

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA COMPOSICIÓN  
ESCRITA (PLANIFICACIÓN DEL MENSAJE) CON ALUMNOS DE  
UN CENTRO DE EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR (CEDEX).

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA: JOSÉ ALDO MARTÍNEZ ZACATELCO

ASESORA: MARÍA ELIZABETH RAMÍREZ LÓPEZ



## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

## A MIS PAPÁS

Por darme la herencia más preciada  
que podría recibir: los estudios.

A TODOS MIS PROFESORES DE  
FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Elizabeth, Norma, Carla, Emiliano, Carmen, Pastor,  
Fabiola y Lilia. Por formarme como profesionista,  
brindándome sus conocimientos.

## A ALEJANDRA.

Por la infinita paciencia y apoyo  
incondicional que me brinda siempre.

## A ELIZABETH RAMÍREZ

Por ser una profesora dedicada, por ser mi tutora,  
por guiarme en la realización de la tesis,  
pero en especial por ser una buena amiga

## A MIS AMIGOS

Del bachilleres: Doricela, Roberto, Azucena, Goyo,  
Gilberto, Concha, Elizabeth, Editzel y Adelina.  
De la noche: Luis, Hugo, Carlos, Roberto, Erika,  
Gerardo, Rodolfo, Fabián, Cuahucli y Rubén.  
De la Universidad: Moy, Humberto, José, Itssel, Itzel,  
Cristina, Elizabeth, Marysol, y todos los que me falten.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
JUSTIFICACIÓN .....	4

### MARCO TEÓRICO.

#### CAPÍTULO 1. ESCRITURA O EXPRESIÓN ESCRITA

¿QUÉ ES ESCRIBIR? .....	6
EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA .....	9
LA ESCRITURA EN LA ACTUALIDAD .....	11

#### CAPÍTULO 2. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

ANTECEDENTES DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN MÉXICO .....	12
DEFINICIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) .....	15
INTEGRACIÓN EDUCATIVA .....	16
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA) Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES .....	17
ASPECTOS GENERALES DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA EXPRESIÓN ESCRITA .....	18
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA .....	20
CINCO PROBLEMAS BÁSICOS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA .....	21
PROBLEMAS DE BAJO NIVEL Y DE ALTO NIVEL .....	22

#### CAPÍTULO 3. PSICOLOGÍA DE LA ESCRITURA.

LOS MODELOS DE LA PSICOLOGÍA DE LA ESCRITURA .....	25
LA PSICOLOGÍA DE LA ESCRITURA .....	26
PLANIFICACIÓN DEL MENSAJE .....	31
CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA .....	36
BÚSQUEDA DE LOS ELEMENTOS LÉXICOS .....	38
PROCESOS MOTORES .....	48
EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA .....	52
EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN .....	53
EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA .....	56
EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE RECUPERACIÓN LÉXICA .....	57
EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS MOTORES .....	58

#### CAPÍTULO 4. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

EL INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA (PROESC) .....	60
APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA (PROESC) .....	63
CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA (PROESC) .....	65

#### CAPÍTULO 5. MÉTODO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	68
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	68

OBJETIVO GENERAL.....	68
OBJETIVOS PARTICULARES.....	69
TIPO DE ESTUDIO .....	69
MUESTRA Y CRITERIOS DE INCLUSIÓN.....	69
ESCENARIO.....	70
INSTRUMENTOS.....	70
PROCEDIMIENTO.....	71
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	73
ANÁLISIS CUALITATIVO .....	73
RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	78
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....	85
LIMITACIONES.....	89
SUGERENCIAS.....	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXOS.....	94

## RESUMEN

En el presente trabajo se informa una intervención psicopedagógica en la composición escrita enfatizando en el proceso de planificación del mensaje, el cual incluye una evaluación inicial, el diseño y el desarrollo de un programa de intervención, la evaluación final y los logros de los participantes.

Esta intervención se realizó en un CEDEX, con cinco personas que cursan la primaria en el nivel avanzado, a las cuales se les apoyó para favorecer la composición escrita enfatizando en la planificación del mensaje, a partir de algunas estrategias cognitivas para cumplir los objetivos.

Los resultados obtenidos al final, comparados con los resultados iniciales muestran una mejora en la composición de textos, el progreso en la planificación del mensaje escrito. Adquirieron un incremento en la búsqueda de información, selección y organización de sus ideas, a la par, las participantes lograron generar mensajes de mayor claridad y con menos dificultades al momento de componer un texto.

La intervención aquí reportada evidencia la importancia del quehacer del psicólogo educativo en la adecuación de las estrategias de aprendizaje, de los contenidos temáticos y evaluación aplicables a la población adulta analfabeta y los logros que en ella se puede tener en busca de la normalización, equidad y no discriminación para lograr los objetivos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo: “educación para todos”.

## INTRODUCCIÓN.

En la presente intervención psicopedagógica se aborda el tema de las dificultades en la composición escrita, enfatizando en el proceso de planificación del mensaje, porque la composición escrita juega un papel importante dentro de la educación, ya que con ella podemos expresar ideas, conocimientos, sentimientos, entre otros, ya que el objetivo de la escritura es comunicar un mensaje. Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras, sino también textos, porque la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.

Concebida de esta manera, la escritura es un proceso complicado que va a exigir varios años de esfuerzos escolares para que pueda ser aprendida y ésta no culmina con la adquisición de los simples automatismos gráficos.

La estrategia de planificación del mensaje produce un impacto relevante en la calidad del texto, especialmente en su estructura y coherencia (García y Marbán, 2003). Con todas estas cuestiones a resolver en la planificación, no es extraño que se considere el proceso de mayor complejidad cognitiva de la escritura (Cuetos 1991; González, 2003; García y Fidalgo, 2003;) Y ciertamente, como prueba de que es el más complejo, está el hecho objetivo de que es el proceso que más tiempo requiere (Gould y Boies, 1978 en Cuetos 1991).

Es por esto que la escritura y en específico el proceso de planificación del mensaje exige un gran esfuerzo mental y grandes dosis de atención, por lo tanto no es de extrañar que a los alumnos de todos los niveles educativos y edades, les cueste tanto trabajo enfrentarse ante la tarea de escribir o componer un texto.

Muchas de las personas que acceden a la educación en edad avanzada en un Centro Educativo Extraescolar (CEDEX), presentan múltiples problemas, entre ellas la composición escrita, por esta razón tienen la necesidad de mejorar sus habilidades en la composición escrita.

Por lo que, en el presente trabajo, se llevó a cabo una intervención psicopedagógica a un grupo de una CEDEX, persiguiendo el siguiente objetivo:

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica en la composición escrita (planificación del mensaje) con alumnos de un CEDEX.

La investigación se desarrolló en cinco capítulos bajo la siguiente estructura:

En el primer capítulo se describen los diferentes conceptos que encierran la palabra, escritura o expresión escrita, la evolución que ha tenido la escritura en la historia y la escritura en la actualidad.

En el segundo capítulo se abordan las dificultades en el aprendizaje de la escritura, antecedentes de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en México, definición de las NEE, la integración educativa, las Dificultades de Aprendizaje (DA) y NEE, los aspectos generales de las DA en la expresión escrita, así como los cinco problemas básicos de la composición escrita y los problemas de bajo nivel y de alto nivel en la escritura.

En el tercer capítulo se abordan los modelos cognitivos de la psicología de la escritura, de ahí se parte a describir la psicología de la escritura, los procesos cognitivos implicados en la psicología de la escritura, la planificación del mensaje, la construcción de la estructura sintáctica, la búsqueda de los elementos léxicos, los procesos motores de la escritura y el diagnóstico de los procesos de planificación, los procesos de construcción de la estructura sintáctica, los procesos de recuperación léxica, los procesos motores de la escritura.

En el cuarto capítulo se hace una aproximación a la Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) (Cuetos, Ramos y Ruano, 2004), los ocho aspectos diferentes de la escritura que evalúa con sus seis diferentes pruebas,

aplicación de la evaluación de los procesos de escritura y a la corrección y puntuación de la misma.

El quinto capítulo contempla el método a seguir, empleado en esta intervención, haciendo énfasis en los objetivos generales, los objetivos particulares, el tipo de estudio, diseño de la investigación, la variable, la muestra y criterios de inclusión, el escenario, los instrumentos y el procedimiento utilizado para llevar a cabo el programa de intervención psicopedagógico. Así como, la discusión y conclusiones que se obtuvieron.

Finalmente se incluyen las referencias Bibliográficas que dieron sustento a esta investigación, así como los Anexos con los instrumentos y el material utilizado.



## JUSTIFICACIÓN.

Aprender a componer un escrito implica ser capaz de escribir no sólo palabras, sino también textos, porque la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito. Además, la escritura es una tarea difícil que requiere esfuerzo por parte del escritor, es un proceso complejo que conlleva a recuperar información de la memoria de largo plazo y mantenerla en la memoria de trabajo, al mismo tiempo que se planifica, genera y revisan las ideas (García y Rodríguez, 2007).

La persona que escribe, tiene que pensar lo que va a decir, qué aspectos quiere resaltar y cuáles mantener en un segundo plano, a quién se dirige la información, cómo se va a decir, qué objetivos se pretenden, qué sabe el lector sobre el tema, entre otros.

Muchas de las personas que acceden a la educación en edad avanzada en un Centro Educativo Extraescolar (CEDEX), cuando empiezan a dominar las habilidades de la escritura, la lectura y las matemáticas, presentan múltiples problemas, entre ellas la composición escrita, por esta razón algunos fracasan y hasta desertan, los que no desertan y siguen adelante, tienen la necesidad de mejorar sus habilidades en la composición escrita. Porque el aprendizaje de la escritura no termina con la adquisición de los automatismos gráficos, es un proceso que va a exigir varios años escolares para que pueda ser aprendida

El proceso de escritura se conceptualiza como complejo, ya que exige un esfuerzo combinado de diferentes actividades a nivel cognitivo. La tarea de escribir podría concebirse de manera similar a la de solucionar problemas, ya que el escritor tiene que dar solución a la cuestión de cómo va a comunicar determinado mensaje o cómo evocar cierto estado en la mente del lector. Independientemente de si la comparación es del todo exacta o no, lo cierto es que cuando una persona se pone a escribir, tiene que tomar un buen número de decisiones si quiere obtener un texto mínimamente coherente.

La planificación del mensaje escrito puede ser considerada como la realización de una tarea en un nivel abstracto, antes de efectuarse en un nivel concreto. La planificación implica actividades de búsqueda de información, selección y organización de la misma y éstas se encuentran en la memoria o provienen de otras fuentes (otros textos, otras personas, etc.), además el escritor debe de tomar en cuenta al destinatario (para quién se escribe) el tema (qué se escribe) y la finalidad (con qué objetivo se escribe).

Diversos autores, como son: Kellog, Schoonen y de Glopper, Hoeven, citados en García y Marbán, 2003, encuentran que la estrategia de planificación produce un impacto relevante en la calidad del texto, especialmente en su estructura y coherencia. Existen diferencias claras entre los escritores; los novatos apenas planifican sus textos, mientras que los expertos utilizan diversas formas de planificación, lo que repercute en la calidad de su escrito (Galbraith y Torrance en García y Marbán, 2003).

Con todas estas cuestiones a resolver en la planificación, no es extraño que se considere el proceso de mayor complejidad cognitiva de la escritura (Cuetos 1991), y como prueba de que es el más complejo, está el hecho objetivo de que es el proceso que más tiempo requiere. (Gould y Boies, en Cuetos 1991).

Por todo lo anterior es que se elabora la presente intervención bajo el propósito de trabajar psicopedagógicamente en la composición escrita con alumnos de un CEDEX para favorecer la planificación del mensaje con fines de que logren una comunicación más fluida, funcional y asertiva.

## MARCO TEÓRICO.

### CAPÍTULO 1.

#### ESCRITURA O EXPRESIÓN ESCRITA.

##### ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

Para Howarn (1996), escribir es el “acto de registrar ideas de forma simbólica, trazando letras y palabras sobre el papel, en forma más o menos permanente con una pluma u otro aparato registrador” (p. 116).

Esta definición, supuestamente sencilla y clara, es interpretada a menudo de forma arbitraria y limitada. El término de escritura a través del tiempo ha sido confuso, frecuentemente cuando se habla del acto de escribir, se hace referencia a dos formas distintas, la primera idea se centra en el proceso motor de la grafía, el acto de reproducir unas letras en el papel; la segunda idea, muy extendida, es que escribir es transcribir mediante signos el lenguaje hablado.

La primera idea referida, centra su atención en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras, la caligrafía, entendida como el arte de escribir con letra artística y correctamente formada. La segunda idea versa sobre la relación grafofónica, entendida como la correcta correspondencia de cada fonema del lenguaje oral con su grafía correspondiente.

Definir escritura es una tarea difícil y ardua, ya que durante años ha ido adquiriendo connotaciones diferentes; en líneas posteriores se presentan algunas definiciones de escritura, para poder tener una ubicación más clara de las acepciones de la escritura.

Siguiendo la perspectiva de Condemarín y Chadwik (1990), la escritura es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e

identificables. La idea de los autores es que la escritura consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conservable y vehicular.

Para las autoras Bigas y Correig (2000), cuando se habla de la escritura, se hace refiriéndose a dos aspectos de ésta; el primero es el proceso motor de la grafía y el segundo la concibe como la mera transcripción del lenguaje hablado mediante signos.

En el primero, la palabra escritura hace referencia al sistema de signos gráficos que permite transcribir el lenguaje, las propiedades internas del sistema de escritura: sus grafías, su sintaxis, y su semántica en cuanto a sistema notacional. El concepto engloba el sistema de notación alfabética y el conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas, tales como los signos de puntuación, las mayúsculas, los subrayados, etc. Esta acepción es la que generalmente se concibe como ortografía.

En el segundo aspecto, el lenguaje escrito se refiere a las propiedades instrumentales de la escritura, a su uso con propósitos y objetivos, en situaciones específicas (rellenar un formulario, escribir una carta a un amigo, escribir un artículo de opinión, etc.). Una comunidad que usa la escritura para gran variedad de funciones, dispondrá de gran variedad de textos escritos.

Las producciones realizadas por medio de la escritura son el resultado de su uso social. La confluencia de los dos conceptos en uno muchas veces es representada por la palabra escritura.

Otra perspectiva es la de Defior (2000), que plantea que la escritura es una actividad compleja que implica múltiples operaciones cognitivas y un amplio conjunto de conocimientos. Siguiendo esta línea Brown y Ellis (1994) citados en Defior (2000), describen que escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras (grafías), sino

textos (lenguaje escrito), ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito; además Defior (2000), plantea que la escritura se distingue entre procesos de codificación de las palabras mediante signos escritos y composición de textos.

Para el autor Cuetos (1991), la escritura hace referencia a la composición escrita o escritura productiva, esto es, a la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, sentimientos, etcétera, a través de signos gráficos. Estos suceden cuando redactamos una carta, preparamos un documento, escribimos un recado, libro o poema ya que estamos transformando ciertos contenidos mentales en palabras escritas.

Los procesos cognitivos que intervienen en la escritura son de tres tipos: conceptuales, lingüísticos y motores. Conceptuales por que toda composición escrita o escritura empieza por una planificación del mensaje, ideas o conceptos que se van a transmitir, estas ideas se encuentran representadas originalmente en un lenguaje abstracto de pensamiento y que podrían expresarse por otros medios diferentes, como pueden ser la mímica, el dibujo, los diagramas de flujo, etc.

A continuación intervienen lo procesos lingüísticos, encargados de traducir estas ideas en secuencias de proporciones lingüísticas. Existen dos procesos lingüísticos: los sintácticos, encargados de construir la estructura que componen las oraciones; y los léxicos, encargados de rellenar esta estructura con las palabras que correspondan.

Por último intervienen los procesos motores, cuyo cometido es el de transformar, mediante determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos.

Después de la revisión de diferentes conceptos de escritura, coincidimos con la definición de Cuetos. Para fines de esta investigación los términos escritura,

lenguaje escrito, expresión escrita y composición escrita se utilizarán como sinónimos y se trabajará exclusivamente con la planificación del mensaje no atendiendo a los elementos lingüístico ni motor que la componen, con fines de acotar e intervenir específicamente en la praxis comunicativa de la escritura.

## EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA.

La humanidad, a lo largo de su historia, ha adoptado diferentes sistemas para representar por escrito la lengua hablada. Desde la prehistoria los hombres sintieron la necesidad de comunicarse por un sistema que no fuera el verbal, para poder avisar de un peligro, para informar de la existencia de comida, para planear la caza, para dejar evidencia de su presencia, etc.; las técnicas usadas eran variadas e ingeniosas, como el uso de conchas, marcas en los árboles, dibujos en las piedras, etc. la mayoría de estas técnicas no eran permanentes y sólo se puede suponer su existencia, porque se puede observar en algunas sociedades actuales (Bigas y Correig 2000).

A través del tiempo, las sociedades antiguas evolucionaron y tuvieron organizaciones más complejas, los hombres sintieron la necesidad de dejar constancia de sus relaciones comerciales, de conservar sus relatos sagrados o las creencias comunes que les daban la cohesión e identidad social. Las necesidades de la escritura fueron más complejas y variadas, y por esta causa, los sistemas empleados en la escritura también se volvieron más complejos y elaborados.

En las ruinas de la antigua Mesopotamia se encontraron las manifestaciones más antiguas de escritura, que datan alrededor del año 3,300 a.C., lo que se sabe es que sirvieron para indicar las relaciones comerciales y administrativas de su sociedad que presentaba un nivel de organización social de una relativa complejidad. El soporte usado eran tablillas de barro y el tipo de escritura que utilizaron fue pictográfica.

En el antiguo Egipto se encontraron muestras de escritura (marcas de jeroglíficos), que datan alrededor del año 3,000 a.C., exhibiendo un sistema de base pictográfica, en el que se puede apreciar una relación entre signo y el referente, pero también en un sistema de base silábico.

La revolución de la escritura alfabética se produjo en una zona de Oriente próximo a Mesopotamia y Egipto, según Tusón (1997) citado en Bigas y Correig (2000):

Por primera vez en la historia encontramos un procedimiento de escritura totalmente funcional, apta para ser usado sin restricciones en cualquier tipo de soporte. Es la primera vez que encontramos un soporte de representación fonológica segmental que rápidamente se impulsó por la virtud de su economía y arbitrariedad, de manera que los retos de figuración, en algunas formas originarias, evolucionaron hacia otras puramente funcionales. (p. 113)

En México se encontró un sistema de escritura jeroglífica, con signos llamados pictogramas y otros en cambio eran ideogramas. Pintores especializados o Tlacuilos hacían los libros o códices sobre un papel de larga tira llamada Amatl el cual doblaban como biombos para separar sus páginas.

Hay una discusión sobre si deberíamos llamar escritura a esta gran variedad de formas de comunicación, que va desde el uso de conchas, marcas en los árboles, nudos, etc. hasta los sistemas actuales, pasando por las representaciones pictográficas o la escritura jeroglíficas.

Siguiendo con la idea de Bigas y Correig (2000), desde un punto de vista estrictamente lingüístico, escritura se refiere a aquellos sistemas que representan el lenguaje verbal, que utiliza signos lingüísticamente no motivados es decir, arbitrarios- pero cuyo uso es fruto de una convención, sin la cual no sería posible la comunicación. Pero existen otros puntos de vista, como el antropológico, según el cual, cualquier sistema gráfico con finalidades comunicativas o de conversación de la información, podría considerarse escritura.

## LA ESCRITURA EN LA ACTUALIDAD.

La humanidad, a lo largo de su historia, ha adoptado diferentes sistemas para representar por escrito el lenguaje hablado. Esta evolución se inició con los sistemas orientados a la representación gráfica del significado (o sistemas logográficos) que fueron dando paso a los sistemas orientados a la representación gráfica de los sonidos (silábicos y alfabéticos).

En la actualidad existen dos sistemas diferentes de representación del lenguaje, el sistema alfabético-silábico y el sistema logográfico. Desde el punto de vista de su aprendizaje, los sistemas alfabéticos y silábicos (como el que se utiliza actualmente en México), permiten una transferencia desde el lenguaje oral al escrito más fácil que en los logográficos (como el que se utiliza en China), y por lo tanto, su adquisición es más rápida.

En los sistemas logográficos, se deben aprender un gran número de caracteres, tarea extremadamente ardua y lenta. La ventaja de estos sistemas es que las personas que hablan dialectos diferentes tienen un lenguaje escrito en común.



## CAPÍTULO 2.

### DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.

#### ANTECEDENTES DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN MÉXICO.

Todas las personas, en algún momento de nuestra vida tenemos alguna necesidad educativa y en cada caso es diferente, la escuela y el maestro deben emplear una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, etcétera). Cuando los recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales.

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades.

Por decreto presidencial en 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial, con el fin de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. Desde entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

En la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios contenido en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).

- Los servicios de carácter indispensable:

Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial, funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a las personas con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para personas con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

- Los servicios complementarios:

Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A, prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

De igual manera, existían otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como: Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC).

A principios de los años noventa surgieron más Centros: Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar.

