfuerzos del personaje.
- 6.- Causalidad y eventos relacionados temporalmente.

X
X
X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Sin estructura.
- 2.- Pobrementemente estructurado.
- 3.- Estructurado.

X

COHERENCIA.

- 1.- Tema o tópico identificado.
- 2.- Contexto que oriente al lector sobre el tema.
- 3.- Detalles organizados en un plan discernible, conservado a través de la historia.
- 4.- Oraciones cohesivas.
- 5.- Fluidez del discurso.
- 6.- Declaración final que de sentido de cierre.

X
X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Incoherente.
- 2.- Casi coherente.
- 3.- Coherente.

X

OBSERVACIONES: La historia no tiene asunto a
tratar se cuenta y va. No relaciona eventos
paralelos a la historia, sin embargo el cuento tiene
humor y logra darle sentido y un final coherente.

PATC

Rubén Morales Alooser

12 años

7^o "A" - Esc. sec. Tec. No. 45.

Un día en la cocina de mi casa, salió de un rincón una cucaracha entonces la aplaste con mi pie y la eché a la basura. Rato después pase por ahí y la cucaracha estaba fuera del cesto de basura, recorde que mi papa tenía un exterminador de insectos fui por él lo traje lo rocíe contra ese insecto entonces pense que ella está muerta. Al ver que su cuerpo se movía aun pense que nunca podría escapar de él.

NOMBRE DEL ALUMNO: Rubén Morales A.

EDAD: 13 años GRUPO: 1a. Post. Cont.

ESTRUCTURA.

- 1.- Información previa para desarrollar un contexto.
- 2.- Posibilidades narrativas.
- 3.- Evento único que crea un propósito, problema o complicación para el personaje principal.
- 4.- Esfuerzos del personaje para resolver la complicación.
- 5.- Resultado de los esfuerzos del personaje.
- 6.- Causalidad y eventos relacionados temporalmente.

X
X
X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Sin estructura.
- 2.- Pobrementemente estructurado.
- 3.- Estructurado.

X

COHERENCIA.

- 1.- Tema o tópico identificado.
- 2.- Contexto que oriente al lector sobre el tema.
- 3.- Detalles organizados en un plan discernible, conservado a través de la historia.
- 4.- Oraciones cohesivas.
- 5.- Fluidez del discurso.
- 6.- Declaración final que de sentido de cierre.

X
X
X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Incoherente.
- 2.- Casi coherente.
- 3.- Coherente.

X

OBSERVACIONES: No existe un tema en la historia y sin embargo
hay una serie de hechos que logran ser bien ligeros
cos lo que la hace estudiada y entendible.

Huben Morales Alcoser

7^o "A" Esc. Sec. Tec. # 45 13 años

Un día fuimos a casa de mi tía Carmen llegamos nos dieron de comer Jugamos platicamos mis primos fueron a traer un refresco y me pidieron que los acompañara regresamos entonces nos pusimos a jugar fútbol en una habitación la pelota se fue acá dentro de la cocina mi hermanita quiso ir cuando dio un grito muy fuerte corrimos así la cocina le preguntamos que había ocurrido ella contesto... Una cucaracha ahí, Efectivamente allí estaba mi hermana dijo matenla mi primo entonces sacó un excentricidad de un poco sobre la cucaracha y no se murió entonces con un periódico golpea a la cucaracha aun así todavía seguía con vida cuando por última vez mi primo la pisó pero lo que era increíble era que el cuerpo todavía se movía...

14

P.O.S.T.C.

NOMBRE DEL ALUMNO: Ma. del Rosario Miguel R.

EDAD: 13 años GRUPO: 1o. Pret. Cont.

ESTRUCTURA.

- 1.- Información previa para desarrollar un contexto.
- 2.- Posibilidades narrativas.
- 3.- Evento único que crea un propósito, problema o complicación para el personaje principal.
- 4.- Esfuerzos del personaje para resolver la complicación.
- 5.- Resultado de los esfuerzos del personaje.
- 6.- Causalidad y eventos relacionados temporalmente.

✓

CALIFICACION.

- 1.- Sin estructura.
- 2.- Pobremente estructurado.
- 3.- Estructurado.

✓

COHERENCIA.

- 1.- Tema o tópico identificado.
- 2.- Contexto que oriente al lector sobre el tema.
- 3.- Detalles organizados en un plan discernible, conservado a través de la historia.
- 4.- Oraciones cohesivas.
- 5.- Fluidez del discurso.
- 6.- Declaración final que de sentido de cierre.

✓

CALIFICACION.

- 1.- Incoherente.
- 2.- Casi coherente.
- 3.- Coherente.

✓

OBSERVACIONES: Ab utiliza lazos cohesivos, no es fluido, olvida detalles importantes en la estructura de la historia, el final es inconcluso y confuso.

12

Maria del Rosario Miguel Reyes Baños
PTE T C

Ase muchos años existio un pueblo donde vivia un gigante, y en una casa muy linda vivia un niño que era muy bueno que trabajaba para mantener a su abuelita que estaba muy lojita un día desidio ir a la casa del gigante a ver que podia hacer y yego y brinco por la ventana como bio que era una casa muy bonita y lujosa fue a donde dormia y lo desperto el gigante corrio para alcanzarlo y se Cayo lo atrapo y luego el niño le pego con una piedrita Cayo Al ver que su cuerpo se movia pensaba que nunca podia escapar.

NOMBRE DEL ALUMNO: Rosario Miguel R.