En el año de 1993, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación; dio un impulso importante al proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, este consistió en cambiar las

concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

El principal propósito de la reorientación de los servicios de educación especial fue: combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación”, así las personas con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general estaban excluidos de la educación regular, hasta ese momento, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero la atención a otras áreas del desarrollo era deficiente; el segundo propósito fue, acercar los servicios a las personas de educación básica que los requerían.

La propuesta de reorientar los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los ochenta, pero el principal impulso, lo tuvo con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993. La reorientación tuvo como arranque el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias (PNFEEIE).

Este hecho, impulsó el cambio hacia la concepción acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), este concepto se divulgó en todo el mundo a partir de la Declaración de Salamanca.

El concepto de necesidades educativas especiales, surgió en la década de los sesenta; en él se plantea que ninguna persona debe considerarse ineducable, reivindica la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten las personas, también reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos (PNFEEIE).

## DEFINICIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) aparece por primera vez en el Informe de Warnock (1987) fue difundido en todo el mundo a partir de la proclamación de los Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994.

A partir de esta declaración, en México se puede definir que una persona con NEE es aquella que: "...en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo de mayores recursos y/o recursos diferentes lograr los fines y objetivos educativo" (Reglas de Operación del Programa de Integración Educativa, 2002, p. 4)

Como ya se mencionó, todas las personas, en algún momento de nuestra vida tenemos alguna necesidad educativa y en cada caso es diferente, la escuela y el maestro deben emplear una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, etcétera). Cuando los recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales.

Así, se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes; es por esto que se dejó de considerar que las personas tienen un problema que debe ser resuelto y en contraste, se asumió que tienen algunas necesidades que la escuela no pueden satisfacer con los recursos habituales.

La primera acción y la más importante, para abrir mayores posibilidades de desarrollo a las personas con NEE fue fomentar su integración en las aulas regulares.

La inserción exige ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que desarrolle plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración.

Los docentes de la escuela regular requieren de apoyo para atender adecuadamente a los niños con NEE; este apoyo lo presta el personal de educación especial, el cual, dio un giro en la orientación de su trabajo: en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización o etiquetación de sus alumnos, en adelante tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con NEE logren aprender.

Del mismo modo, el personal que laboraba en los servicios complementarios, tiene la tarea de atender a los alumnos en grupos “integrados” y dar asesoría a los docentes de la escuela regular para que puedan atender a los niños con NEE al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo.

## INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

La integración educativa en México se impulsó a partir de 1993 con el proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa” que representó un esfuerzo importante para apoyar el proceso de integración educativa a las personas con NEE (PNFEEIE).

La integración implica que las personas con NEE estudien en las escuelas de educación regular, apoyadas por el currículum, materiales necesarios y con las acciones siguientes: sensibilización de los padres de familia; actualización del

personal directivo y docente de las escuelas de educación regular y de los servicios de educación especial; evaluación de las personas con necesidades educativas especiales; y planeación y seguimiento de las adecuaciones curriculares para estos alumnos.

El proyecto tuvo como propósitos: a) promover cambios en las prácticas del personal de educación regular y de educación especial; b) propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos, y c) conformar escuelas integradoras y con ello ofrecer una atención educativa adecuada a las necesidades de los alumnos (PNFEEIE).

#### DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA) Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Una de las definiciones más usada, para delimitar lo que se entiende por Dificultades de Aprendizaje (DA) es la que utiliza la National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) citada por Escoriza, (1998): "...las DA es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas" (160).

Tales desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debido a una disfunción del sistema nervioso, y que puede darse en cualquier momento de la vida. Con las DA pueden concurrir déficit en la conducta de la autorregulación, en la percepción y en la interacción social, aunque por sí mismo no contribuye a una DA.

En el caso de los adultos que no han sido escolarizados anteriormente se presentan las DA por aculturación, no así necesariamente por una disfunción, ya que no pueden seguir la currícula sin apoyos especiales.

Aunque las DA pueden tener lugar concomitantemente con otras condiciones que generan déficit en el aprendizaje (por ejemplo, déficit sensoriales, retraso mental, problemas emocionales graves), éstas no son el resultado de tales condiciones o influencias.

Las DA, pueden ser un fenómeno que afecta toda la vida de una persona, por lo que no se puede hablar sólo de niños con DA, sino también de adolescente, adultos y adultos mayores, en general las personas de todas las edades.

El concepto de NEE no se refiere a una DA en particular, sino a las demandas educativas especiales que se manifiestan dentro del contexto en donde se desarrolla la integración que tiene el alumno con los contenidos.

En el concepto de NEE se descentra el problema de las personas, ya que no sólo se piensa desde el DA, desde el déficit, desde la falla o desde las dificultades que tienen, sino que por el contrario, es el sistema educativo el que tiene que dar respuestas a estas necesidades para asegurar su aprendizaje. Este concepto flexibiliza la educación especial y debería producir la transformación de las escuelas especiales en centros de apoyo a la integración escolar.

## ASPECTOS GENERALES DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA EXPRESIÓN ESCRITA.

Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras, sino también textos, porque la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito. Bajo el término genérico de escritura podemos distinguir los procesos de producción de palabras aisladas o procesos léxicos, que se consideran de bajo nivel y los procesos de producción de un texto con intención comunicativa o composición, que implican un nivel de complejidad superior y que incluye a los primeros.

La capacidad para traducir las palabras orales a su representación escrita (la lectura), es una condición necesaria para la escritura, pero no es suficiente para asegurar el dominio de ésta, cuya meta es conseguir la habilidad para poder transmitir las ideas en un texto coherente que va a servir para transmitir un mensaje a otras personas. Las Dificultades de Aprendizaje en la Escritura (DAE), pueden manifestarse con o sin dificultades en la lectura.

La escritura es una destreza muy compleja por que exige atender a varios aspectos simultáneamente (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002). Escribir simples mensajes que se quieren dejar pegados en el refrigerador, ya exige pensar en el mensaje que se quiere transmitir, elegir palabras adecuadas para expresarlo, promover los movimientos de la mano precisos para que las letras tengan el tamaño y la forma adecuada, etc.

La escritura exige un gran esfuerzo mental y grandes dosis de atención, por eso no es de extrañar que a los alumnos de todos los niveles, les cueste tanto trabajo enfrentarse a la tarea de escribir o componer un texto. Además la escritura es una tarea difícil que requiere esfuerzo por parte del escritor, es un proceso complejo que conlleva a recuperar información de la memoria de largo plazo y mantenerla en la memoria de trabajo, al mismo tiempo que se planifica, genera y revisan las ideas (García y Rodríguez, 2007).

La escritura es un proceso difícil, dado que el escritor debe tener en cuenta varios aspectos al mismo tiempo: gramaticales, léxicos, ortográficos, la estructura del texto, la información relevante, los propósitos y metas, las perspectiva y necesidades del lector, el acceso y recuperación de las representaciones de las letras en la memoria y la producción motora entre otras (González, M. 2003).

No es de extrañar que muchas personas presenten dificultades en la adquisición de estas destrezas, por eso, Cuetos, Ramos y Ruano, (2002)



argumentan que los tipos de dificultades que pueden aparecer son bastante variadas: algunas personas muestran dificultades ortográficas, otros para transformar correctamente los sonidos en letras y otros, en fin, en la exposición de ideas de manera ordenada.

## DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.

Las Dificultades de Aprendizaje de la Escritura (DAE), se tratan de una dificultad significativa en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la escritura, estas dificultades no se explican por presencia de un retraso mental, por insuficiente escolarización, por un déficit visual o auditivo, ni por alteraciones neurológicas. (Defior 1996; Bigas y Correig 2000; García 1995; Defior y Rolando 2002 )

Los estudios realizados en este campo son relativamente nuevos; tradicionalmente el estudio del proceso de composición escrita no ha sido objeto de una atención equiparable a la que se le ha prestado al lenguaje oral y al proceso de decodificación del lenguaje escrito (lectura), y cuando empezaron a serlo, los procesos implicados en la composición del discurso escrito fueron ignorados en favor de la centralización en la evaluación del producto (Defior 1996; Bigas y Correig 2000; García 1995; Defior y Rolando 2002; García J. 2001).

Sin embargo, en los últimos años, ha aumentado el interés desde la psicología por el conocimiento y la comprensión de los diferentes procesos implicados en la escritura. Los estudios recientes de la composición escrita, desde perspectivas psicológicas, tanto en alumnos con dificultades de aprendizaje, como en alumnos pequeños, así como novatos (niños, jóvenes y adultos), han hecho énfasis de los procesos cognitivos implicados en la escritura (García, 2002; García y González, 2006; García y Caso, 2002; García 2001).

## CINCO PROBLEMAS BÁSICOS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.

En la revisión de Graham y Harris (1999) citado en García (2001) se presentan en forma sintetizada los problemas que presentan las personas con dificultades de aprendizaje en la escritura en torno a cinco problemas:

- El primero es el escaso uso de los procesos de auto regulación que hacen, lo que incide en una escasa planificación, monitorización, evaluación y revisión (sin control metacognitivo) y en la poca atención que presentan a los objetivos retóricos, a las necesidades de la audiencia, a las limitaciones que impone el tema, y a la organización del texto.
- El segundo es el exceso de los errores mecánicos de deletreo, de cambios de mayúsculas a minúsculas, de puntuación, de grafismo, lo que dificulta la calidad y la fluidez de la escritura.
- El tercero es la evidencia de escasa productividad originada, posiblemente, porque: 1) terminan el proceso de composición demasiado pronto, 2) por que se da interferencia de bajo desarrollo de las habilidades de producción del texto, p. ejm., al buscar el deletreo se olvidan de la idea o del plan, y 3) porque el conocimiento de los temas es incompleto o fragmentado.
- El cuarto, es la revisión ineficaz, focalizándose exclusivamente en la situación de palabras, la corrección de los errores mecánicos, o hacer los escritos más limpios, lo que produce poco impacto en la mejora de la calidad del escrito. Ello está originado, probablemente por: 1) la dificultad para activar y coordinar las habilidades separadas de la revisión que mejora tras el aprendizaje de rutinas y/o 2) por las dificultades en el control ejecutivo como la consideración de la audiencia, o la ejecución de los cambios.

- El quinto es la sobrevaloración de la importancia de las habilidades de producción de texto, reflejado en: 1) el énfasis de la forma al definir lo que sean “buenos escritores” y los procesos de la escritura; 2) el poco conocimiento de la escritura y de los procesos de la escritura; 3) el ser poco positivo acerca de la escritura (actitudes negativas), y 4) el que sean poco positivos acerca de sus posibilidades en escritura (autoeficacia negativa).

## PROBLEMAS DE BAJO NIVEL Y DE ALTO NIVEL.

Sin embargo, Bernice (1998) citado en García (2001), dan otra mirada hacia las dificultades en la escritura, y las dividen en aquellas que presentan un nivel bajo en la expresión escrita frente a las de alto nivel en la expresión escrita por lo que, enfatiza la importancia de tomar conciencia de los alumnos con DAE que presentan problemas en los procesos cognitivos de orden inferior y de orden superior.

Entre los problemas de orden inferior están:

- La mecánica del deletreo
- De la puntuación y
- De la gramática.

Entre los problemas de orden superior están:

- El conocimiento metacognitivo de la estructura del texto,

- La conciencia de los propios procesos cognitivos cuando se implican en la escritura,
- La conciencia de la importancia de la planificación, y
- La conciencia de la organización en la escritura.

En torno a los puntos presentados, Wong (1998) citado en García (2001) estima que las áreas de comparación de los alumnos con dificultades en la expresión escrita frente a los que a los que no la presentan habrían de ser en torno a:

- Problemas de productividad, pues al resultarles difícil expresar sus ideas en la escritura escriben muy poco.
- Concepción muy peculiar de la buena escritura que se resume en si está exenta de errores de deletreo.
- Estrategia desadaptativa, en ésta la escritura al encontrar dificultades en el hallazgo de la palabra para expresar sus intenciones comunicativas debido a la escasez y pobreza de vocabulario, estrategia desadaptativa denominada: bajada o reducción en la acción de la palabra.
- Mayor cantidad de errores en el deletreo, la puntuación y en gramática.
- Mayor lentitud en las estrategias de aprendizaje en los alumnos con dificultades en la expresión escrita que en los que no la presentan.

En tiempo pasado, el foco de atención en las dificultades de la expresión escrita se centró en las habilidades de bajo nivel (grafía y deletreo), situación que en los últimos años ha ido cambiando lentamente. Adentrándonos a la década de los

noventa (Graham, S. 1991 citado en García 2001), hubo un fuerte debate de si centrarse en las habilidades de bajo nivel vs. las de alto nivel.

En la actualidad, el debate entre los expertos insiste en asumir a la vez ambos tipos de procesos y habilidades, las de bajo nivel y las de alto nivel. Ya que en la escritura podemos distinguir los procesos de producción de palabras aisladas o procesos léxicos, que se consideran de bajo nivel y los procesos de producción de un texto con intención comunicativa o composición, que implican un nivel de complejidad superior y que incluyen a los primeros.

### CAPÍTULO 3. PSICOLOGÍA Y ESCRITURA.

#### LOS MODELOS DE LA PSICOLOGÍA DE LA ESCRITURA.

En los últimos años, la psicología se ha interesado por el conocimiento y la comprensión de los diferentes procesos cognitivos implicados en la composición escrita.

El modelo más difundido en la composición escrita es el de Hayes y Flower (Defior, 1996; Bigas y Correig, 2000; Escoriza, 2000; Defior y Rolando, 2002), este modelo ha guiado desde su formulación la investigación sobre este componente de la escritura, tanto en su desarrollo normal, como en los niños con DAE. A la par, la mayor parte de los programas de intervención para la mejora de la habilidad escritora se inspiran en las ideas básicas de este modelo. En éste, se plantea que para la composición escrita son necesarios, al menos tres procesos que son PLANIFICACIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN y REVISIÓN, cada uno de ellos compuesto a su vez por otros subprocesos (González, 2003).

Otro modelo que explica los procesos cognitivos implicados en la producción de texto es el de “La Psicología de la Escritura” descrito por Cuetos (Cuetos, 1991; García, 1995; García 2001; García 2002; García y Marbán 2003; González, 2003;), en este modelo se plantea que hay tres procesos cognitivos que intervienen en la escritura: CONCEPTUALES, LINGÜÍSTICOS Y MOTORES.

CONCEPTUALES por que toda composición escrita o escritura empieza por una PLANIFICACIÓN del mensaje, ideas o conceptos que se van a transmitir, estas ideas se encuentran representadas originalmente en un lenguaje abstracto de pensamiento y que podrían expresarse por otros medios diferentes, como pueden ser la mímica, el dibujo, los diagramas de flujo, entre otros.

A continuación intervienen los procesos LINGÜÍSTICOS, encargados de traducir estas ideas en secuencias de proposiciones lingüísticas. Existen dos procesos lingüísticos: los SINTÁCTICOS, destinados a construir la estructura que componen las oraciones; y los LÉXICOS, encargados de rellenar esta estructura con las palabras que correspondan.

Por último intervienen los procesos MOTORES, cuyo cometido es el transformar, mediante determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos.

#### LA PSICOLOGÍA DE LA ESCRITURA.

Para Cuetos (1991), la escritura hace referencia a la composición escrita o escritura productiva, esto es, a la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, etcétera, a través de signos gráficos. Éstos suceden cuando las personas redactan una carta, preparan un documento o escriben un recado, libro o poema ya que se transforman ciertos contenidos mentales en palabras escritas. Que son motivo de la presente investigación.

Como ya se mencionó anteriormente, Cuetos, F. (1991), propone que toda composición escrita debe comenzar siempre por un proceso de PLANIFICACIÓN de las ideas y conceptos que va a transmitir el escritor; a continuación la intervienen los procesos LINGÜÍSTICOS encargados de traducir esas ideas en secuencias de proposiciones lingüísticas, hay dos tipos de procesos lingüísticos: SINTÁCTICOS, y LÉXICOS; y por último los procesos MOTORES.

Hay, no obstante, otras formas de escritura, llamada escritura reproductiva, de uso frecuente, como son la copia de un texto ya escrito, la escritura de un mensaje que alguien nos dicta o la escritura casi mecánica que realizamos cuando rellenamos

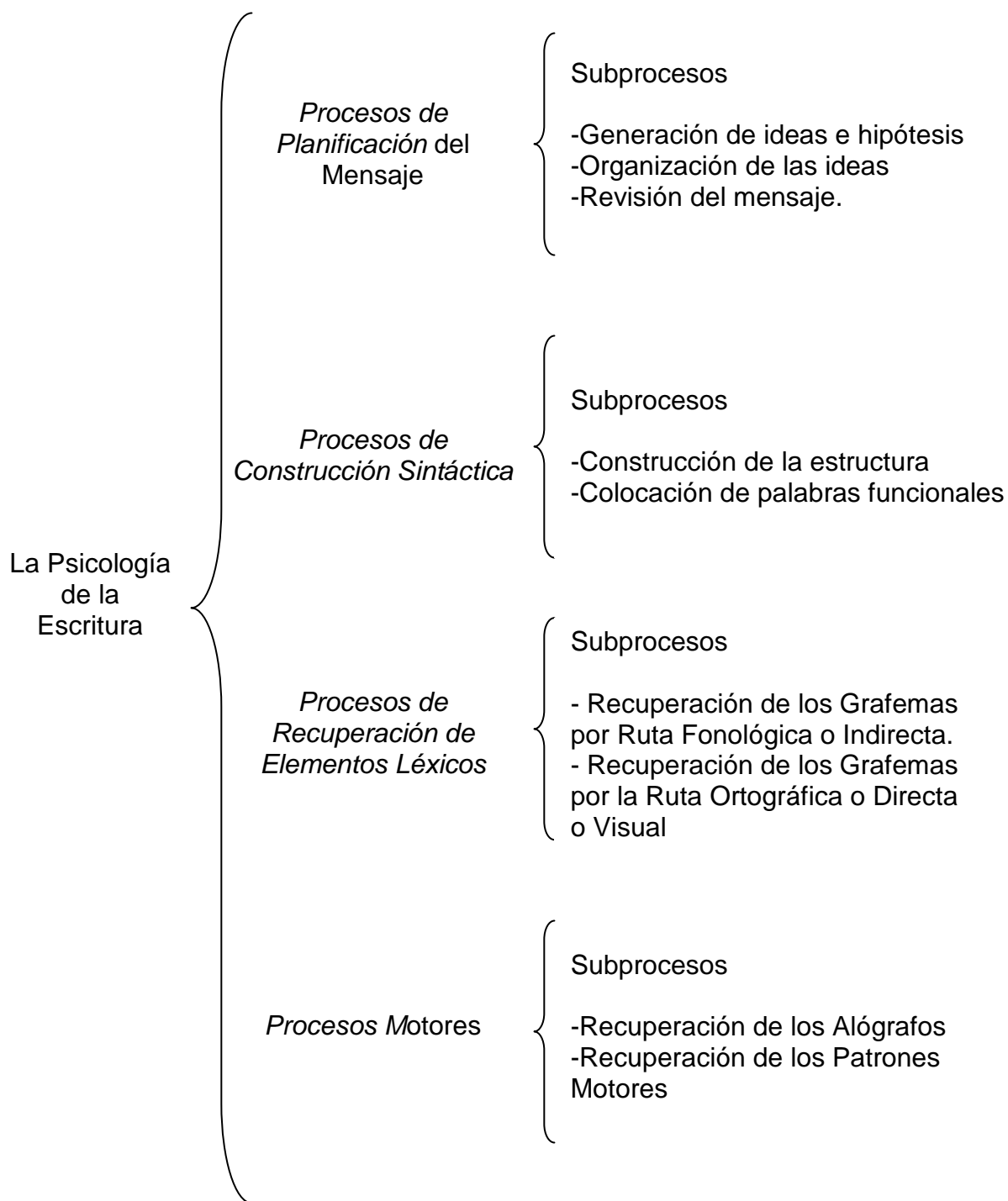
un impreso, que suponen menor número de transformaciones y en los que, por tanto, sólo interviene un pequeño número de procesos. En estos casos no es necesaria la participación de los procesos conceptuales ni sintácticos, sólo los léxicos y motores (García 1995).

Para poder hablar del modelo de la Psicología de la escritura, habría que hablar al menos, de cuatro grandes procesos, junto con sus subprocesos respectivos, implicados en la escritura.

- En primer lugar procesos de planificación del mensaje, junto con los subprocesos de generación de ideas e hipótesis, de organización de las ideas y de revisión del mensaje.
- En segundo lugar procesos de construcción sintáctica, junto con sus subprocesos de construcción de la estructura, de colocación de palabras funcionales.
- En tercer lugar, los procesos de recuperación de elementos léxicos, con los subprocesos de recuperación de los grafemas sea por la ruta fonológica o indirecta, o sea por la ruta ortográfica o directa o visual.
- El cuarto conjunto de procesos cognitivos tiene que ver con los procesos motores en donde habría que incluir los subprocesos de recuperación de los alógrafos y de recuperación de los patrones motores. Procesos que culminarían con la producción de la escritura de forma abierta.



A continuación se muestran condensados en forma gráfica para su mejor visualización:



En el siguiente cuadro se expone lo que podría ser un modelo automático del proceso de escritura.

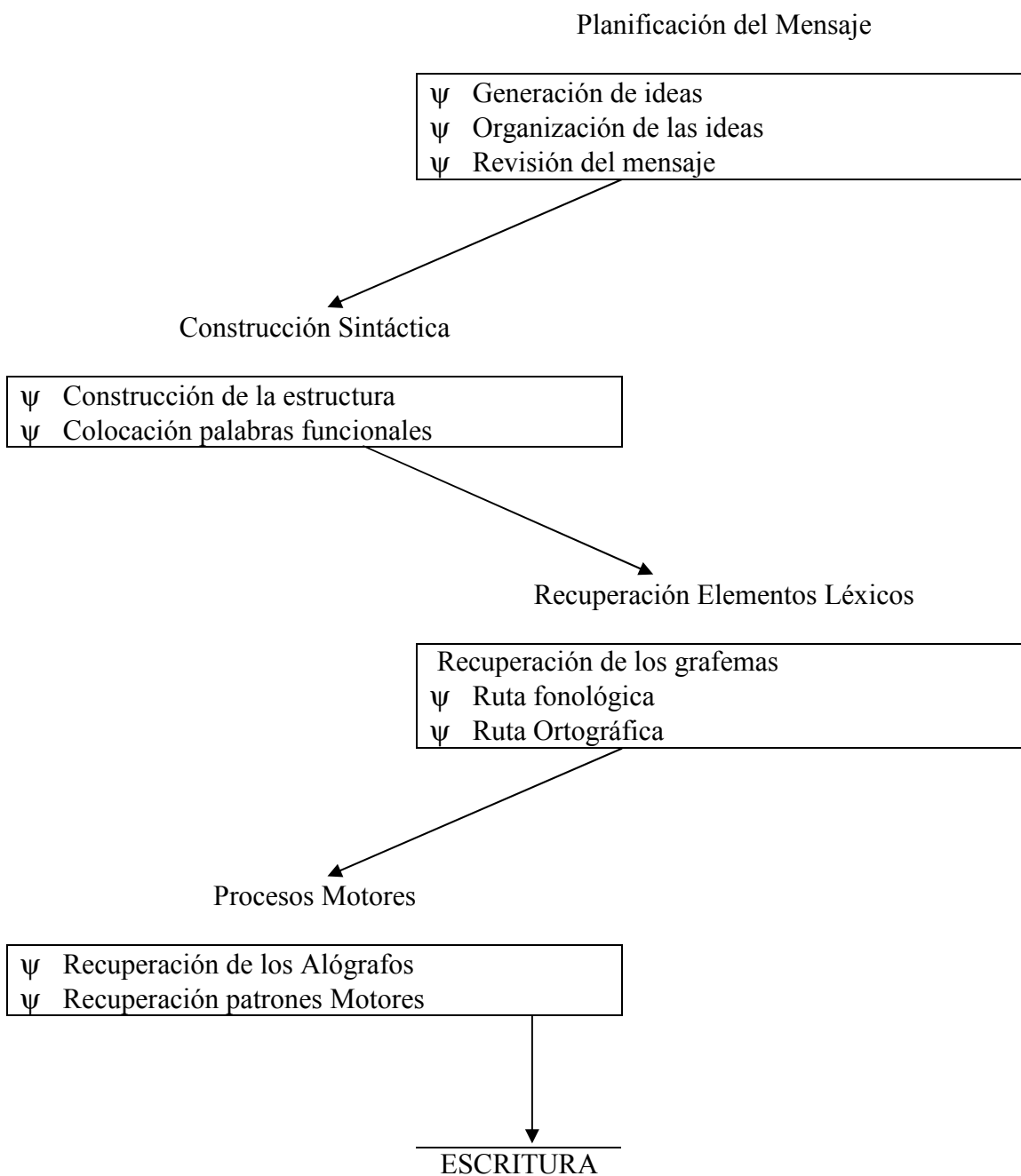


Fig. 1. Enfoque lineal de los procesos de escritura. Tomado de Cuetos, 1991, p. 21.

En el cuadro No.2, se expone lo que podría ser un modelo interactivo de la escritura.

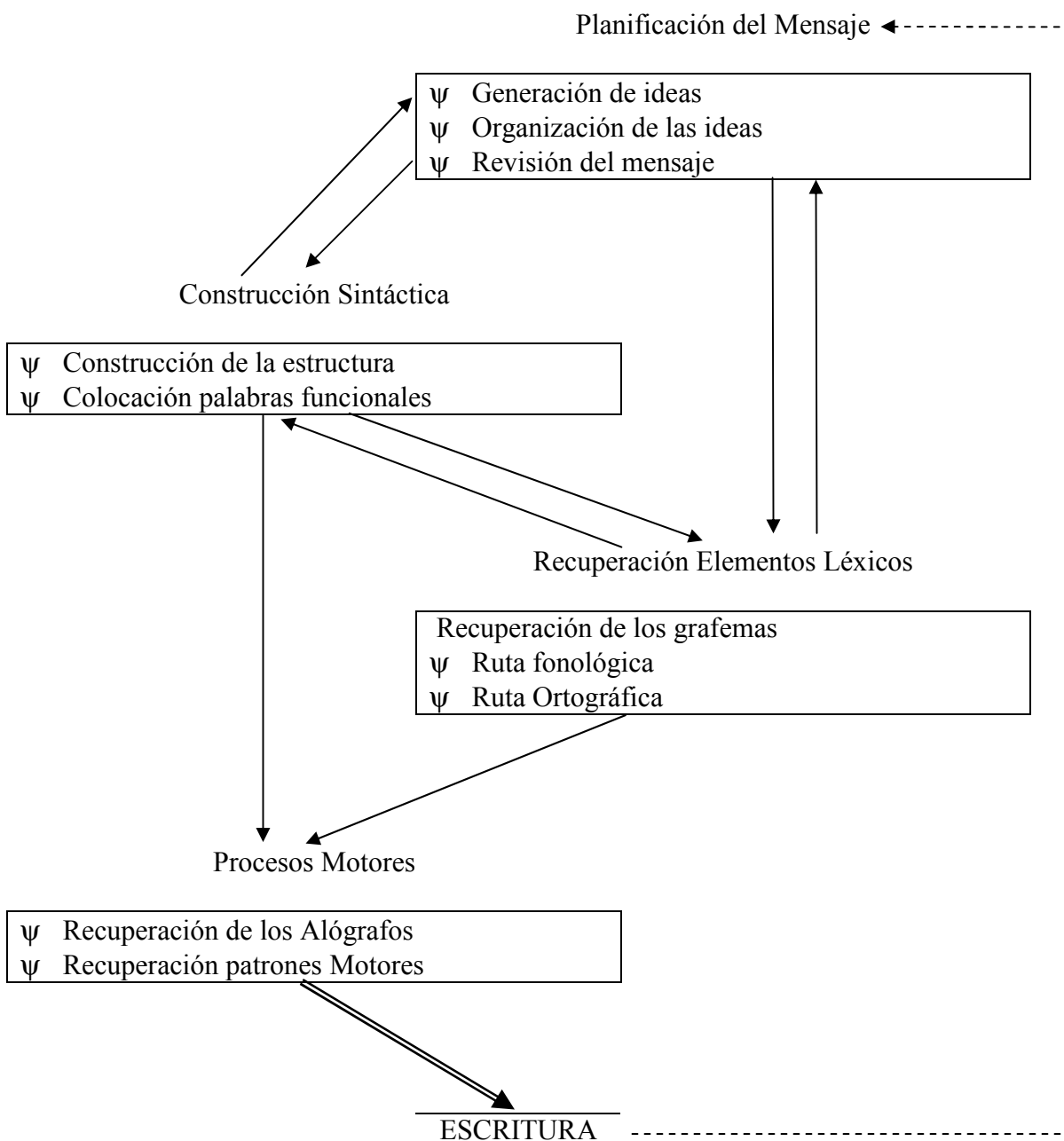


Fig. 2. Enfoque lineal de los procesos de escritura. Tomado de Cuetos, 1991, p. 22.

La flecha punteada, (---▶), es una aportación del investigador.

El desarrollo de los procesos, junto con subprocesos correspondientes, son descritos a continuación:

## PLANIFICACIÓN DEL MENSAJE.

La planificación puede ser considerada como la realización de una tarea en un nivel abstracto, antes de efectuarse en un nivel concreto. La planificación implica actividades de búsqueda de información, selección y organización de la misma y éstas se encuentran en la memoria o provienen de otras fuentes (otros textos, otras personas, etc.), además el escritor debe de tomar en cuenta al destinatario (para quién se escribe) el tema (qué se escribe) y la finalidad (con qué objetivo se escribe).

La tarea de escribir podría concebirse de manera similar a la de solucionar problemas, ya que el escritor tiene que dar solución a la cuestión de cómo va a comunicar determinado mensaje o cómo evocar cierto estado en la mente del lector. Independientemente de si la comparación es del todo exacta o no, lo cierto es que cuando una persona se pone a escribir, tiene que tomar un buen número de decisiones si quiere obtener un texto mínimamente coherente.

La persona que escribe, tiene que pensar lo que va a decir, qué aspectos quiere resaltar y cuáles mantener en un segundo plano, a quién se dirige la información (no es lo mismo escribir una carta a un amigo que a una autoridad, escribir un cuento para niños que para adultos), cómo se va a decir (en lenguaje directo, mediante metáforas, ironía, etc.), qué objetivos se pretenden (convencer, divertir, informar, etc.), qué sabe el lector sobre el tema, entre otros.

Diversos autores, como son: Kellog, 1994; Schoonen y de Glopper, 1996; van der Hoeven, 1996 citados en García y Marbán, 2003, encuentran que la estrategia de planificación produce un impacto relevante en la calidad del texto, especialmente en su estructura y coherencia. Existen diferencias claras entre los escritores; los novatos

apenas planifican sus textos, mientras que los expertos utilizan diversas formas de planificación, lo que repercute en la calidad de su escrito (Galbraith y Torrance, 1999 en García y Marbán, 2003).

Con todas estas cuestiones a resolver en la planificación, no es extraño que se considere el proceso de mayor complejidad cognitiva de la escritura (Cuetos 1991; González, 2003; García y Fidalgo, 2003; García y Marbán, 2003). Y ciertamente, como prueba de que es el más complejo, está el hecho objetivo de que es el proceso que más tiempo requiere. (Gould y Boies, 1978 en Cuetos 1991), se ha comprobado que en términos medios, los sujetos invierten dos tercios del tiempo a la planificación y sólo el tercio restante a la escritura y revisión.

Aunque esta distribución depende mucho del tipo de texto a componer ya que por ejemplo es mucho más sencillo realizar una descripción que una redacción, por tanto, requiere menos tiempo. También depende de la audiencia a quien va dirigido el texto, ya que se ha comprobado que a los estudiantes les supone menor esfuerzo escribir un texto a un compañero que a su profesor (Black, 1982 en Cuetos 1991 p. 23).

Como indica Cuetos, F. 1991, los numerosos estudios que se han ido realizando sobre el proceso de planificación demuestran que este proceso consta de varias etapas o subprocesos:

- En el primer subproceso (Generación de ideas), se genera información sobre el tema que se va a escribir mediante búsqueda en la memoria a largo plazo, ese almacén donde se retiene toda la información que vamos acumulando a lo largo de nuestra vida, tanto la referente a los conocimientos (memoria semántica) como la referente a los sucesos (memoria episódica).

Por supuesto, cuando se trata de una descripción, no es necesario recuperar información de la memoria a largo plazo, sino sólo enumerar lo que en ese momento se está percibiendo, a no ser que en la descripción se relacionan los elementos que se perciben con otras informaciones que el sujeto conoce.

La primera búsqueda en la memoria se hace tomando como guía el tema sobre el que se va a escribir. Después, la misma información que se va extrayendo sirve a su vez como clave de activación de nueva información con la que el tema original mantiene algún tipo de relación, sea ésta de tipo causal, de contigüidad espacial y/o temporal, relación de analogía, etc.

Uno de los mejores modelos que se han propuesto sobre la forma en que extraemos la información de la memoria a largo plazo es el de Van Dijk (1980 en Cuetos, 1991).

Según este modelo, lo primero que una persona hace, es elaborar una representación del "significado provisional" del texto, una "macroproposición". Esta macroproposición se almacena en la memoria de trabajo (memoria de corta duración y capacidad desde la que se ejecutan las repuestas) y se utiliza como generador de las representaciones más específicas de que consta el tema (proposiciones).

Estas proposiciones sirven a su vez de base para la organización de unidades más pequeñas. Se trata por consiguiente de una organización jerárquica con unas macroproposiciones que contienen la información más general y proposiciones cada vez más específicas.

- Una vez generada la información, en el segundo subproceso (Organización de las ideas), se seleccionan los contenidos más relevantes de entre los recuperados de la memoria y se organizan en un plan coherente. En esta

etapa se pueden rechazar algunas de las ideas generadas, sencillamente porque no encajan en la estructura del plan que se está construyendo.

Ese plan puede estar organizado en función de variables temporales de manera que se sigue un orden cronológico de los sucesos y éste suele ser el esquema de organización de los cuentos y novelas ya que normalmente se comienza por una introducción en la que se presentan los personajes y el ambiente en que viven, después el suceso en el que se narra algún acontecimiento que les ocurre a los protagonistas, las consecuencias de ese suceso, etc. (Stein y Glenn, 1979 en Cuetos, 1991).

O puede ser que el plan esté estructurado de una manera jerárquica, desarrollando primero la cuestión principal y después el resto de mayor a menor importancia, tal como sucede en las noticias periodísticas en que se presentan primero los componentes esenciales de la noticia y después los detalles (Van Dijk, 1983 en Cuetos, 1991).

Otros textos tienen su propia estructura, por ejemplo los artículos científicos que siempre se ajustan a este esquema: introducción, método, resultados y discusión de los resultados.

- En la tercera etapa (Revisión del mensaje), se establecen los criterios o preguntas que serán utilizadas en el proceso posterior de revisión para juzgar si el texto se ajusta o no a los objetivos planteados. Algunos de estos criterios pueden ser: ¿logra el texto transmitir el mensaje que se pretendía?, ¿es convincente?, ¿es ameno? ¿está adaptado a los lectores a los que va dirigido?, entre otras.

Obviamente, dependiendo del tipo de texto se mostrará mayor preferencia por unos u otros criterios; así, si se trata de una novela, una de las exigencias principales es que sea entretenida, si es una noticia periodística

el factor principal es que relate el hecho con fiabilidad, si es un texto escolar que sea comprensible, etc.

Por otra parte, estos criterios llevan al escritor a la utilización de una serie de recursos estilísticos diferentes (tales como la metáfora, el suspenso, las inferencias, la ironía, etc.) en función de los objetivos principales que se pretenden conseguir.

Es de suma importancia señalar que el hecho de que se haya seguido un orden a la hora de explicar los subestadios o subprocessos que intervienen en el proceso de planificación de la escritura, no implica que en la realidad tengan que funcionar de una forma tan serial o rígida, como la descrita, en el sentido de que primero puede que se produzca la generación de ideas, después la estructuración de esas ideas en un texto y por último el ajuste del texto a los objetivos establecidos, ya que pudiera ocurrir que todos los subestadios funcionen simultáneamente y en continua interacción.

En realidad, el orden de actuación de estos subprocessos parecen depender de las estrategias particulares que sigue cada escritor cuando trata de resolver la difícil cuestión de cómo atender simultáneamente al elevado número de demandas que intervienen en la planificación. Mientras que algunos escritores prefieren generar todas las ideas que se les ocurren sobre el tema para ordenarlas posteriormente, otros ordenan las ideas en la mente y luego las escriben (Wason, 1980 en Cuertos, 1991).

Existen varias estrategias que permiten reducir las demandas atencionales que exige la planificación y cuyo uso da lugar a diferencias de estilo entre unos escritores y otros. Una de estas estrategias es la de alternar el foco de atención de una subtarea a otra. Así, en un momento se puede centrar en generar ideas y en otro momento en considerar cómo serán entendidas esas ideas por los posibles lectores.



Otra estrategia es la de tratar de realizar todas las subtareas simultáneamente pero dando prioridad a unas sobre otras. Cuando se elabora un borrador se da prioridad a la generación de ideas, cuando se escribe una carta o un cuento a un niño, damos prioridad a conseguir una estructura sencilla y comprensible.

Una tercera estrategia destinada a reducir las demandas cognitivas es la de basarse en rutinas muy aprendidas y por tanto casi automatizadas, ya que así requerirán menos energías atencionales. El uso de introducciones, expresiones, etc. que han sido utilizadas en otras ocasiones (por ejemplo, los comienzos de las cartas, al rellenar instancias, etc.) se pueden realizar de manera casi automática y dejando libre los procesos atencionales para otras tareas más creativas (Flower y Hayes. 1980 en Cuetos, 1991).

## CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA.

Después que ha decidido lo que va a decir, el escritor construye las estructuras gramaticales que le permitirán expresar el mensaje. Esas estructuras en este momento son armazones vacíos de contenido, ya que las reglas sintácticas nos indican cómo decir el mensaje pero no qué palabras concretas vamos a utilizar.

Para García (1995), escribir un texto supone hacerlo en frases y ajustarse a unas reglas y estructuras gramaticales, estas son las propias de lenguaje en que se escribe y que dependen del objetivo que se persiga, del estilo en que se escriba, etcétera. Existen elementos diversos como el tipo de oración, el uso de palabras funcionales, el uso de signos de puntuación, entre otros.

Para escribir el mensaje hay que encajarlo en una estructura gramatical que le va a dar forma y que va a dar sentido de lo que se escribe. Algunos componentes de la oración son obligatorios, por ejemplo el verbo, otros son sintácticamente

opcionales, como es el caso de los complementos circunstanciales, pero todos los componentes se tienen que ajustar a las reglas sintácticas, en este caso el español.

Para Cuetos (1991), en la construcción de la estructura sintáctica se tienen que atender dos factores componenciales, que son el tipo de oración gramatical que deseamos utilizar (pasiva, de relativo, interrogativa, etc.) y la colocación de las palabras funcionales que servirán de nexo de unión de las palabras de contenido.

Respecto al tipo de oración, tendemos a construir frases con la estructura más simple posible, ya que ello nos supone un menor esfuerzo cognitivo. Aún así nuestras frases escritas son mucho más complejas que las utilizadas en el lenguaje oral (Cuetos, 1991), sencillamente porque la escritura nos permite pararnos a pensar cómo continuar una frase, revisarla una vez terminada y corregirla si es necesario, lo cual no sucede en el lenguaje oral. De todas formas, el tipo de construcción que elegimos para comunicar un mensaje no es totalmente caprichoso, sino que viene determinado por variables lingüísticas y contextuales.

Todos estos datos, sobre la construcción de oraciones pueden ser aplicados al lenguaje escrito como al oral, aunque el lenguaje escrito está más cuidado. Pero un aspecto sintáctico que es específico de la escritura son los signos de puntuación, ya que el escritor tiene que representar los rasgos prosódicos mediante signos gráficos.

Así, tiene que decidir cuándo termina un párrafo y señalar ese final con un punto y aparte; cuándo termina una oración y señalarlo con un punto y seguido; cuándo quiere indicar que está preguntando y señalarlo con un signo de interrogación; cuándo introduce una observación marginal y empleará para ello el paréntesis; cuándo quiere enfatizar una palabra o frase destacándola con comillas; etc.

## BÚSQUEDA DE LOS ELEMENTOS LÉXICOS.

Una vez construido el armazón sintáctico con el que expresar el mensaje, el siguiente paso está destinado a encontrar las palabras pertinentes y adecuadas, para ir las encajando en el armazón que proporciona la estructura léxica. La búsqueda de las palabras a seleccionar se inicia a partir del significado o concepto que todavía se encuentra en forma abstracta, ya que parece claramente comprobado que significado y forma lingüística (bien sea fonológica u ortográfica) se encuentran en almacenes distintos.

Para García (1995) esta selección ha de proceder en direcciones diversas puesto que en la memoria a largo plazo existen “almacenes distintos” para la forma lingüística de las palabras que para el significado. La elección de la palabra que se van a utilizar se realiza de una manera casi automática, buscando en el almacén de palabras aquella que mejor se ajusta al concepto que queremos expresar.

Y puesto que normalmente disponemos de diferentes palabras para expresar el mismo concepto (por ejemplo, las palabras "coche, auto, vehículo, carro, etc." pueden referirse todas al mismo objeto), seleccionamos la más adecuada en función de una serie de restricciones que operan en cada momento.

Una condición para elegir la palabra adecuada puede ser: ¿cuál de todas esas palabras expresa más exactamente el significado que quiero transmitir?; otras condiciones pueden ser: ¿va a ser entendida por todos los posibles lectores a los que se dirige el texto?, ¿encaja en el estilo con el que estoy escribiendo?, ¿ha aparecido esa palabra ya muchas veces en el texto anterior, en cuyo caso mejor utilizar un sinónimo o un pronombre?, etc. Una vez tomada la decisión, la palabra elegida ya tendrá una forma lingüística determinada: ciertos sonidos si se trata del lenguaje oral y ciertos grafemas si se trata del lenguaje escrito.