EDAD: 2 años. GRUPO: 1a. Post. Cont.

ESTRUCTURA.

- 1.- Información previa para desarrollar un contexto.
- 2.- Posibilidades narrativas.
- 3.- Evento único que crea un propósito, problema o complicación para el personaje principal.
- 4.- Esfuerzos del personaje para resolver la complicación.
- 5.- Resultado de los esfuerzos del personaje.
- 6.- Causalidad y eventos relacionados temporalmente.

X

CALIFICACION.

- 1.- Sin estructura.
- 2.- Pobremente estructurado.
- 3.- Estructurado.

X

COHERENCIA.

- 1.- Tema o tópico identificado.
- 2.- Contexto que oriente al lector sobre el tema.
- 3.- Detalles organizados en un plan discernible, conservado a través de la historia.
- 4.- Oraciones cohesivas.
- 5.- Fluidez del discurso.
- 6.- Declaración final que de sentido de cierre.

X

CALIFICACION.

- 1.- Incoherente.
- 2.- Casi coherente.
- 3.- Coherente.

X

OBSERVACIONES: El texto carece de información para poder ser una historia con intención, no toma en cuenta la estructura y organización que debe tener una historia.

(17)

13
Poste

Un día un niño fue a visitar a su Abuela, Su Casa de su abuela era muy Grande y antigua era de 3 pisos y luego de haber llegado a abuela Comenzo a Contarle una Historia de un Sr. Que se Cayo de esa Casa donde vivia ella el sr. Cayo y murio el niño Cuando la abuela desio y el sr. su primo Ronda todavia por Aqui el niño salio corriendo asustado y como avia dejado un patin han tirado el niño Rodo por las escaleras Cayo y sin embargo su cuerpo todavia se movia.

NOMBRE DEL ALUMNO: Raúl Morales Alcoser

EDAD: 12 años GRUPO: 1a. Pre-Cont.

ESTRUCTURA.

- 1.- Información previa para desarrollar un contexto.
- 2.- Posibilidades narrativas.
- 3.- Evento único que crea un propósito, problema o complicación para el personaje principal.
- 4.- Esfuerzos del personaje para resolver la complicación.
- 5.- Resultado de los esfuerzos del personaje.
- 6.- Causalidad y eventos relacionados temporalmente.

X
X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Sin estructura.
- 2.- Pobremente estructurado.
- 3.- Estructurado.

X

COHERENCIA.

- 1.- Tema o tópico identificado.
- 2.- Contexto que oriente al lector sobre el tema.
- 3.- Detalles organizados en un plan discernible, conservado a través de la historia.
- 4.- Oraciones cohesivas.
- 5.- Fluidez del discurso.
- 6.- Declaración final que de sentido de cierre.

X
X
X

CALIFICACION.

- 1.- Incoherente.
- 2.- Casi coherente.
- 3.- Coherente.

X

OBSERVACIONES: El texto contiene un buen tema, pero lo desahda, olvida puntos importantes para ser totalmente estructurada; en la coherencia no utiliza lazos cohesivos, el final de la historia resulta confuso.

RAOZ MORALES ALCOSEN

12 años

PET C

Era una ves 2 hombre que vivian en el espacio
ellos se la pasaban viajando para investigar acer-
ca de otro Planetas.

los dos eran muy bueno amigos, su nave era muy
bonita por dentro y por fuera se podria decir
que eran exploradores del espacio.

un dia encontraron un planeta que era muy malo
ellos tenian la intencion de destruir a la Tierra y en
eso pensaron que podrian acer. los maldados de ese
planeta la iban a destruir al dia siguiente. quedaron
de acuerdo los dos amigos que justo cuando la destru-
yeran uno de los tenia que evitarlo.

al dia siguiente el maldado planeta justo cuando le
iban a disparar a la Tierra uno de los dos se abanto
a su gran nave para tratar de evitar lo que pretendian
hacer pero fue capturado y lo enserraron en una
celda pero no era un celda comun y corriente sus
barrotes eran fuego que cuando el humano se movia cada
ves mas aumentaba su calor.

HA VER QUE SU CUERPO SE MOVIA AUN PENSE
QUE NUNCA PODRIA ESCAPAR. FIN

NOMBRE DEL ALUMNO: Raúl Morales.

EDAD: 13 años. GRUPO: 1o. A. Cont. Post.

ESTRUCTURA.

- 1.- Información previa para desarrollar un contexto.
- 2.- Posibilidades narrativas.
- 3.- Evento único que crea un propósito, problema o complicación para el personaje principal.
- 4.- Esfuerzos del personaje para resolver la complicación.
- 5.- Resultado de los esfuerzos del personaje.
- 6.- Causalidad y eventos relacionados temporalmente.

X

CALIFICACION.

- 1.- Sin estructura.
- 2.- Pobremente estructurado.
- 3.- Estructurado.

X

COHERENCIA.

- 1.- Tema o tópico identificado.
- 2.- Contexto que oriente al lector sobre el tema.
- 3.- Detalles organizados en un plan discernible, conservado a través de la historia.
- 4.- Oraciones cohesivas.
- 5.- Fluidez del discurso.
- 6.- Declaración final que de sentido de cierre.

CALIFICACION.

- 1.- Incoherente.
- 2.- Casi coherente.
- 3.- Coherente.

X

OBSERVACIONES:

Es un texto vado, no tiene fondo ni sentido, desordenada la secuencia lógica del escrito, es confusa por lo que la hace incoherente.