Se utilizan los grafemas en vez de letras, porque el grafema es la representación que corresponde a cada sonido o fonema. En algunos casos el grafema equivale exactamente a una letra (por ejemplo, los grafemas "p", "t", "d"...), pero en otros equivale a dos letras ("ch", "rr", "qu"...). De esta manera la palabra "zapato" está formada por seis fonemas que se representan mediante seis grafemas que corresponden a seis letras, mientras que la palabra "cachorro" está formada por seis letras que se representan mediante seis grafemas que corresponden a ocho letras.

Así mismo Cuetos (1991), describe los mecanismos que permiten obtener la forma ortográfica o grafemas de la palabras, que finalmente se deciden utilizar para representar el concepto que se quiere expresar. Para lograr la forma ortográfica de la palabra, una posible vía de actuación es la que nos presenta Luria, (1974 citada en Cuetos, 1991) esta podría ser:

- Primero, a partir del mensaje que se quiere transmitir, se activa el significado o concepto que se encuentra en un almacén de conceptos denominado sistema semántico.
- A continuación, búsqueda de la forma fonológica correspondiente a ese significado en otro almacén, éste ya específico para las palabras, al que se le denomina Léxico fonológico.
- Por último, conversión de los sonidos que componen la palabra en signos gráficos mediante un mecanismo de conversión fonema a grafema.
- Los grafemas resultantes, correspondientes a la palabra que se quiere escribir, se depositarían en una memoria operativa denominada almacén grafémico dispuestos a ser emitidos.

Esta ruta, que permite escribir muchas palabras del idioma castellano, puede ser suficiente para asegurar la escritura correcta en idiomas ortográficamente transparentes, tales como el serbocroata o el italiano, en el que a cada segmento fonológico corresponde sólo una opción grafémica.

No obstante, es insuficiente para explicar la escritura de muchas palabras de lenguajes ortográficamente opacos tales como el inglés, donde a un segmento fonológico pueden corresponder varias opciones grafémicas y más aún, donde algunas palabras tienen escritura totalmente idiosincrática que no se ajusta a ningún tipo de regla.

Inclusive en castellano, una ruta de mediación fonética no prevé mecanismos para seleccionar la ortografía correcta, porque existen fonemas que se pueden representar mediante diferentes grafemas, por ejemplo, "v" y "b"; "g" y "j"; "c", "s" y "z", presencia o no de "h", etcétera.

En consecuencia, siguiendo esta ruta no podríamos saber por qué la palabra "huevo" se escribe así y no de las muchas otras formas posibles (huebo, uevo, uebo, uhevo, guevo, guebo, etc.). Tampoco podríamos distinguir entre las palabras homófonas "ola" y "hola", "hora" y "ora", etc.) La escritura de estas palabras sólo se explica asumiendo la existencia de una segunda ruta que active algún almacén en el que se encuentren representadas las formas ortográficas de las palabras.

Para Cuetos (1991), en esta segunda ruta se comenzaría como en la primera por una activación del significado en el sistema semántico. Pero desde el sistema semántico, en vez de activar la representación fonológica de la palabra se activaría su representación ortográfica almacenada en otro léxico denominado Léxico ortográfico que, como el fonológico, contiene unidades de producción individuales, en este caso representaciones ortográficas, una para cada palabra que el sujeto puede escribir.

Esta representación ortográfica se depositaría al igual que en la ruta anterior, en una memoria operativa desde donde se ejecutarían los movimientos destinados a formar los signos gráficos.

En la escritura (como en la lectura, aunque en la escritura con mayor razón) se postula la existencia de dos rutas de acceso a la ortografía: la ruta léxica o directa, en la que la persona recupera la representación ortográfica directamente del léxico mental, y la ruta indirecta, que permite obtener la ortografía por aplicación de las reglas de transformación de fonema a grafema (Ellis, 1982; Ellis y Young, 1988; Morton, 1980; Patterson y Shewell, 1987 citados en Cuetos 1991).

Indudablemente, la ruta directa no sirve para escribir las palabras desconocidas, ni para las series de letras sin significado (pseudopalabras), ya que sólo puede ser usada cuando existe una representación en el léxico. Para utilizar la ruta fonológica, en cambio, no es necesario haber visto antes la palabra, por tanto sirve para escribir palabras desconocidas e incluso las pseudopalabras, pero si se trata de una palabra con ortografía arbitraria, el escritor puede cometer errores ortográficos.

Cuetos (1991) hace una breve descripción de cada uno de los procesos componentes del modelo:

- Sistema semántico.

En el sistema semántico se encuentran representados los significados de las palabras, los conceptos. Es un almacén común para el habla y la escritura y en el que se inician las operaciones de escritura, ya que cada vez que queremos expresar una representación o mensaje comenzamos por el significado de lo que vamos a decir.

Después, a partir del significado, buscamos la forma lingüística adecuada a cada concepto: fonológica si lo vamos a expresar en el lenguaje oral y ortográfica si lo vamos a expresar en el escrito.

A pesar de haber sido estudiada abundantemente, la forma en como se organizan los conceptos en el sistema semántico, no se conoce con exactitud. Existen varias teorías diferentes, de entre las que destacan la teoría de redes, defendida principalmente por Collins y Quillian (1969) (1991), Collins y Loftus (1975), y la teoría de rasgos defendida por Smith, Shoben y Rips (1974) en Cuetos (1991):

- a. Los modelos de redes parten del supuesto de que los conceptos existen en la mente como unidades independientes conectadas entre sí por medio de una red de relaciones y es en estas relaciones con los otros conceptos donde reside el significado de cada concepto.

De esta manea, el significado del concepto "canario" viene dado por su relación con la categoría "ave", lo que implica que "el canario es un ave" y, por tanto, comparte todos sus atributos: "tiene plumas, tiene pico, vuela, pone huevos, etc.", además de poseer sus propios atributos particulares: "es amarillo, canta, puede vivir en jaula, etc.".

- b. Para la teoría de rasgos, en cambio, en la memoria lo que se encuentra representado no son los conceptos sino los rasgos que lo definen, de manera que cuando queremos expresar un concepto lo que en principio disponemos es de una serie de rasgos a partir de los cuales activamos la palabra que mejor se ajuste a esos rasgos.

Más que el concepto "canario" lo que estaría presente en nuestra memoria sería el conjunto de rasgos que lo caracterizan: "tiene plumas,

vuela, es amarillo, canta, etc.". Algunos de estos rasgos son definitorios porque los poseen todos los individuos de la categoría a la que pertenecen (por ejemplo, "tener plumas, volar, poner huevos"), mientras que otros son característicos porque sólo los poseen algunos ejemplares de la categoría (por ejemplo, "volar, cantar, ser amarillo").

Independientemente de que se organicen mediante el sistema de redes o por rasgos, lo que parece seguro es que los significados están agrupados en el sistema semántico por categorías, Cuetos (1991) argumenta que como se demuestra el hecho de que algunos pacientes afásicos, a consecuencia de una lesión cerebral, muestran dificultades específicas para utilizar ciertas categorías.

- Léxico fonológico.

Es un almacén en el que se encuentran representadas las formas fonológicas de las palabras. La conjetura es que existe una representación para cada palabra que utilizamos en el lenguaje oral.

En estado normal, es decir, cuando no reciben ninguna información, estas representaciones se encuentran en estado de reposo, pero cuando llega información procedente del sistema semántico porque se quiera expresar algún concepto, se activan las representaciones que tengan relación con ese concepto.

Por ejemplo, cuando se quiere expresar el concepto /sobrino/, se activa en primer lugar la palabra "sobrino", pero también las representaciones fonológicas que puedan estar relacionadas semánticamente con ese concepto, como pueden ser "primo", "tío", "nieta", etc. Ahora bien, el grado de activación será máximo para la palabra "sobrino" y menor para el resto, tanto menor cuanto menos relación guarden con el concepto.



Finalmente sólo la representación de la palabra "sobrino" alcanzará el umbral de activación y el concepto se expresará a través de esa palabra, mientras que el resto de las representaciones vuelven a su estado normal.

El umbral de activación no es igual para todas las representaciones sino que varía en función de la frecuencia: las palabras que se utilizan con más frecuencia tienen un umbral más bajo y por consiguiente necesitan menos activación que las menos frecuentes.

La razón por la que se produce este fenómeno está en que cada vez que utilizamos una palabra desciende ligeramente su umbral de activación; esto explica por qué nos resulta más fácil encontrar una palabra familiar, que en seguida surge en nuestra habla, que una palabra poco frecuente.

Del mismo modo, esta configuración del léxico explica por qué, con bastante frecuencia, nos confundimos de palabra colocando otra de similar significado a la que queríamos decir: "primo" por "sobrino", "ayer" por "mañana", etc. En estos intercambios de palabras lo que sucede es que se activa más rápidamente el umbral de la palabra que decimos probablemente porque tiene un umbral más bajo. De hecho en estas confusiones suele aparecer una palabra frecuente en sustitución de otra menos frecuente.

- Léxico ortográfico.

Si en el léxico fonológico indicáramos que se encontraban las pronunciaciones de las palabras, en el léxico ortográfico se encuentran las formas ortográficas de las palabras.

Al igual que el fonológico, también en este léxico se supone que existe una representación para cada palabra o raíz de palabra que utilizamos al escribir. De igual modo que sucede en el léxico fonológico cada representación tiene un

umbral de activación que varía en función de la frecuencia de uso (en este caso, de escritura) de la palabra.

En principio se postulaba la existencia de un sólo léxico en el que se encontraban representadas conjuntamente las formas fonológicas y ortográficas de las palabras, pero los datos experimentales obtenidos tanto con sujetos normales como con pacientes afásicos han obligado a considerar la existencia de léxicos independientes para el lenguaje oral y el escrito (Morton, 1980; Morton y Patterson, 1980; citados en Cuetos 1991).

El léxico ortográfico consta de dos entradas: a) una directamente desde el sistema semántico, es decir, desde el significado de los conceptos; b) la otra desde el léxico fonológico, ya que la pronunciación de una palabra puede activar su forma ortográfica.

- Mecanismo de conversión fonema a grafema.

El hecho de que las personas podamos asignar formas gráficas a los sonidos del habla aunque estos no tengan representación léxica, nos puede llevar a postular la existencia de un mecanismo que llevaría a cabo esta función mediante consulta a las reglas de transformación fonema a grafema (Cuetos 1991).

De igual manera que ocurre con las representaciones léxicas, estas reglas no se activan todas por igual, sino que cada una de ellas tiene un camino de activación, y este depende de la frecuencia de uso: a mayor uso, menor umbral (Miceli, 1989 citado en Cuetos 1991).

Esto quiere decir que cuando se produce un error de escritura de un grafema es probable que consista en sustituir uno de baja frecuencia por otro de más alta frecuencia y, por tanto, más fácil de activar. Del mismo modo, cuando se escribe una palabra desconocida formada por algún sonido que se puede

representar mediante dos grafemas diferentes (por ejemplo b/v, g/j, k/q, etc.) se tiende a utilizar el grafema más frecuente.

- Almacén de pronunciación.

Una vez que se recuperan los fonemas de la palabra que vamos a escribir o pronunciar, éstos se almacenan en el orden correspondiente en una memoria de corta duración o memoria a corto plazo, mientras se realizan las operaciones destinadas a transformar esas formas fonológicas todavía abstractas en sonidos o en grafemas mediante el mecanismo de conversión fonema a grafema.

A esta memoria de corto plazo, Cuetos (1991) la denomina almacén de pronunciación, en este almacén, en ocasiones se producen alteraciones en el orden en que se deben secuenciar los sonidos e incluso a veces se pierden algunos sonidos o palabras, especialmente cuando se trata de oraciones largas que puedan rebasar la limitada capacidad de este almacén.

- Almacén grafémico.

Es uno de los sistemas de memoria a corto plazo, en el que se mantiene temporalmente la forma gráfica de las palabras que vamos a escribir. Hotopf (1980 citado en Cuetos 1991), nos afirma que al igual que otros almacenes, también se pueden producir errores de sustitución de un grafema por otro, intercambio de grafemas, etc., y para evitar estos errores empleamos la estrategia de mantener la información mediante la repetición, esto es, repetimos internamente las palabras mientras las vamos escribiendo.

En el almacén grafémico llega la información procedente tanto de la ruta fonológica como de la ortográfica. Y quizás el funcionamiento de ambas rutas no sea alternativo en el sentido de que si funciona una no funciona la otra, sino que lo más probable, y defendido por muchos autores (Barry y Seymour, 1988;

Burden, 1989; Ellis, 1982 citados en Cuetos 1991), es que ambas rutas funcionen conjuntamente aunque el resultado final venga determinado prioritariamente por una de ellas.

Parece ser que el trabajo de ambas rutas es que cuando se trata de palabras familiares utilizamos la ruta ortográfica que es directa, y por resultante más rápida, y este nos permite obtener la ortografía correcta de la palabra. Sin embargo, también participa la ruta fonológica que, mediante la conversión fonema a grafema, obtiene la forma ortográfica de la palabra y aporta su resultado, un poco más tarde, al almacén grafémico.

Cuando se trata de palabras poco familiares o palabras desconocidas, se produce el funcionamiento de ambas rutas. La ruta fonológica posibilitará la conversión de cada fonema en su correspondiente grafema y permitirá la escritura de palabras que incluso no se había visto anteriormente (así como de pseudopalabras).

Pero al mismo tiempo también la ruta ortográfica entra en funcionamiento y algunas representaciones léxicas se comienzan a activar. Y aunque finalmente ninguna de estas representaciones alcance el umbral de excitación sí que habrá una influencia de las representaciones más activadas sobre la forma ortográfica final de la palabra.

La confluencia de ambas rutas reduce considerablemente los errores que se puedan producir, como de sustitución de una palabra por otra de significado similar ("mañana" por "ayer", "mesa" por "silla"), así como el número de errores que cometemos al escribir en relación al habla, en que sólo existe una ruta para pronunciar las palabras, ya que si no coinciden las aportaciones de ambas rutas se detecta que hay error.

En el gráfico 3 se exponen los procesos que intervienen en cada una de las rutas. En línea continua se señala el recorrido cuando se hace uso de la ruta ortográfica y en línea discontinua cuando se utiliza la fonológica.

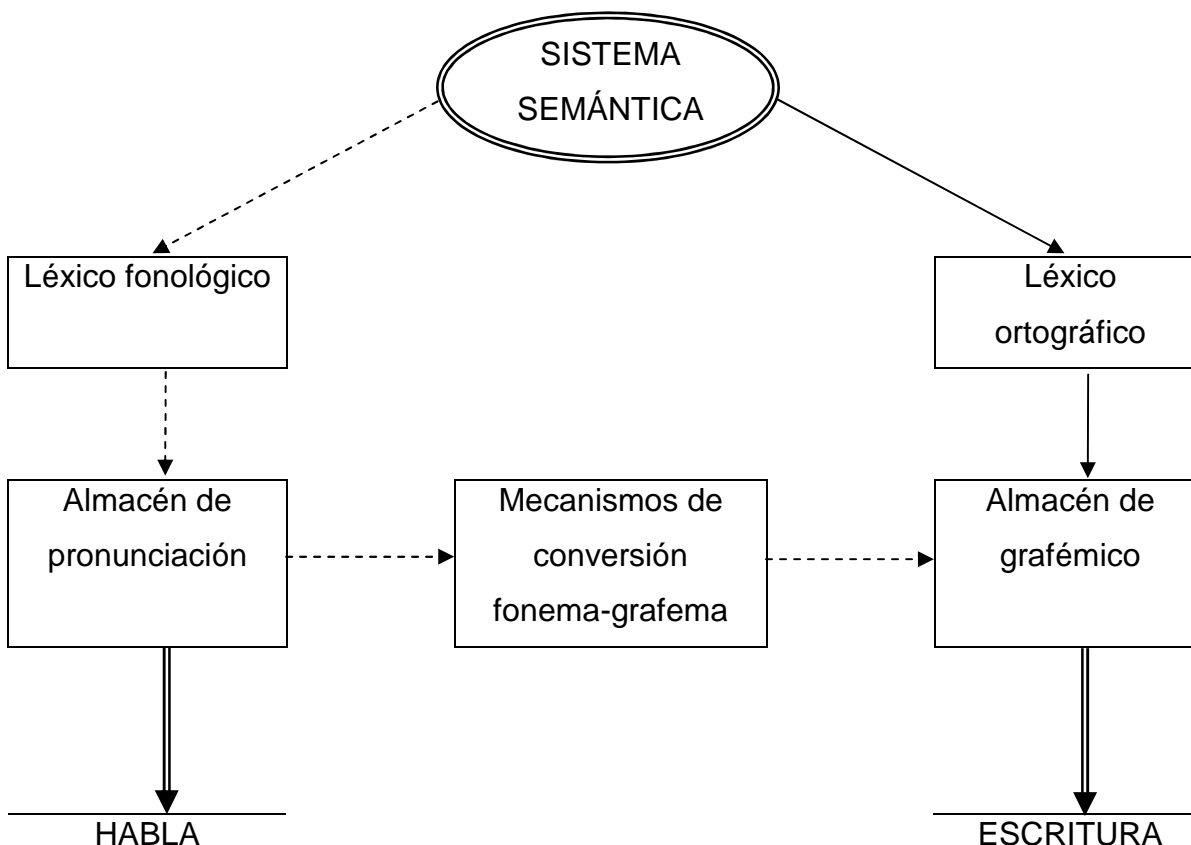


Fig. 3 Tomado de Cuetos, 1991, p. 34.

## PROCESOS MOTORES.

Según Cuetos (1991), el resultado del proceso léxico indica la forma ortográfica de las palabras, pero aún no están traducidos en movimientos que se tienen que ejecutar para simbolizar sobre un cuaderno, una hoja de papel, pizarrón, entre otros; ya que cualquier persona que sepa cómo escribir una palabra, puede escribirla en

letras mayúsculas, en letra script, a máquina, con plastilina o incluso con los dedos de los pies en la arena de la playa.

Después del almacén grafémico todavía quedan varios procesos por ejecutar antes de que esa palabra sea representada mediante un signo gráfico. La primera de estas operaciones es la de selección del tipo de letra que se va a utilizar, ya que cada letra se puede escribir de formas muy variadas en función de reglas ortográficas (mayúscula al comenzar a escribir, después de punto y con los nombres propios y minúsculas en las otras condiciones), o de estilos propios (cursiva en ciertas ocasiones, subrayadas en otras).

Las distintas formas en que se puede representar cada letra se le denominan alógrafo y a la zona de memoria en que se encuentran los alógrafos se la conoce con el nombre de almacén alográfico a largo plazo. Una vez seleccionado el alógrafo, el siguiente proceso pasa ya del campo lingüístico al motor ya que está destinado a traducir los alógrafos en movimientos musculares que permitan su representación gráfica.

Para poder realizar esta tarea, lo primero que una persona hace es recuperar el patrón motor correspondiente al alógrafo que se intenta escribir, en otra zona de la memoria (más próxima al área motora cortical) denominada almacén de patrones motores gráficos (Cuetos, 1991).

En estos patrones motores ya están detalladas la secuencia, dirección y tamaño proporcional de los rasgos, aunque no el tamaño absoluto, porque un mismo alógrafo se puede escribir en tamaños muy diferentes dependiendo de la superficie que se va a escribir y los componentes neuromusculares encargados de ejecutar ese patrón motor serán diferentes en función del tipo de escritura que finalmente se realizará: movimientos de dedos y muñecas cuando escribimos a lápiz, movimientos de mano, brazo y espalda cuando escribimos sobre la pizarra, o movimientos de pie y pierna cuando escribimos con el pie sobre la arena.

Lo que involucra que un mismo alógrafo será escrito de maneras perceptiblemente diferentes en las diferentes ocasiones. La realización concreta de un alógrafo presente en el papel se le conoce con el término grafo.

Lo primero que se hace es recuperan los grafemas componentes de la palabra cuya representación es abstracta. Después de cada uno de esos grafemas se elige uno de los varios alógrafos posibles y por último, al tratar de representar esos alógrafos sobre el papel, o pizarrón obtenemos un grafo determinado.

La elaboración de todos los movimientos necesarios para poder llegar a obtener los grafos es una tarea perceptivo-motora muy compleja, ya que supone una secuencia de movimientos coordinados cada uno de los cuales tiene que ocurrir justo en el momento que le corresponde (Thomassen y Teulings, 1983 en Cuetos 1991).

Al mismo tiempo, estos movimientos, aunque ya están programados en los patrones motores que las personas recupera de su memoria a largo plazo, tienen que ser corregidos para que la realización concreta sea lo más similar posible a la representación almacenada.

En los procesos motores debe existir algún sistema que coordine los movimientos musculares para conseguir una correcta ejecución de los signos gráficos. Este sistema es un componente que recibe información continua sobre los rasgos que se van trazando con el fin de programar los movimientos siguientes en función de lo que ya está escrito y en función también de una serie de variables externas como son la posición del bolígrafo sobre la página, la llegada a un punto y aparte, etc.

Estos movimientos, aunque ya están programados en los patrones motores que las personas recuperan de su memoria a largo plazo, tienen que ser corregidos para que la realización concreta sea lo más similar posible a la representación

almacenada. Afortunadamente, las personas no tienen que hacer todas esas decisiones conscientemente; en la actividad motora de la escritura es suficiente poner el proceso en funcionamiento y el resto ocurre sin tener conciencia de los procesos subyacentes.

Cuando una persona quiere deletrear una palabra, busca en el almacén del nombre de las letras (un almacén de memoria a largo plazo) la denominación de cada uno de los grafemas que componen las palabras (por ejemplo, para deletrear la palabra "árbol", decimos "a, erre, be, o, ele"). Esos nombres de letras se retienen en un almacén temporal desde donde se recuperan los patrones motores del habla en los que aparecen indicados los movimientos musculares necesarios para su articulación.

Cuando el propósito es escribir la palabra en vez de deletrearla, lo primero que se hace es seleccionar los alógrafos correspondientes de la memoria a largo plazo y se detienen en un retén temporal hasta que se recuperan los patrones motores correspondientes, por supuesto diferentes si se va a escribir a mano o se escribe a máquina.

Las tareas puramente externas a nivel motriz serían la fase terminal de la escritura. Convertir toda la escritura en una tarea terminal puramente perceptivo-motriz es un error, puesto que escribir es una tarea fundamentalmente lingüística en donde hay que considerar los procesos anteriores además de éstos.

Delimitado el enfoque de La Psicología de la Escritura, con sus procesos y subprocesos, que sustenta y asegura la validez de la tesis, corresponde mostrar la evaluación de los procesos psicológicos de la escritura.



## EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA.

La evaluación tiene el objetivo de conocer en qué actividades las personas tienen una ejecución más o menos normal y en qué actividades su ejecución presenta alguna dificultad. El diagnóstico será hecho dentro del marco del Procesamiento de la Información.

Más que la cantidad de de errores que pueda cometer el sujeto (que es un dato que también se puede tomar en cuenta), los resultados obtenidos nos dará información sobre los procesos mentales en los cuales está fallando la persona, lo cual nos permitirá obtener una gran precisión en el diagnóstico.

## EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN.

La planificación del mensaje es una actividad enmarañada, en la que intervienen múltiples procesos cognitivos y en consecuencia, la dificultad de planificar se puede producir por muchas causas diferentes: pérdida de memoria, dificultades para acceder a la información, dificultades para organizar la información, entre otras.

En las personas de ambientes desfavorecidos, suele producirse un problema en el subproceso de generación de información, sencillamente por que disponen de información limitada, por que no tienen bien establecidos los esquemas o por que no saben como organizar o secuenciar esos conocimientos (Cuetos, 1991). Los niños que no están acostumbrado a contar cuentos, describir sucesos, narrar eventos, etc., tienen dificultades a la hora de redactar un mensaje.

El primer paso a seguir, debe ir dirigido a determinar en la persona dónde radica el problema de su incapacidad para planificar. Cuetos (1991), propone algunas pruebas que podría ayudar a identificar dónde radica el problema:

- Pruebas de Memoria.

- Pruebas de recuerdo libre. Se le pide a la persona que recuerde todos los detalles posibles sobre un determinado suceso, cuento, historieta, película, entre otros. para esta prueba se puede utilizar un test estandarizado de memoria como es la escala "información" del test Weschler (WISC para niños o WAIS para adultos).
  - Prueba de reconocimiento. Se le presentan diferentes informaciones sobre algún hecho o acontecimiento público, o conocimientos generales para que indique cuál es la correcta. La modalidad de presentación puede ser la de mostrarle distintas informaciones para que elija la verdadera o simplemente que indique si son verdaderas o falsas las afirmaciones que le vamos diciendo ("Roma es la capital de Italia", "Napoleón descubrió América", etc.).
- Ejercicios de Composición.

Si se descartan los problemas de memoria, la mejor manera de evaluar el proceso de planificación es a través de la composición escrita. A través de ejercicios que exijan diferente grado de generación de ideas y su posterior organización en un texto estructurado, ya que se pone de manifiesto la capacidad de planificación.

Cuanto más abstracta y compleja sea la tarea, mayor número de procesos cognitivos requerirá. La descripción de un dibujo o fotografía exigirá únicamente el generar palabras o frases relativas al tema y objetos que aparecen, mientras que la escritura de un cuento ya exige recordar los distintos pasajes que intervienen, sucesos, ambientes, etc. y una redacción exige no sólo generar conocimientos acerca del tema de redacción sino también enlazarlos y estructurarlos adecuadamente.

Una evaluación del proceso de planificación, debe comprobar cómo se desenvuelve el sujeto en una serie de tareas que consiste en tres niveles, de menor a mayor complejidad.

Nivel 1. Tareas de poca complejidad de planificación.

- Descripción de un dibujo. Se muestra un dibujo o una fotografía, para que escriba todo lo que en ella vea.
- Descripción de una escena. Se le pide que describa alguna escena presente: el cuarto en el que se le están aplicando las pruebas, el paisaje que se ve desde la ventana, etc.

Nivel 2. Tareas de mediana complejidad.

- Pedir que narre un cuento. Se le pide que escriba un cuento, el que quiera, y si no se le ocurre ninguno se le pueden sugerir títulos: Caperucita Roja, Los Tres Cerditos, Pulgarcito, etc.
- Pedir que describa un suceso que le haya ocurrido. Puede describir un suceso importante de su vida, o que describa cómo pasó las vacaciones, el fin de semana, etc.

Nivel 3. Tareas que exigen la participación de todos los procesos de planificación.

- Escribir una redacción. Se le da un título para que componga una redacción. (Ejemplo, "las máquinas de vapor", "los viajes espaciales", la ecología, etc.).

- Comentar una noticia. Se le dice una noticia para que la comente (la noticia se elegirá en función de las características del sujeto: edad, nivel sociocultural. etc.).

Es recomendable completar el diagnóstico con pruebas similares pero narradas oralmente, con el fin de comprobar si existen grandes diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

- Otra tarea útil, para comprobar la capacidad que tiene el sujeto de transformar ideas en proposiciones lingüísticas es la propuesta por Scardamalia (1981 en Cuetos, 1991), esta tarea consiste en convertir matrices en oraciones. Se presenta una matriz, para que el sujeto describa toda la información que contiene, ejemplo:

	REGIÓN	
	AUSTRIA	VALENCIA
CLIMA	Frío	Templado
FRUTA	Manzana	Naranja

Si la persona examinada tiene dificultades para integrar la información que trata de expresar utilizará proposiciones independientes para cada casilla de la matriz. Ejemplo: "En Asturias hace frío". Si su nivel de integración es mejor unirá al menos algunas de las casillas. Ejemplo: "En Asturias hace frío y por eso se cosechan manzanas". Y si tiene un alto nivel de integración unirá en una sola oración toda la información. Ejemplo: "En Asturias hace frío y por eso se cosechan manzanas, mientras que en Valencia el clima es templado y por eso se producen naranjas".

## EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA.

De las pruebas ya aplicadas, se puede obtener información acerca de la capacidad del sujeto para construir oraciones, ya que una simple revisión a sus escritos nos mostrará la gramaticalidad de las estructuras sintácticas, la complejidad de esas estructuras, la longitud, etc., así como la destreza en la colocación de los signos de puntuación. Pero, además, es necesario completar esta evaluación con pruebas más específicas, que estén dirigidas a evaluar únicamente el procesador sintáctico, Cuetos (1991), propone algunas pruebas que podría ayudar a identificar dónde radica el problema:

- Construcción de frases. A la persona examinada, se le muestran varias palabras para que construya con ellas una frase. Se puede presentar diferente número de palabras y con diferente grado de relación.
- Ordenar las palabras de una oración. Se presentan palabras o frases desordenadas para que el sujeto las ordene.
- Reescritura de un texto. Se le da un texto formado por oraciones muy cortas y simples para que componga otro similar con oraciones más complejas.
- Reelaboración de un texto telegráfico. A la persona examinada, se le presenta un texto en forma telegráfica, esto es, formado casi exclusivamente por palabras de contenido (Ejemplo, "Gato persiguió ratón jardín") para que lo escriba de manera correcta colocando las palabras funcionales que faltan.
- Presentación de un dibujo y una frase con espacios vacíos para que los rellene. Esta prueba es especialmente adecuada para comprobar la capacidad del sujeto para utilizar diferentes tipos de oraciones.

- Colocación de los signos de puntuación. Se le da un texto sin puntuar para que coloque las correspondientes comas, puntos, puntos suspensivos, signos de interrogación, etc., que tendría que llevar.

## EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE RECUPERACIÓN LÉXICA.

En este proceso existen tres áreas que evaluar: léxicas, ortográfica y fonológica. Para evaluar las rutas léxicas el dictado de palabras aisladas pertenecientes a distintas categorías es la prueba más informativa (Cuetos 1991), por que en la ruta ortográfica se manifestará las palabras irregulares y homófonos que aparecerán escritas con grafemas que no les corresponden (b por v, c por z, presencia o ausencia de h, etc.), y en la ruta fonológica la escritura de las palabras poco familiares y las pseudopalabras. Otras pruebas complementarias que ayudarán a completar el diagnóstico son:

- Tarea de denominación. Se le presentan diferentes dibujos para que escriba los nombres. Cuando falla en la búsqueda de alguna palabra se le puede pedir que explique su significado con el fin de conocer si la dificultad es semántico o léxico.
- Evaluación de la ruta ortográfica. Los dos tipos de palabras útiles para medir el estado de esta ruta son las palabras de ortografía arbitraria (palabras con b/v, h/no h, g/j, c/z, etc.) y los homófonos. En el caso de los homófonos además de dictarlos se debe especificar de qué palabra concreta se trata.
- Evaluación de la ruta fonológica. Para comprobar el dominio de las reglas de conversión fonema a grafema el dictado de pseudopalabras es el mejor método.
- Evaluación de las reglas de ortografía. La escritura exige el conocimiento de ciertas reglas a las que necesariamente nos tenemos que ajustar. Así, tenemos

que escribir "m" antes de "p" y "b", "r" después de "l", "n" y "s", "b" antes de consonante, etc.

## EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS MOTORES.

Para la exploración de los procesos motores, las tareas de escritura espontánea y dictado dan información, también a través de diferentes tipos de copias se puede comprobar si el sujeto tiene dificultades para recuperar los alógrafos, así como los correspondientes patrones motores. Otras pruebas de coordinación visomotora servirán para el diagnóstico de los procesos más periféricos, Cuetos (1991), propone algunas pruebas que podría ayudar a identificar dónde radica el problema:

- Para evaluar la capacidad de recuperación de los alógrafos se pueden utilizar tareas de dictado de letras y copias que exijan pasar de una forma de alógrafo a otra.
  - Dictado de letras. Se dicta el nombre y/o sonido de la letra para que la persona a la que se le está evaluando, la escriba o simplemente elija la que corresponde entre varias que se le presentan.
  - Copia de mayúscula a minúscula y viceversa. Se presenta un texto escrito en mayúscula para que lo escriba en minúscula y viceversa.
  - Copia de cursiva a script y viceversa. Se presenta un texto escrito en letra cursiva para que lo escriba en script y viceversa.
- Para comprobar si la dificultad se sitúa en los patrones motores se contrastan la escritura a mano con la escritura a máquina o con letras de plástico.

- Copia libre. Se le presenta un texto para que lo escriba con el tipo de letra que prefiera.
- Escritura a máquina. Se le presenta una frase o texto para que lo escriba a máquina.
- Escritura con letras de cartón o de plástico. Se le presenta una frase o texto para que lo escriba mediante letras ya hechas.
- Escritura a través del espejo. Se le pone a escribir delante de un espejo y con la mano tapada para que sólo vea lo que escribe por el espejo.
- Como complemento al estudio de los procesos motores más periféricos son útiles las tareas de dibujo, punteado, etc.
  - Realización de dibujos. En unos casos se le pide que haga un dibujo de memoria, en otros que reproduzca el dibujo que se le presenta.
  - Unir letras y dibujos ya punteados.
  - Ejercicios de recortado, rasgado, picado con punzón, etc.
- Por último, se debe hacer también una prueba de deletreo con el fin de comprobar si la dificultad se produce a nivel léxico o a nivel motor (si la persona evaluada falla en la escritura pero mantiene su deletreo normal la dificultad es motora, pero si falla en ambas tareas, se trata probablemente de una dificultad en el almacén grafémico).

La finalidad de las diferentes pruebas es llevar a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo el cual permita identificar y valorar las posibles dificultades.



## CAPÍTULO 4. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

### EL INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA (PROESC).

El primer paso que se da para un proceso de intervención, es una buena evaluación. La Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) (Cuetos, Ramos y Ruano, 2004), utilizado en diferentes investigaciones, es una evaluación con una gran validez de constructo, ya que se integra dentro de un modelo teórico y determina directamente la intervención. El PROESC evalúa los procesos de planificación, los procesos sintácticos y los procesos léxicos de la escritura.

La prueba de evaluación de los procesos de escritura (PROESC), pone de manifiesto las dificultades que los alumnos presentan en los procesos implicados en la escritura. Su aplicación puede ser individual o colectiva (siempre que el grupo no sea demasiado numeroso), y el ámbito para el que ha sido pensada es Educación Primaria (a partir del tercer grado) y Secundaria, aunque es aconsejable su aplicación en los primeros años, en los que los procesos de la escritura se están gestando y procesando en el contexto de aprendizaje.

Este test se fundamenta en las teorías de la Psicología Cognitiva específicamente en la teoría de La Psicología de la Escritura trabajada por Cuetos (Cuetos 1991), en la que se entiende que la escritura es una destreza compleja, ya que exige atender a muchos aspectos simultáneamente, y en la que intervienen diferentes procesos, desde los más simples, implicados en la escritura de las sílabas, hasta los más complejos que incluirían la planificación de las ideas para la construcción de una redacción.

El enfoque de La Psicología de la Escritura, que se fundamenta en el análisis del procesamiento de la información, el cual se ha descrito detalladamente en el capítulo anterior, es el punto de partida para la elaboración de la batería, la cual evalúa ocho aspectos diferentes de la escritura con seis diferentes pruebas.

Con la batería se tratan de evaluar ocho aspectos diferentes de la escritura:

- Dominio de las reglas de conversión fonema-grafema.
- Conocimiento de la ortografía arbitraria.
- Dominio de las reglas ortográficas.
- Dominio de las reglas de acentuación.
- Uso de las mayúsculas.
- Uso de los signos de puntuación.
- Capacidad de planificar un texto narrativo (Motivo de la investigación)
- Capacidad de planificar un texto expositivo (Motivo de la investigación)

Las seis pruebas de que consta son:

**DICTADO DE SÍLABAS.** Este apartado consta de 25 sílabas que tratan de reflejar las principales estructuras silábicas. En concreto, aparecen las siguientes estructuras:

CV	CVC	CCVC	CCVVC
VC	CCV	CVVC	

Donde C es "consonante" y V "vocal".

**DICTADO DE PALABRAS.** Consiste de dos listas de 25 palabras cada una. La lista A contiene palabras de ortografía arbitraria. La lista B está constituida por palabras que siguen las reglas ortográficas. En concreto, se han seleccionado palabras que se rigen por las siguientes reglas:

1. "m" antes de "p" y "b"
2. "r" después de "n", "l" y "s"
3. "h" en palabras que empiezan por "hue"
4. "b" en palabras que comienzan por "bus" y "bur"
5. "y" al final de palabra cuando no lleva acento
6. "b" en verbos acabados en "bir", menos hervir, servir y vivir
7. "v" en todos los infinitivos acabados en "ervar"
8. "b" en verbos acabados en "aba"
9. "j" en palabras terminadas en "aje"
10. "ll" en palabras terminadas en "illo"
11. "v" en adjetivos terminados en "ava"
12. "b" en palabras que acaban en "bilidad", excepto movilidad y civilidad

**DICTADO DE PSEUDOPALABRAS.** Se trata de 25 palabras inventadas. Las 15 últimas están sujetas a reglas ortográficas.

**DICTADO DE FRASES.** Consiste en un texto, con 6 frases, constituido por 8 oraciones, dos de ellas interrogativas y una exclamativa, en el que aparecen nombres propios y palabras acentuadas.

**ESCRITURA DE UN CUENTO.** Se pide a los sujetos que escriban un cuento o historia, el que prefieran. Si no se les ocurre ninguno se les puede sugerir alguno clásico.

**ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN.** Mediante esta composición se pide a los sujetos que escriban una redacción sobre algún animal conocido a fin de que lo

describan para poder comprobar en la misma, la estructura de conocimiento y la capacidad expresiva mediante la escritura. Si no se les ocurre ninguno se les puede sugerir algunos como los osos, los leones, los lobos, etc.

Para el fin de la investigación, sólo se ocupará la hoja de respuestas B (Anexo 1), la cual evalúa los procesos de planificación del mensaje, con las tareas de escrituras de un cuento (evalúa la capacidad de planificar un texto narrativo) y escritura de una redacción (evalúa la capacidad de planificar un texto expositivo), por este motivo sólo se mencionará, la aplicación, la forma de evaluación, las normas de corrección y puntuación, y las normas de interpretación de estas tareas.

La evaluación de los procesos sintácticos y los procesos léxicos de la escritura que corresponde a la hoja de respuesta A, no es de interés o relevancia para la investigación. Para el lector interesado en esta batería, en la aplicación, en la forma de evaluación, en las normas de corrección y puntuación, y las normas de interpretación favor de consultar La Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) (Cuetos, Ramos y Ruano, 2004).

## APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA (PROESC).

Se entrega al sujeto las hojas de respuestas B, dejando hacia arriba la cara en la que aparece escrito el nombre de la prueba PROESC, se le pide que anote en la hoja sus datos personales (nombre, apellido, edad, etc.). Una vez completado los datos, se comienza diciendo: “Presta atención a las instrucciones que voy a ir leyendo, para que comprendas perfectamente lo que tienes que hacer en cada uno de ellos”.

**ESCRITURA DE UN CUENTO:** “Vas a escribir un cuento. Puedes elegir el que quieras, puede ser uno muy conocido o uno que conozca poca gente. No puedes

ocupar más que esta página (se señala la parte 5 de la hoja b) pero tiene que estar completo, incluso el título”.

**ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN:** “Vas a escribir lo mejor que puedas una redacción sobre algún animal que a ti te guste o del que sepas mucho. El que prefieras. Puede ser los osos, los leones, los caballos o cualquier otro que tú elijas. No puedes ocupar más que esta página (se señala la parte 6 de la hoja b).”

**CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA (PROESC).**

**CORRECCIÓN DE LA ESCRITURA DE UN CUENTO:** Se puntúan dos aspectos: contenido y coherencia-estilo.

Dentro del contenido se da un punto por cada uno de los siguientes aspectos:

- Tiene una introducción con referencia al tiempo y al lugar (p. ej., Hubo una vez hace muchos años un país remoto... o bien El año pasado en mi pueblo...).
- Hace una descripción física o psicológica de los personajes (p. ej., Pedro era un joven listo y simpático de grandes ojos negro...).
- Existe al menos un suceso con consecuencias (p. ej., pueden ser más o menos relevantes, un rapto, una muerte, un olvido, un viaje, que desencadene una gran o pequeña consecuencia aunque no tiene por qué existir ni siquiera moraleja).
- Hay un desenlace coherente (p. ej., si la historia ha tratado de “conseguir un tesoro” y al final justifica el esfuerzo en ese sentido, tanto si consigue como si no, y no se cierra la historia sin hacerlo).
- Es original (no es un cuento/historia conocido/a). Puede existir mil cuentos e historias que el corrector reconozca, pero se intenta tratar de puntuar aquí la

creatividad y no la memoria de reproducción de cuentos conocidos y no creados.

Dentro de la coherencia-estilo se da un punto por cada uno de los siguientes aspectos:

- Las ideas mantienen una continuidad lógica. No hay saltos en la narración.
- Existe un sentido global y unitario de la historia, de tal manera que al concluir la historia tengamos un sentido de unidad de algo cerrado y con una misma estructura, no de sucesos yuxtapuestos sin nexo causal.
- Se utiliza alguna figura literaria (diálogo, descripción, soliloquios...) aunque sea de tipo muy sencilla y no incluya, siquiera, los signos de puntuación. Por ejemplo, cuando se cuenta el cuento de caperucita roja puede considerarse diálogo el preguntar a la supuesta abuelita -¿abuelita por qué tienes esas orejas tan grandes? -Son para oírte mejor. ¿abuelita por qué tienes esa boca tan grande? -Para comerte mejor.
- Utiliza oraciones complejas (al menos cinco oraciones compuestas) y bien construidas
- Riqueza de expresiones y vocabulario

**CORRECCIÓN DE LA ESCRITURA DE LA REDACCIÓN:** También aquí se puntúan dos aspectos: contenido y presentación.

Dentro del contenido se puntúan estos 5 componentes:

- Hay una definición del animal en la que aparecen, al menos, dos rasgos definitorios (p. ej., en el caso del oso si escribe que es un animal plantígrado, mamífero, omnívoro...).
- Descripción de al menos dos rasgos del aspecto físico: es fuerte, tiene cabeza grande, es de color marrón...

- Descripción de al menos dos rasgos de la forma de vida y el hábitat: vive solitario, vive en los bosques, duerme durante el invierno se alimenta de salmón, miel...
- La redacción ocupa más de la mitad de la página aportando información relevante (es decir, que no rellene la hoja con cosas: Una vez vi un oso en un circo que...).

Dentro de la presentación se puntúan estos cinco aspectos:

- El escrito está bien organizado, presentando sucesivamente las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas.
- Existe continuidad temática y coherencia lineal entre las ideas, sin saltos bruscos.
- Utiliza un vocabulario técnico básico para dar la información.
- Utiliza expresiones que sirven para iniciar un nuevo concepto, parte o idea. Por ejemplo “una vez que hemos hablado de la alimentación y de la forma de vida, pasemos a hablar de los tipos de oso”.
- Utiliza oraciones complejas (subordinadas y coordinadas) que son gramaticalmente correctas y con cierto tamaño. No se trata sólo de frases cortas yuxtapuestas. Se da el punto si al menos existen cinco oraciones compuestas.

Una vez que se ha obtenido la puntuación se anotan los resultados en una tabla individual para cada alumno y se elabora el perfil de rendimiento en escritura. Para elaborar este perfil se anota la puntuación directa conseguida en cada una de las pruebas (PD) y posteriormente, en función del nivel del alumno, se anota la categoría que le corresponde a esa puntuación.

## RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO

PRUEBA	PD	DIFICULTADES				
		Sí	Dudas	NO		
				Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
1. Dictado de sílabas						
2. Dictado de palabras	a) Ortografía arbitraria					
	b) Ortografía reglada					
3. Dictado de pseudopalabras	a) Total					
	b) Reglas ortográficas					
4. Dictado de frases	a) Acentos					
	b) Mayúsculas					
	c) Signos de puntuación					
5. Escritura de un cuento						
6. Escritura de una redacción						
Total batería						

Nota: El área en gris es la que se aplica en esta investigación y por ende no se harán las conversiones.

La finalidad de la prueba, una vez establecido el perfil individual, es llevar a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo, que permita identificar y valorar los errores cometidos por cada alumno en la escritura, así como los errores que afectan a la mayoría de los sujetos. Del análisis obtenido, se toman las medidas para una intervención, para superar las posibles dificultades.

El PROESC está realizado por un autor español pero con base a que la expresión escrita para las dos subpruebas que se aplican en esta investigación dependen del contexto de los examinados no se requiere adaptarlas ni validarlas y son evaluadas acorde al contexto del uso gramatical mexicano y también se sustenta esta aseveración en que en la expresión escrita no hay diferencias transculturales.



## CAPÍTULO 5.

### MÉTODO

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Las personas que acceden a la educación en edad avanzada en un CEDEX lo hacen debido a múltiples causas, algunos porque en los años en que por lo general se debería acceder a la educación primaria o secundaria tuvieron en sus vidas asuntos prioritarios que atender, como acceder a un trabajo que les reditue ingresos económicos para sobrevivir, en caso de las mujeres muchas de ellas en tiempo pasado no tenían acceso a la educación o bien en sus lugares de origen el ingreso al sistema educativo es sumamente limitado.

Muchas de las personas que estudian en este sistema, cuando empiezan a dominar las habilidades de la lectura, la escritura y las matemáticas, presentan múltiples problemas, entre ellas la composición escrita, por esta razón algunos fracasan y hasta desertan, los que no desertan y siguen adelante, tienen la necesidad de mejorar sus habilidades en la composición escrita.

#### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿La intervención psicopedagógica en la composición escrita con alumnos de un CEDEX favorecerá la planificación del mensaje?

#### OBJETIVO GENERAL.

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica en la composición escrita con alumnos de un CEDEX para favorecer la planificación del mensaje.

## OBJETIVOS PARTICULARES.

Que los participantes incrementen la planificación en la composición escrita.

Que los alumnos generen mensajes claros y comunicativos.

Incrementar el nivel de planificación del mensaje obtenido y medido con el PROESC.

## TIPO DE ESTUDIO.

El tipo de estudio a utilizar es el mixto, ya que constituyen el mayor nivel de integración entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

## DISEÑO DE ESTUDIO.

Expostfacto, comparativo, descriptivo. Se trabajará el modelo A B A' en donde la primera fase es la aplicación del instrumento para tener la línea base, en la segunda fase, se hará la intervención y en la fase tercera o A', se aplicará el posttest para que de cuenta de las diferencias habidas.

## MUESTRA Y CRITERIOS DE INCLUSIÓN.

Los participantes serán estudiantes de primaria, del nivel avanzado en un CEDEX que presenten dificultades en la composición escrita.

Criterios de inclusión:

- Edad: de 12 años en adelante.
- Sexo: indistinto.
- Que no presenten déficit mental, visual o auditivo
- Que estén inscritos en el CEDEX.
- Turno nocturno.
- Que inicialmente hayan sido considerados por el profesor con problemas en la composición escrita.

- Asistencia constante.
- Que obtengan en la aplicación del PROESC un perfil de rendimiento de nivel bajo o inferior.

#### ESCENARIO.

Un CEDEX, que se encuentra en la delegación de Coyoacan. El salón tiene una medida de 6 por 5 metros, buena iluminación artificial, ventilación apropiada, el mobiliario adecuado (mesas y sillas individuales), consta de un pintarrón en la parte de enfrente y en la parte posterior un pizarrón.

#### INSTRUMENTOS.

Se aplicó la Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) (Cuetos, Ramos y Ruano, 2004).

La prueba se aplicó de manera colectiva, se entregó a cada sujeto las hojas de respuestas B, dejando hacia arriba la cara en la que aparece escrito el nombre de la prueba PROESC, se les pidió que anotaran en la hoja sus datos personales (nombre, apellido, edad, etc.). Una vez completado los datos, se comenzó diciendo: “Presta atención a las instrucciones que voy a ir leyendo, para que comprendas perfectamente lo que tienes que hacer en cada uno de ellos”.

**ESCRITURA DE UN CUENTO:** “Vas a escribir un cuento. Puedes elegir el que quieras, puede ser uno muy conocido o uno que conozca poca gente. No puedes ocupar más que esta página (se señala la parte 5 de la hoja b) pero tiene que estar completo, incluso el título”.

**ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN:** “Vas a escribir lo mejor que puedas una redacción sobre algún animal que a ti te guste o del que sepas mucho. El que

prefieras. Puede ser los osos, los leones, los caballos o cualquier otro que tú elijas. No puedes ocupar más que esta página (se señala la parte 6 de la hoja b).”

#### PROCEDIMIENTO:

La intervención se desarrolló en tres fases:

PRIMER FASE.- Fase de pretest o evaluación inicial.

Todos los participantes fueron evaluados mediante el instrumento PROESC, aunque para esta intervención sólo se tomaron en cuenta los datos relativos a las tareas utilizadas para evaluar la planificación del mensaje (escritura de un cuento y escritura de una redacción).

La evaluación se aplicó de manera colectiva, se les solicitó que se sentaran de manera individual, se les entregó la hoja de aplicación B (anexo 1), se les pidió que pusieran sus datos y se dieron las consignas que se describieron anteriormente. El tiempo que ocuparon las examinadas en cada subprueba fue de 30 min. aproximadamente.

Con relación a los datos obtenidos se elaboró el programa de intervención que se presenta en el Anexo 2.

SEGUNDA FASE.- Intervención psicopedagógica.

La intervención se llevó a cabo en las instalaciones del CEDEX, al principio se tenía programado trabajar 18 sesiones, con una duración de 50 minutos a una hora cada una, impartándose dos veces por semana, pero por las diferentes responsabilidades de cada una de las participantes y por sus diferentes formas de vida que no les permitían asistir regularmente a clases, se tuvo que trabajar algunas sesiones de manera individual.

En el programa de intervención en la composición escrita se abordan los siguientes temas:

Sesión	Objetivo	Contenido	Material	Tiempo
1	Romper el hielo.	La pelota preguntona.	Pelota	30 min.
	Presentación del programa y los objetivos.	Presentación del programa y encuadre.		20 min.
2	Que las personas describan oralmente una figura de forma clara y coherente.	Descripción de una figura.	Anexo 3 Pintarrón Plumón	25 min.
	Que las personas ordenen y describan oralmente una historia a partir de una ilustración.	Construcción de una historia.	Anexo 4	30 min.
3	Que las personas hagan una descripción oral a partir de un dibujo de forma clara y coherente.	Descripción de un dibujo.	Anexo 5	30 min.
	Que las personas ordenen y narren una historia de forma clara y coherente.	Reconstruir una historia.	Anexo 6	30 min.
4	Que utilicen notas para comunicarse.	Comunicarse a través de notas.	Post-it	15 min.
	Que elaboren una descripción clara y coherente.	Descripción de una actividad cotidiana.		35 min.
5	Que construya un cuento nuevo a partir de uno ya creado.	Reelaboración de un cuento corto.	Anexo 7	20 min.
	Que los alumnos describan un objeto a través de la expresión oral.	Descripción un objeto a través de la expresión oral.		30 min.
6	Que dé instrucciones de suceso de la vida diaria.	Hacer una lista de instrucciones.		50 min.
7	Que construyan el final de un cuento inconcluso.	Escribir el final del cuento.	Anexo 8	20 min.
	Que narre oralmente alguna experiencia personal de manera coherente.	Narración oral de una anécdota.		20 min.
	Que identifique las partes de una carta.	Partes de una carta.		10 min.
8	Que narre por escrito una experiencia personal de manera coherente.	Escritura de una carta.	Anexo 9	1 hora
	Que revisen el contenido de la carta de su compañero.	Revisión de la carta.		
9	Identificar las características de los textos descriptivos.	Exposición de los textos descriptivos.		20 min.
	Introducir a los alumnos a la descripción de una persona por medio de una lluvia de ideas.	Descripción física de una persona.	Recortes de revista	20 min.
	Que los alumnos elaboren una descripción psicológica de una persona.	Descripción psicológica de una persona.		20 min.
10	Que los alumnos hagan una descripción psicológica y física de una persona.	Descripción física y psicológica de una persona.		25 min.
	Que los alumnos conozcan diferentes fuentes de información a través de una lluvia de ideas.	Diferentes fuentes de información.	Pintarrón Plumón	20 min.
	Que los alumnos conozca información de diferentes animales.	Información de diferentes animales.	Libros documentales revistas copias etc. de animales.	10
11	Que los participantes elaboren una descripción de un animal a partir de una guía.	Descripción de un animal.	Anexo 10	1 hora
		Borrador.		
		Revisión de un escrito.		
		Redacción final.		
12	Identificar las características de los textos narrativos.	Exposición de los textos narrativos.		20
	Que construya un cuento nuevo a partir de uno ya creado.	Reelaboración de un cuento.	Anexo 11	20
	Que el alumno amplíe sus ideas a través de una lluvia de ideas.	Lluvia de idea.		10
13-14	Que los participantes elaboren una narración a partir de una guía.	Elección del tema.	Anexo 12	2 horas
		Audiencia y objetivo		
		Posición del narrador.		
		Etapas de la narración.		
		Organizar las ideas de un escrito.		
		Borrador.		
		Revisión de un escrito.		
Redacción final.				
15	Que los participantes elaboren una descripción de un objeto a partir de una guía.	Descripción de un objeto.	Anexo 13	30 min.
	Que los participantes elaboren una descripción de un paisaje.	Descripción de un paisaje.	Anexo 5	30 min.
16	Que los participantes elaboren una descripción.	Elaboración de una descripción, sin el apoyo de un material.		50 min.
17	Que los participantes elaboren una narración.	Elaboración de una narración, sin el apoyo de un material.		50 min.
18	Aplicación del postest	Aplicación del PROESC	Anexo 1	1 hora

### TERCER FASE.- Postest.

En la última sesión se aplicó nuevamente la prueba PROESC con la finalidad de evaluar si existió una mejoría en la composición escrita con respecto a los resultados obtenidos en el pretest.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las siete participantes en un principio fueron evaluadas con el PROESC, pero sólo cinco personas fueron evaluadas en el posttest ya que las personas señalada como 5 y 6 fueron descartadas de la muestra, ya que la persona 5 sobresalió en la prueba y la persona 6 abandonó la escuela.

En la presente intervención se usó exclusivamente la hoja de respuestas B (Anexo 1), la cual evalúa los procesos de planificación del mensaje con las tareas de escritura de un cuento y escritura de una redacción. Siendo un modelo A B A' (evaluación inicial – taller - evaluación final), el análisis de datos es una comparación entre ambas evaluaciones.

Las siete participantes en un principio fueron evaluadas con el PROESC, pero sólo cinco personas fueron evaluadas en el posttest ya que las personas señalada como 5 y 6 fueron descartadas de la muestra, ya que la persona 5 sobresalió en la prueba y la persona 6 abandonó la escuela.

En la presente intervención se usó exclusivamente la hoja de respuestas B (Anexo 1), la cual evalúa los procesos de planificación del mensaje con las tareas de escritura de un cuento y escritura de una redacción. Siendo un modelo A B A' (evaluación inicial – taller - evaluación final), el análisis de datos es una comparación entre ambas evaluaciones.

## ANÁLISIS CUALITATIVO

Antes de la realización de la intervención psicopedagógica el aplicador se dedicó a conocer a las participantes para hacer rapport. Durante las 6 clases anteriores a la intervención y durante la misma conoció la forma de vida de cada una de las participantes, de donde eran originarias, a que se dedicaban durante el día, cual era

el grado académico, las causas por las que decidieron estudiar, si habían asistido antes a alguna escuela o si habían comenzado en esa escuela en el nivel inicial, si hablaban algún dialecto, entre otras cosas.

Quedando la muestra conformada por las siguientes personas:

Sujeto	Sexo	Edad	Lugar de Origen	Edo. Civil	Trabajo	Dialecto
S1	M	43	Distrito Federal	Casada	Ama de casa	
S2	M	78	Veracruz	Casada	Comerciante y ama de casa	
S3	M	23	Oaxaca	Soltera	Empleada en una dulcería	
S4	M	32	Oaxaca	Casada	Empleada domestica y ama de casa	
S7	M	25	Oaxaca	Soltera	Empleada domestica	Nahuatl

Cabe mencionar que cuando se indagó con las participantes si conocían algún cuento, leyenda, historia, mito, etc. solamente la participante 1 respondió de manera afirmativa, las participantes 3 y 4 contestaron que no los conocían muy bien o que no los recordaban y la participante 2 y 7 respondió que no conocía ninguno.

Otro dato importante que se puede rescatar es que todas las participantes vivieron en lugares desfavorecidos o que los recursos económicos nunca fueron los suficientes para mandarlas a la escuela, en el caso de la participante 7, comentó que en el lugar donde ella vivía no existen escuelas.

En un principio el taller fue pensado para aplicarse en 18 sesiones, con una duración de 50 minutos a una hora cada una, impartándose dos veces por semana lo que se logró hasta la sexta sesión, a partir de la séptima sesión, las participantes empezaron a ser irregulares en su asistencia. El aplicador asistió durante los días programados pero por la poca asistencia al grupo se paró la intervención.

Por las diferentes responsabilidades de cada una de las participantes y por sus diferentes formas de vida que no les permitían asistir regularmente a clases, se tuvo que trabajar las sesiones de manera individual y los días que se tenían programados para la intervención tuvieron que adaptarse a las necesidades de cada una de las participantes, en los casos que se ameritaba trabajo en equipo se trabajó en díadas.

En el inicio de la intervención psicopedagógica se empezó trabajando con la expresión oral, a través de ejercicios que exijan diferentes grados de generación de ideas y la organización de las mismas, ya que pone de manifiesto la capacidad de planificar a través del lenguaje, para posteriormente trasladarlo a la expresión escrita, como menciona Cuetos (1991 p. 108), "...las personas que no están acostumbradas a contar cuentos, describir suceso narrar eventos etc. tienen más dificultades a la hora de redactar un mensaje".

En un principio las participantes demostraron dificultades para expresar sus ideas, para explicarle a sus otras compañeras las diferentes formas que se les mostraban, los dibujos que tenían que describir, entre otras, pero conforme fueron desarrollándose las primeras sesiones, con el apoyo del aplicador y la retroalimentación que se hacían entre ellas, las participantes demostraron tener una comunicación diferente, más rica, con más detalles.

Durante el entrenamiento de la expresión oral se fue insertando ejercicios sencillos que las fueran acercando a la composición de textos y al mismo tiempo se desarrollaban las habilidades cognitivas necesarias para la planificación de un mensaje escrito como son: generación de ideas, organización de las ideas y revisión del mensaje.

En los primeros escritos que produjeron las participantes fueron en tiempos muy cortos y lo primero que hacían al terminar era entregarlo y pedir que se revisara



las faltas de ortografía, no tomaban tiempo para pensar lo que querían comunicar y ninguna de ellas tomaba un momento para leer lo que escribía.

En la creación de una carta, el aplicador se sentó con cada una de las participantes, para contar una anécdota y posteriormente pedir que ellas contaran una anécdota, después se procedió a describir las partes de una carta y pedirles que escribieran una carta dirigida a una persona que ellas conocieran contándoles la anécdota que acababan de relatar. Al terminar la carta ellas pidieron la revisión de la misma, pero el aplicador les pidió que le leyeran en voz alta lo que acababan de escribir, a lo cual la mayoría de ellas se negó en un principio.

Mientras leían la carta, las participantes se fueron dando cuenta de las palabras que habían escrito mal, ya sea por que les faltaba una letra o por que la palabra no encajaba adecuadamente en el enunciado, además se dieron cuenta de los párrafos que estaban mal estructurados; con la ayuda del aplicador pudieron darse cuenta de errores que omitieron.

La revisión de sus escritos empezó a mejorar la producción, la coherencia y la calidad del escrito, pero a pesar de que ellas por sí solas se dieron cuenta de la importancia que tiene, su revisión se centraba más en la construcción sintáctica y no le daban mucha importancia al contenido, ni tampoco a la organización de las ideas, a pesar de que se les entrenó en esta habilidad desde la expresión oral.

En la sesión 10 se trabajó con las diferentes fuentes de información, pero cuando se les preguntaba a las participantes dónde podían encontrar información de un tema, no sabían responder, por lo cual el aplicador tuvo que recurrir a lo que conocía de cada una de ellas para tratar de que se cumpliera el objetivo. En el caso de una de ellas, al preguntarle donde encontrarías información de la Revolución Mexicana, respondió que no sabía, pero cuando se le volvió a preguntar: ¿si a tu hija le dejaran buscar información de la Revolución Mexicana?; ella respondió diversas fuentes de información. Otro caso fue e de una mujer que conocía muy bien los

lugares donde podía buscar información, por que a sus hijas las tenía que acompañar a las bibliotecas o al Internet.

Antes de iniciar con la sesión 11, el aplicador se sentó con cada una de las participantes, para indagar los conocimientos que tenían acerca de los animales, que animales les gustaban y sobre si tenían algún animal en casa. Durante la sesión 11 se les pidió que rellenaran el anexo 10, con la descripción de un animal que les gustara, pero presentaron dificultades para rellenar los formatos, por lo cual el aplicador nuevamente se sentó con cada una de ellas para ayudarlas a rellenar el formato, pero en esta ocasión se les pidió que lo llenaran con la información de algún animal con el que hubieran tenido contacto o de su propia mascota. Ya no presentaron tantos problemas para llenar el formato, además se les pidió que buscaran más información del animal para que posteriormente tuvieran un antecedente más completo.

Antes de llegar a la sesión 13 y 14 a las participantes se les proporcionó una serie de cuentos cortos, para que conocieran la estructura de un cuento, para que cuando se enfrentaran a la tarea de narrar un cuento tuvieran conocimientos previos, etc. pero a pesar de que se les entregó con anterioridad, solamente una de las participantes leyó algunos de los cuentos. Durante la sesión 13 y 14 las participantes no pudieron llenar de forma satisfactoria (anexo 12) excepto una de ellas, esto puede deberse a que las demás participantes crecieron en ambientes desfavorecidos, donde su medio no les permitió conocer los cuentos de hadas ni los de transmisión oral, esto podría afectar los subproceso de generación de información, sencillamente por que disponen de información limitada, por que no tienen bien establecidos los esquemas o por que no saben como organizar o secuenciar esos conocimientos.

La revisión de todos sus trabajos favoreció la creación de borradores, pero la revisión se enfocó a la puntuación del texto y en la revisión gramatical que son niveles bajos en la expresión escrita según Berenice citado en García (2001), y tuvo poco aporte en la construcción sintáctica y la organización de sus ideas.

El trabajo que se realizó para favorecer la generación de ideas fue arduo pero no fue el necesario para que las participantes tuvieran un basto repertorio de información en la escritura de un cuento, esto puede deberse a que la información que han acumulado en su vida no ha sido suficiente, que no hay motivación para generar la información o que simplemente no tienen tiempo para generarla. En contraste, el trabajo que se realizó para favorecer la generación de ideas en la escritura de una redacción fue exitoso, esto podría deberse a que la información que poseen ha favorecido la creación de una redacción de un animal, que el trabajo que realizó el aplicador para indagar lo que conocían del tema favoreció la redacción.

## RESULTADOS CUANTITATIVOS

**En el primer gráfico se muestran los resultados obtenidos de forma grupal en la escritura de un cuento en el pretest y en el postest:**

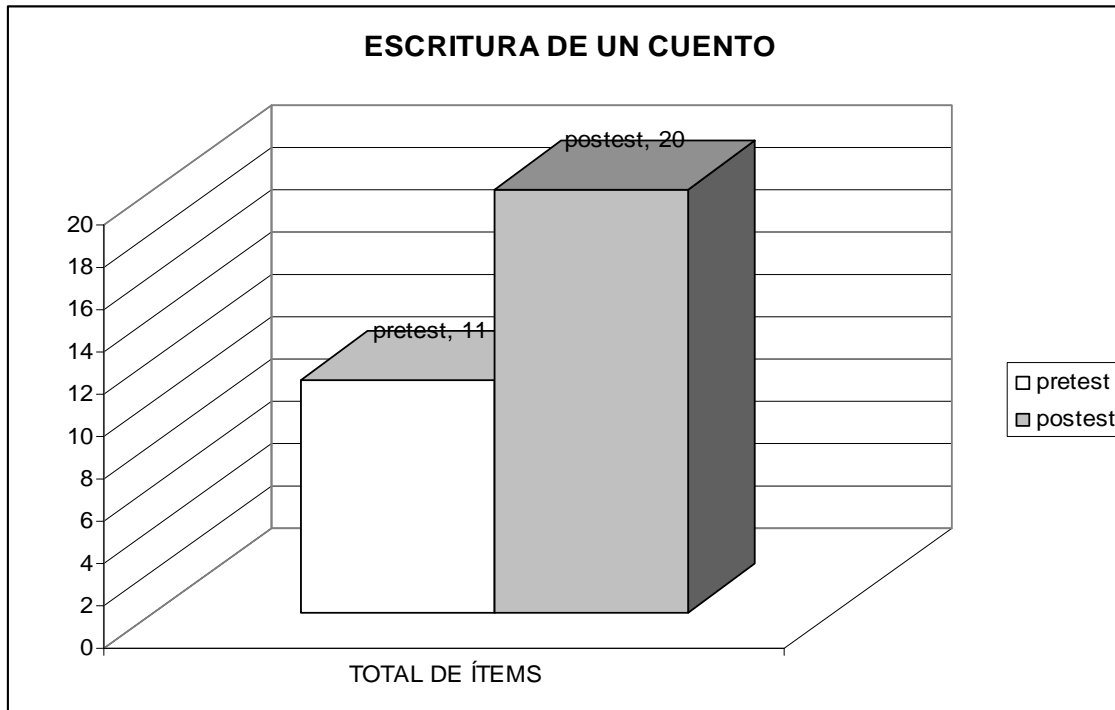


Gráfico 1.

Como se aprecia en el gráfico el grupo manifestó una diferencia de nueve (9) puntos entre las evaluaciones, es decir que existió un avance en la escritura de un cuento. Las participantes lograron vincular los conocimientos que poseen con los aprendizajes que se adquieren en un aula, tuvieron una mayor práctica y emplearon algunas estrategias para mejorar estas habilidades. Las participantes mostraron un cambio en la planificación del mensaje escrito, adquirieron un incremento en la búsqueda de información, selección y organización de sus ideas, a la par, las participantes lograron generar mensajes de mayor claridad y con menos dificultades al momento de componer un texto.

**El gráfico 2 muestra los resultados obtenidos de forma individual en la escritura de un cuento en el pretest y en el posttest:**

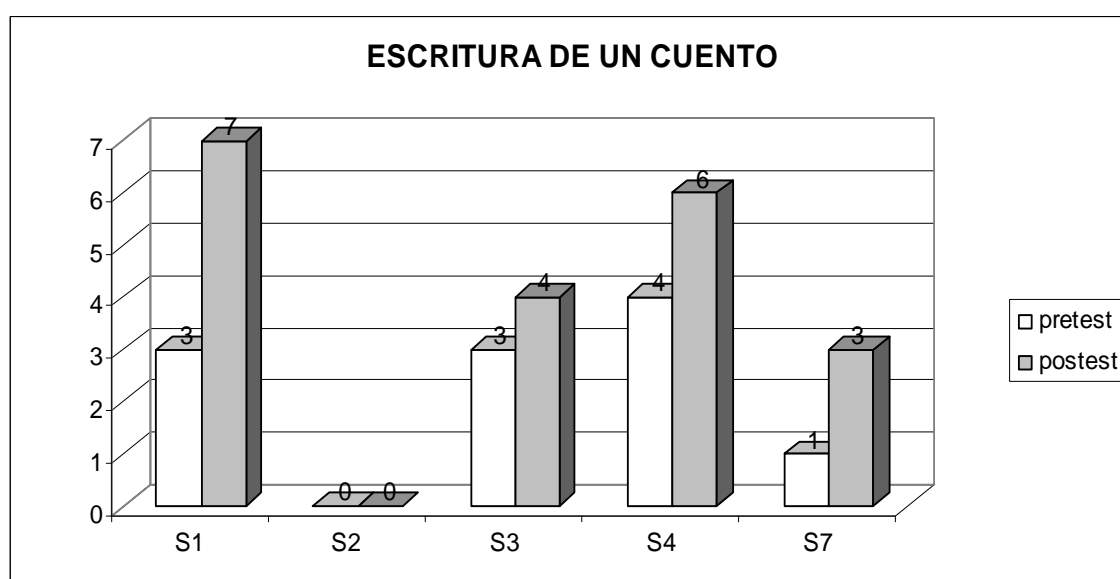


Gráfico 2.

En la gráfica 2 se puede apreciar los perfiles individuales de cada una de las participantes y el progreso obtenido por cada una de ellas en la escritura de un cuento. Como se puede observar la participante 1 manifestó un avance de cuatro (4) puntos a diferencia de sus demás compañeras que obtuvieron un puntaje de dos

puntos o menor, esto puede deberse a que las demás participantes crecieron en ambientes desfavorecidos, donde su medio no les permitió conocer los cuentos de hadas, esto podría afectar los subproceso de generación de información, sencillamente por que disponen de información limitada, por que no tienen bien establecidos los esquemas o por que no saben como organizar o secuenciar esos conocimientos.

La alumna No.1 es una mujer que tiene apoyo de sus 3 hijas las cuales le ayudan con los deberes de la casa y los escolares, a diferencia de las demás participantes, tiene una ambiente enriquecedor inducido por sus hijas que han sido alumnas de excelencia, además de que es la única que ha tenido un acercamiento a los cuentos de hadas, por lo cual cuenta con información, habilidad de organizar sus ideas y expresarlas. Es originaria del distrito Federal tiene 43 años y se dedica al hogar.

La participante 2 no ha obtenido ningún cambio en su puntaje, ella es una persona de avanzada edad (78 años), la cual no muestra interés por mejorar su composición escrita, a pesar de que participó en las 18 sesiones en las cuales demostraba poco interés y prefería evadir el trabajo, además de que ella cuenta que en toda su vida no ha leído ni ha escuchado un cuento, el único interés que demuestra es por aprender las habilidades matemáticas, porque “tiene un negocio y necesita hacer cuentas”. Ella es originaria del estado de Veracruz, es comerciante en un mercado y ama de casa.

La participante 3 tiene un incremento de un punto (1), es una persona que tuvo acceso limitado a los cuentos, se le proporcionó diferentes cuentos pero no mostró ningún interés por la lectura. Su lenguaje es desorganizado y cuando habla corta las palabras, lo cual se refleja en sus escritos, asimismo a causa de la poca información de los cuentos y su estructura no pudo mejorar más en el postest. Ella es originaria del estado de Oaxaca, tiene 23 años, es empleada en un negocio que se

dedica a la venta de dulces y durante el desarrollo del taller fue promovida en su trabajo por su avance en los conocimientos.

La participante 4 tiene un incremento de dos puntos (2). Demostró interés en el taller, pero por su trabajo y por la salud de su padre faltaba constantemente a la escuela, no cuenta con tiempo para leer un cuento o para hacer las tareas escolares, su motivación para estudiar la primaria es el poder ayudar a su hija en las tareas escolares. El poco tiempo que tiene para asistir a la escuela demuestra ser una alumna interesada y participativa. Ella es también originaria del Estado de Oaxaca, tiene 32 años y es empleada doméstica, ama de casa y se encarga de su padre.

Las ocasiones que asistió al taller dejaba sus cualidades de líder, buscando motivar a sus compañeras.

La participante 7 tiene un incremento de dos puntos (2). Es una mujer de procedencia indígena, de la Sierra de Oaxaca, su lengua nativa es el Nahuatl, Tiene 25 años de edad y hace 3 años que llegó a vivir al DF como empleada doméstica y todavía no domina el español.

El contexto poco enriquecedor en el que se desarrolló no le permitió conocer los cuentos, y a pesar de esto obtuvo un punto en el pretest, demostró interés por los cuentos que se le proporcionaban, pero constantemente preguntaba por el significado de una palabra. Con regularidad verbalizaba que no podía hacer las cosas o que era muy difícil, pero durante las sesiones trabajó e hizo todo lo que se le pidió. A pesar de sus impedimentos transculturales demuestra avances constantes en la clase y en su lenguaje.

**Resultados obtenidos de forma grupal en la escritura de una redacción en el pretest y en el postest:**

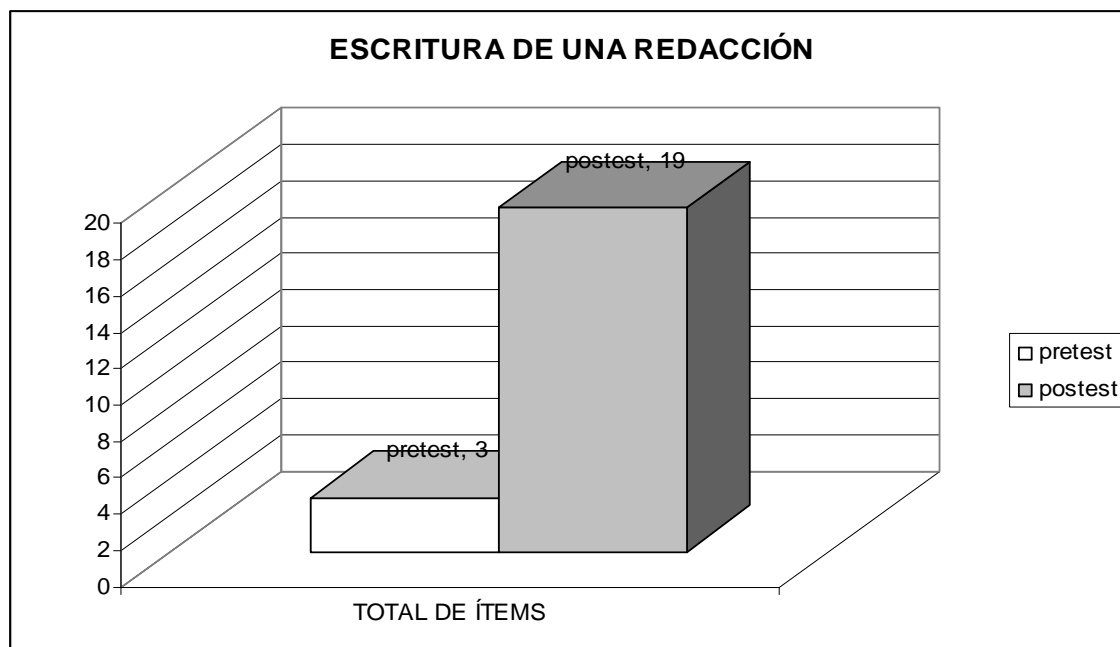


Gráfico 3.

Los resultados obtenidos en la escritura de una redacción demuestra que el grupo obtuvo un incremento de dieciséis puntos (16), esto apunta a que el grupo consiguió un avance al momento de enfrentarse a una redacción, ya que el facilitador logró presentarles el conocimiento escolar en situaciones y contextos próximos a su vida cotidiana, practicar y aplicar estrategias para la mejora sus habilidades haciendo las adaptaciones necesarias y pertinentes para cada caso.

Las participantes demostraron tener un adelanto en la escritura de una redacción, esto muestra que el taller ayudó a mejorar sus habilidades al momento de planificar un mensaje, de recuperar información de la memoria para seleccionar cual era la adecuada para utilizar, de organización de sus ideas y revisar los escritos que elaboran, de igual forma, las participantes lograron generar mensajes con mayor contenido, claridad, coherencia y con menos dificultades al momento de componer un texto.

**Resultados obtenidos de forma individual en la escritura de una redacción en el pretest y en el postest:**

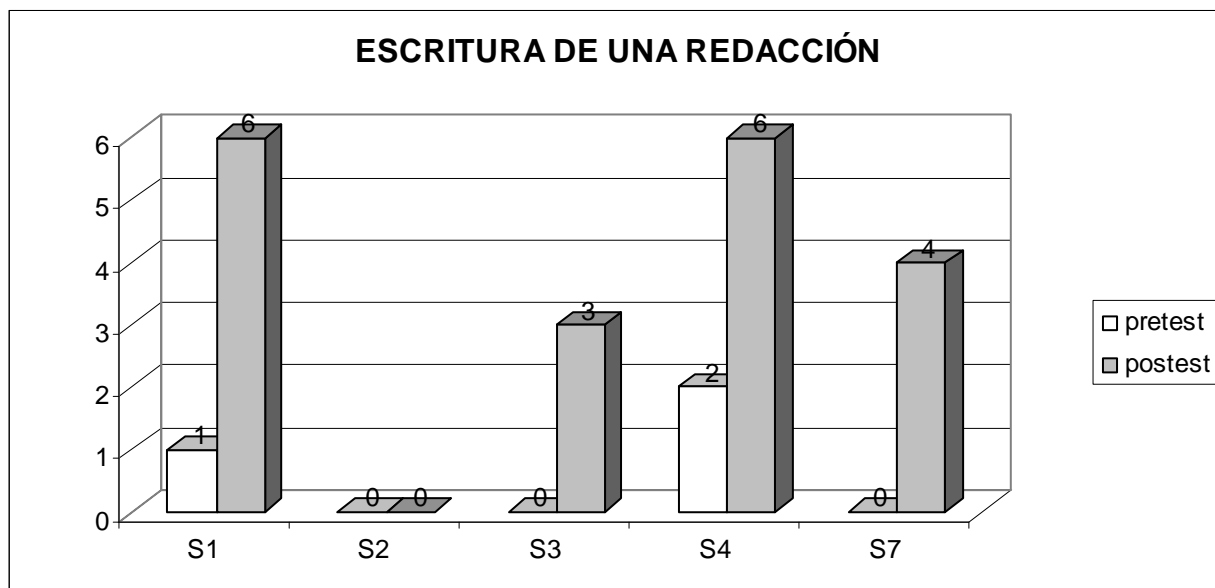


Gráfico 4.

En la gráfica se puede observar los perfiles individuales de cada una de las participantes y el progreso obtenido por cada una en la composición de una redacción. A diferencia de la escritura de un cuento en la escritura de una redacción se pudo vincular los conocimientos escolares con su contexto próximo a su vida cotidiana, ya que el facilitador se dedicó a explorar los conocimientos previos de cada una de las participantes, de dónde viene cada una de ellas, sus actividades o sus gustos actuales por los animales, Es decir a recabar información personal de cada una de ellas para así hacer las adecuaciones pertinentes y vincular con los contenidos temáticos que estaban cursando, en específico al momento de redactar un escrito.

La sujeto 1 en el pretest tiene un incremento de Cinco puntos (5) fue la única que demostró tener interés por un animal del cual tenía muy poca información, así que se dedicó a conseguir la información, con el motivo de crear un antecedente, para la realización de su composición, además de que el uso de la revisión de su



escrito se centró más en el contenido que en las faltas de ortografía o gramaticales que podría cometer.

La sujeto 2 no ha obtenido ningún cambio en su puntaje. no muestra interés por mejorar su composición escrita, a pesar de que participó en las 18 sesiones.

La sujeto 3 tiene un incremento de tres puntos (3) escogió hacer una redacción sobre una de sus mascotas, así que durante las sesiones demostró tener mayor fluidez al momento de escribir, además de que los borradores y la autorevisión de su escrito se volvió algo constante en ella, pero sus revisiones se centraban más en aspectos de ortografía o estética del escrito que en el contenido. Al momento de presentar el postest se mostró insegura por no poder utilizar los materiales que se le habían proporcionado para facilitar una redacción sobre un animal, por lo cual tuvo dificultades para organizar sus ideas y dejó escapar mucha información valiosa.

La sujeto 4 tiene un incremento de cuatro puntos (4) escogió un animal que le gustaba y admiraba mucho cuando vivía en el rancho. Con ella solamente se pudo trabajar una sola vez la redacción, a pesar de esto en el postest demostró tener una mejoría.

La sujeto 7 tiene un incremento de dos puntos (4) escogió un animal que cuidaba en la población donde ella vivía, el llenado del materia no le costó trabajo ya que conocía perfectamente al animal, además de que parecía entender la importancia de revisar lo que escribía, en la realización del postest llenó la hoja con información relevante, pero por su dominio defectuoso del español, las reglas ortográficas y la desorganización de sus ideas no pudo conseguir más puntaje.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

Para intervenir en la planificación del mensaje escrito, es de suma importancia el trabajar con la expresión oral, a través de ejercicios que exijan diferentes grados de generación de ideas y la organización de las mismas, para posteriormente trasladarlo a la expresión escrita, como menciona Cuetos (1991) las personas que no están acostumbradas a contar cuentos, describir suceso narrar eventos, contar películas, etc. tienen más dificultades en el momento de redactar un mensaje.

El trabajo que se realizó para favorecer la generación de ideas fue arduo y se trabajó en muchas de las sesiones, tanto de manera oral como escrita, ya que las personas que no cuentan con estos elementos, no podían generar producción escrita, simplemente porque no contaban con la información necesaria, como menciona Graham y Harris citados en García (2001), la evidencia de escasa productividad en la composición escrita puede deberse a que los conocimientos de los temas son incompletos o fragmentados.

La revisión de todos sus trabajos favoreció la creación de borradores, pero la revisión por parte de ellas se enfocó en la estética del trabajo, puntuación del texto y la revisión gramatical que son niveles bajos en la expresión escrita según Berenice citado en García (2001),; también se puede identificar como un problema básico de la composición escrita y según Graham y Harris citados en García (2001), comentan que la revisión ineficaz se focaliza exclusivamente en la situación de palabras, la corrección de los errores mecánicos, o hacer los escritos más limpios, lo que se produce es de poco impacto en la mejora de la calidad del escrito.

La organización de las ideas, la cual también fue trabajada desde la expresión oral y la escrita es importante porque la persona que escribe, tiene que pensar lo que va a decir, qué aspectos quiere resaltar, cuáles mantener en un segundo plano, cómo se va a decir, entre otros, como comenta García (1995), en la generación de

ideas se tienen que seleccionar el contenido más importante, la cronología y la jerarquización.

En el instrumento de evaluación PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2004), lo esperado es que entre mayor es el grado académico la puntuación tienda a aumentar y que en la “escritura de un cuento” la puntuación sea mayor que en la “escritura de una redacción”. Lo que no ocurrió en este trabajo.

En la “escritura de un cuento” las participantes lograron aumentar nueve puntos (9) y en la “escritura de una redacción” lograron aumentar dieciséis puntos (16), esta diferencia puede deberse a que cuando niñas no conocieron los cuentos de hadas ni los de tradición oral, lo cual afecta la generación de información y cuando las personas no están acostumbradas a escuchar o contar cuentos, describir suceso, narrar eventos, entre otros tienen más dificultades a la hora de redactar un mensaje.

Mediante la intervención llevada a cabo se ha comprobado que los adultos que presentan algún tipo de problema para planificar, componer o generar mensajes claros y comunicativos a través de un escrito, pueden incrementar su rendimiento significativamente.

Las alumnas lograron planificar su texto, si tienen conocimiento del tema, piensan lo que van a poner antes de escribir y hacen borradores antes de presentar el escrito final; sin embargo, cuando tienen que escribir sobre un tema cuyo contenido desconocen como un cuento, tienen dificultades para generar ideas y las pocas que tienen no las seleccionan y escriben lo que les viene primero a la mente, esto influye negativamente en la calidad de los texto y considero que se debe a los prejuicios que mostraban al sentirse muchas veces devaluadas ante sí mismas por no haber adquirido estas competencias desde la infancia, dejándolo ver por medio de verbalizaciones anticipadas de impotencia “no voy a poder”, además es claro que la

pobre estimulación que tuvieron en sus entornos, no enriqueció el vocabulario ni el uso del mismo.

El medio en que se desarrollan las personas con las que se trabajó, no les ha exigido una mayor producción en la composición escrita ya que el lenguaje ha sido la ruta por la cual han logrado comunicarse, dejando a un lado la producción de textos, por lo cual no ha sido necesario mejorar las habilidades en la escritura.

Tienen un escaso conocimiento sobre la estructuración general de los diferentes tipos de texto, lo que incide negativamente en la planificación y esto es debido también a que no habían recibido educación escolarizada formalmente.

La revisión de sus escritos mejora la producción, la coherencia y la calidad del escrito; sin embargo deja evidente el escaso vocabulario que poseen y son conscientes de que hay palabras o párrafos que podrían expresar mejor si conocieran más palabras.

A pesar de que las alumnas son conscientes de la importancia y la mejora que tienen sus escritos al momento de hacer una revisión, es el proceso cognitivo al que menos tiempo le dedican y las correcciones se enfocan en los niveles bajos en la expresión escrita.

Los adultos que se encuentran estudiando en una primaria y aun en niveles académicos superiores, no tienen un conocimiento claro de lo que es componer un escrito ni de los procesos que implica por lo que centran más su atención a los aspectos formales como la ortografía o la estética de la letra que al contenido de su composición, aspectos que se ven enfatizados por los profesores, evidenciando las fases primarias de la adquisición de la escritura en donde el placer del logro está en la realización adecuada de las grafías.

Para que un adulto aprenda el profesor debe indagar en los conocimientos y experiencias previas que posee el aprendiz como menciona Ausubel citado en Moreira (2000 p.1) "... el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello", pero no es suficiente estar al tanto de sus conocimientos previos, es necesario indagar sobre el contexto próximo a su vida cotidiana para poder vincularla con el saber científico que le proporciona la escuela y así trabajar con ejemplos aplicables a su vida para un aprendizaje significativo.

Indagar sobre el contexto próximo a la vida cotidiana del adulto aprendiz, también sirve para alentar la motivación. Cuando se conocen los motivos por los cuales el adulto decidió estudiar, lo que lo motiva a seguir asistiendo y a terminar, también se conoce la forma de intervenir y de trabajar, para que su proceso de aprendizaje sea más satisfactorio, así en la muestra intervenida se puede dar significado a sus procedimientos y producciones de acuerdo a sus antecedentes y necesidades de aprender.

La repetición de cada uno de los temas y la ejemplificación de estos vinculados con su vida cotidiana, son factores importantes para que las personas adultas logren un aprendizaje. Ya que los adultos no escolarizados tardan más tiempo en comprender, razonar y retener los contenidos escolares.

La intervención aquí reportada evidencia la importancia del quehacer del psicólogo educativo en la adecuación de las estrategias de aprendizaje, de los contenidos temáticos y evaluación aplicables a la población adulta analfabeta y los logros que en ella se puede tener en busca de la normalización, equidad y no discriminación para lograr los objetivos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo: "educación para todos".

En esta intervención se trabajó en un área de la escritura pero se infiere que los logros se podrán tener en el proceso total de la escritura así como de los demás

saberes que se trabajan en las asignaturas programadas en la educación para adultos.

## LIMITACIONES

Una de las mayores limitaciones en la realización de la presente intervención fue la asistencia irregular de las alumnas debida a sus ocupaciones y al tiempo que le dedican al estudio.

En segundo lugar, la motivación para aprender es otra variable digna de atender y como señalaba, conocer para desde ahí hacer significativo el aprendizaje.

Una limitante teórica es la poca investigación psicológica realizada en torno al proceso de la escritura y que la mayoría han sido desarrolladas en España. En relación al adulto son nulas las investigaciones realizadas, por lo menos en la literatura de habla hispana.

## SUGERENCIAS

En esta tesis se abordó solamente uno de los procesos cognitivos de la escritura, que fue el de la planificación del mensaje. A pesar de que se trabajaron los tres subproceso de la planificación del mensaje, se sugiere hacer investigación de cada uno de los subproceso en la población adulta.

También se sugiere la posible intervención en los tres procesos cognitivos restantes (La Construcción Sintáctica, Recuperación de Elementos Léxicos y los Procesos Motores), juntos con sus subprocesos.

Se recomienda que para futuras investigaciones se aumente el número de sesiones que se aplicaron en la intervención del presente trabajo, porque el adulto que está estudiando la primaria necesita de más tiempo para apropiarse del contenido escolar.

Estos estudios se sugiere que sean realizados en población adulta, porque es una población muy abandonada, pero los estudios también pueden realizarse en diferentes etapas de la vida y grados escolares, ya que esta área ha sido poco atendida los trabajos que existen han centrado su atención en los procesos básicos de la misma y en etapas iniciales.

La metacognición de la escritura o metaescritura y la motivación hacia la escritura, son temas en los cuales se necesita crear conocimiento bibliográfico y científico, por lo cual deben ser considerados para futuras investigaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigas, M. y Correig, M. (2000). Didáctica de la lengua en la educación infantil. Madrid: Síntesis.
- Bautista, R. (Comp.) (1993). Necesidades educativas especiales. Málaga España: Aljibe.
- Condemarín, M. y Chawick (1990). La enseñanza de la escritura: Bases teóricas y prácticas (Manual). Madrid: Visor
- Cuetos, F. (1991). Psicología de la escritura. Madrid, España: Monografías Escuela Española.
- Cuetos, F., Ramos J. y Ruano, E. (2002). PROESC : evaluación de los procesos de escritura. Madrid: TEA
- Defior, S. (2000). Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo. Granada, España: Aljibe.
- Defior y Rolando (2002) La lectura y la escritura: procesos y dificultades en su adquisición. En Bautista R. (comp.) (2002). Necesidades educativas especiales. Málaga, Esp.: Aljibe.
- Escoriza, J. (1998). Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Escoriza, J. (2000). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En Santiuste, V. y Beltrán J. (2000). Dificultades de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- García, J. (1995). Manual de Dificultades de Aprendizaje. Lenguaje, Lecto- Escritura y Matemáticas. Madrid: Narcea.
- García, J. (Coord.) (2002). Aplicaciones de intervención psicopedagógica. Madrid, España: Pirámide.
- García, J. y Fidalgo, R. (en prensa) (2003). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. Revista de Psicología General y Aplicada.



- García, J. y Marbán, J. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 97-113.
- García, J. y Marbán, J. (2003). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- García, J., Marbán, J. y de Caso, A. (2001). Evaluación de los Procesos de Planificación y Factores Psicológicos en la Escritura (EPPyFPE). En García, J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Pp. 151-156. Barcelona: Ariel.
- García, J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- García, J. y Arias, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- García, J. y Rodríguez (2007). Influencia del intervalo de registro y de organizador gráfico en el proceso- producto de la escritura y en otros variables psicológicos. *Psicothema*, 19 (2), 198-205.
- García, J. y González (2006). Diferencia en la conciencia morfológica, la escritura y en lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18 (2), 171-179.
- García, J. y de Caso A. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura?. *Psicothema*, 14 (2), 456-462.
- González, R. (2003). Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE. *Psicothema*, 15 (3), 458-463
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Howarn, C. (1996). *Diccionario de psicología* (p. 116). México: FDE
- Moreira, M (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2002). Reglas de Operación del Programa de Integración Educativa. México Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública.

UNESCO (1994). Declaracion de Salamanca y Marco de Acción Para las Necesidades Educativas Especiales. España: UNESCO

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. Revista de educación, Número extraordinario (Investigación sobre integración educativa), 45-73.





## Hoja de respuestas B

**6**

Titulo de la redacción

Blank lined area for writing the response.

## Anexo 2

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
1	Romper el hielo.	La pelota preguntona.	<p>El aplicador invita al grupo a sentarse en círculo y explica la forma de realizar el ejercicio.</p> <p>En su mano tiene una pelota preguntona, la cual va a aventar a una persona del grupo. La persona que se ha quedado con la pelota tiene que decir su nombre y lo que le gusta hacer en sus ratos libres. Además tiene que decir el nombre y lo que le gusta hacer a la persona que se presentó antes.</p> <p>El aplicador se presenta primero. En caso de que a una persona le pasen más de una vez la pelota, el grupo tiene derecho a hacerle una pregunta.</p> <p>El ejercicio se detiene, cuando todos los miembros del grupo se hayan presentado.</p>	Pelota	30 min.
	Presentación del programa y los objetivos.	Presentación del programa y encuadre.	Descripción general del programa, delimitación de objetivos y encuadre.		20 min.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
2	Que las personas describan oralmente una figura de forma clara y coherente.	Descripción de una figura.	<p>Se elegirá una persona que pase al pizarrón, la cual dibujará una figura con las instrucciones que le den sus compañeros. No puede darse la vuelta hacia sus compañeros o ver la figura.</p> <p>Al resto del grupo se les da un dibujo, el cual tiene que explicar a su compañero que se encuentre en el pizarrón para que lo dibuje (ANEXO 3).</p> <p>En la descripción tienen que mencionar: La forma del dibujo, a que se parece, el tamaño, donde se encuentra ubicado (arriba, abajo, en el centro, al derecha, etc.), etc.</p>	Anexo 3 Pizarrón Plumón	25 min.
	Que las personas ordenen y describan oralmente una historia a partir de una ilustración.	Construcción de una historia.	<p>A cada miembro del grupo se le proporciona una serie de dibujos en desorden (ANEXO 4).</p> <p>Tienen que ordenar los dibujos en una secuencia lógica, además van a crear una historia a partir de los dibujos ya ordenados y la van a narrar a sus compañeros.</p>	Anexo 4	30 min.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
3	Que las personas hagan una descripción oral a partir de un dibujo de forma clara y coherente.	Descripción de una dibujo.	<p>En la mesa se ponen varios dibujos (ANEXO 5), se elige una persona a la vez por cada dibujo para que describa lo que hay sin enseñarlo.</p> <p>Los demás miembros del grupo tienen que imaginar lo que hay en el dibujo.</p> <p>Al finalizar cada una de las descripciones se mostrará el dibujo y los participantes comentarán si se parece a lo que habían imaginado, qué fue lo que no comprendieron de la descripción, qué le faltó describir, de que manera lo entenderían mejor, etc.</p>	Anexo 5	30 min.
	Que las personas ordenen y narren una historia de forma clara y coherente.	Reconstruir una historia.	<p>A cada persona se le da una tarjeta sin que los otros la vean. Cada tarjeta contiene un fragmento de una historia (ANEXO 6), el cual tienen que leer en voz baja y no la pueden mostrar a los demás.</p> <p>Después de que hayan leído sus tarjetas, el grupo tienen que ordenar la historia. Cada miembro del grupo tiene que narrar su fragmento y entre todos tiene que darle coherencia. Se deja que el grupo se organice para cumplir el objetivo.</p> <p>Si se les olvida, tienen el derecho de volver a leer la</p>	Anexo 6	30 min.

			tarjeta, pero no se pueden leer en voz alta, no la puede mostrar a nadie. Los miembros del grupo pueden hacer las preguntas que deseen, hacer anotaciones de la forma que va el orden de la historia, acomodarse en una fila donde el de adelante tiene el principio de la historia y el último el final, etc.		
--	--	--	--	--	--



Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
4	Que utilicen notas para comunicarse.	Comunicarse a través de notas.	<p>Se les entregan post-it a los participantes para que hagan notas, las cuales van a dar a sus compañeros, sus compañeros la va a contestar con otra nota.</p> <p>Si el mensaje de la nota no queda claro, tienen que responder con una nota pidiendo que lo vuelva a escribir o que se lo explique de manera diferente, porque no entiende la nota.</p>	Post-it	15 min.
	Que elaboren una descripción clara y coherente.	Descripción de una actividad cotidiana.	<p>Cada miembro del grupo tiene que participar. La persona que se encuentre al frente, tiene que describir una actividad cotidiana, como puede ser: cuando se baña, cuando se para de la cama, cuando se sienta a comer, etc.</p> <p>El instructor tiene que hacer intervenciones, cuando algo no quede claro o coherente, un ejemplo: cuando una persona está describiendo como empieza su día, la persona puede decir que lo primero que hace es pararse de la cama. El instructor puede intervenir preguntando si se para dormido. La persona puede decir que no, que primero se despierta y después que se para. El instructor puede hacer otra intervención preguntando si se para, con las cobijas encima... etc.</p>		35 min.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
5	Que construya un cuento nuevo a partir de uno ya creado.	Reelaboración de un cuento corto.	Se les da un cuento para que lo lean (ANEXO), y a partir de ese cuento tienen que describirlo con otras palabras.	Anexo 7	20 min.
	Que los alumnos describan un objeto a través de la expresión oral.	Descripción un objeto a través de la expresión oral.	<p>Los participantes se ponen en círculo, en medio de ellos se coloca un objeto el cual tienen que describir a través de la expresión oral.</p> <p>Cuando los participantes terminen la descripción de un objeto, el aplicador hará preguntas acerca del objeto, de lo que les faltó describir, de por qué no se pararon para mirar el objeto por completo etc.</p>		30 min.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
6	Que dé instrucciones de suceso de la vida diaria.	Hacer una lista de instrucciones.	Los participantes harán una lista de instrucciones o indicaciones para realizar acciones cotidianas como: Comer tacos, rascarse la espalda en un lugar inaccesible, comer un elote, llorar, rascarse la oreja, masticar un chicle, preparar un alimento, como llegar a su casa desde la escuela, donde colocar un objeto, como hacer una actividad, como bañarse etc.		50 min.
			Al final cada alumno dará las instrucciones que escribieron para que el grupo las actúe con el fin de ver si quedan claras las instrucciones para los demás.		

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
7	Que construyan el final de un cuento inconcluso.	Escribir el final del cuento.	El aplicador invitará a los miembros del grupo a que lean un cuento corto sin final (ANEXO 8). Cuando terminen la lectura, el aplicador les pedirá que inventen un posible final.  Cada miembro del grupo, tiene que leer el final que inventó.	Anexo 8	20 min.
	Que narre oralmente alguna experiencia personal de manera coherente.	Narración oral de una anécdota.	El aplicador iniciará platicando una anécdota personal.  El grupo narra oralmente una experiencia o anécdota que consideren significativa.		20 min.
	Que identifique las partes de una carta.	Partes de una carta.	El aplicador explicará las partes que contiene una carta.		10 min.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
8	Que narre por escrito una experiencia personal de manera coherente.	Escritura de una carta.	<p>Cada miembro del grupo escribirá una carta a un amigo o amiga en la que relatan la anécdota que contaron la sesión pasada.</p> <p>Para la escritura de una carta se apoyarán del material BORRADOR DE UNA CARTA y CARTA (ANEXO 9).</p>	Anexo 9	1 hora
	Que revisen el contenido de la carta de su compañero.	Revisión de la carta.	<p>Cuando los miembros del grupo terminen de elaborar sus cartas, se dividirán en díadas. Intercambiarán las cartas que redactaron, para que su compañero la lea.</p> <p>Las díadas se retroalimentarán, analizando los errores, incongruencias, falta de explicaciones, etc. que cometieron sus compañeros. Al terminar la revisión, los miembros del grupo corregirán los errores cometidos.</p> <p>El aplicador tendrá que estar atento al grupo, visitará a cada una de las díadas, dando retroalimentación.</p>		

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
9	Identificar las características de los textos descriptivos.	Exposición de los textos descriptivos.	El aplicador expondrá las características de los textos descriptivos. Dará ejemplos de cada tipo de descripción e invitará al grupo a dar o inventar un ejemplo.		20 min.
	Introducir a los alumnos a la descripción de una persona por medio de una lluvia de ideas.	Descripción física de una persona.	El instructor muestra a los participantes recortes de revistas o fotografías de personas con diferentes características físicas, e invita a los alumnos a describirlas a través de una lluvia de ideas.	Recortes de revista	20 min.
	Que los alumnos elaboren una descripción psicológica de una persona.	Descripción psicológica de una persona.	El instructor pide al grupo que pasen al pizarrón a hacer una lista de características psicológicas de una persona.  Se les puede dar ejemplos como: lista, astuta, buena, romántica, inocente, etc.		20 min.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
10	Que los alumnos hagan una descripción psicológica y física de una persona.	Descripción física y psicológica de una persona.	Los alumnos por escrito harán una descripción física y psicológica de una persona conocida o un personaje de un programa de televisión o un libro, etc.  No puede poner el nombre de la persona y no puede ser una persona que asista a la escuela.		25 min.
	Que los alumnos conozcan diferentes fuentes de información a través de una lluvia de ideas.	Diferentes fuentes de información.	El aplicador incitará a los participantes a expresar u opinar dónde se puede encontrar información a través de una lluvia de ideas.  Se les puede dar sugerencias como: ¿En dónde puedes encontrar información de los animales? ¿En dónde puedes encontrar información de la historia? ¿En dónde puedes encontrar información de las noticias?, etc.	Pintarrón Plumón	20 min.
	Que los alumnos conozca información de diferentes animales.	Información de diferentes animales.	El aplicador les proporcionará información de diferentes animales. Los participantes podrán elegir el animal que más les agrada y leerán la información.	Libros documentales revistas copias etc. de animales.	10

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
11	Que los participantes elaboren una descripción de un animal a partir de una guía.	Descripción de un animal.	<p>Los participantes recibirán los diferentes materiales que van a ocupar para realización de una descripción de un animal.</p> <p>El instructor explicará como se emplea el material VAMOS A CLASIFICAR UN TEXTO EXPOSITIVO SOBRE ANIMALES y BORRADOR POR CARACTERÍSTICAS DE UN TEXTO EXPOSITIVO SOBRE ANIMALES (ANEXO 10), además explicará la importancia de clasificar las diferentes características (apariencia, hábitat, conducta y alimentación), para una mejor descripción. Los alumnos rellenarán el formato.</p>	Anexo 10	1 hora
		Borrador.	<p>El aplicador explicará la importancia de hacer un borrador antes de presentar un texto final. Los alumnos rellenarán el formato.</p> <p>El aplicador visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.</p>		
		Revisión de un escrito.	El instructor explicará la importancia de hacer una revisión de un escrito antes de presentar un texto final.		



			<p>Los participante volverán a leer su escrito, para identificar posibles errores de redacción u ortográficos. Después de leer su escrito lo intercambiará con un compañero para que lo lea y le ayude a identificar algún error de redacción.</p> <p>El aplicador visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.</p>		
		Redacción final.	Los miembros del grupo elaborarán una Redacción Final.		

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
12	Identificar las características de los textos narrativos.	Exposición de los textos narrativos.	El aplicador expondrá las características de los textos narrativos. Dará ejemplos de cada una de las características de la narración e invitará al grupo a dar o inventar un ejemplo.		20
	Que construya un cuento nuevo a partir de uno ya creado.	Reelaboración de un cuento.	Se les da un cuento para que lo lean (ANEXO 11), y a partir de ese cuento tienen que reescribirlo con otras palabras.  Se le puede sugerir que lo redacte con oraciones cortas, que le cambien el nombre a los personaje, que cambie el lugar, la época, que cambie el principio o el final, o que lo reelabore todo.	Anexo 11	20
	Que el alumno amplíe sus ideas a través de una lluvia de ideas.	Lluvia de idea.	El aplicador enseñará la técnica de lluvia de ideas a través de un ejemplo práctico. El grupo escogerá una idea, que será la principal o central, la cual se anotará en medio del pizarrón.  Los alumnos escriben al rededor todas las palabras que se les ocurra a partir la idea central.		10

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
13-14	Que los participantes elaboren una narración a partir de una guía.	Elección del tema.	<p>Los participantes recibirán los diferentes materiales que van a ocupar para realización de una narración (ANEXO 12).</p> <p>El instructor explicará como se emplea el material VAMOS A ELEGIR EL TEMA, además explicará la importancia de pensar en varios temas y la elección de uno. Los alumnos rellenarán el formato.</p> <p>El aplicador visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.</p>	Anexo	2 horas
		Audiencia y objetivo	<p>El instructor explicará como se emplea el material PENSEMOS EN LOS OBJETIVOS Y EN LA AUDIENCIA, además explicará la importancia de tomar en cuenta al lector y el objetivo del trabajo a realizar. Los alumnos rellenarán el formato.</p> <p>El aplicador visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.</p>		
		Posición del narrador.	<p>El instructor explicará como se emplea el material VOY A DETERMINAR MI POSICIÓN EN LA HISTORIA, además explicará la importancia que</p>		

			<p>tiene la posición del narrador. Los alumnos rellenarán el formato.</p> <p>El aplicador visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.</p>		
		Etapas de la narración.	<p>El instructor explicará como se emplea el material VOY A ELABORAR LAS ETAPAS DE LA NARRACIÓN, además explicará la importancia del ambiente de la narración, los personajes, el problema, la meta, la trama, el desenlace y título. Los alumnos rellenarán el formato.</p> <p>El aplicador visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.</p>		
		Organizar las ideas de un escrito.	<p>El instructor explicará como se emplea el material ORGANIZANDO LAS IDEAS DE MI ESCRITO, además explicará la importancia de organizar las ideas. Los alumnos rellenarán el formato.</p> <p>El aplicador visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.</p>		
		Borrador.	<p>El instructor explicará como se emplea el material ESCRIBIR UNA REDACCIÓN EN 5 PASOS,</p>		

			<p>además explicará la importancia de hacer un borrador antes de presentar un texto final. Los alumnos rellenarán el formato.</p> <p>El aplicador visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.</p>		
		Revisión de un escrito.	<p>El instructor explicará como se emplea el material VAMOS A REVISAR LA ORGANIZACIÓN DE MI COMPOSICIÓN y VAMOS A REVISAR LOS ACTOS EXPRESIVOS Y LA ORTOGRAFÍA, además explicará la importancia de hacer una revisión de un escrito antes de presentar un texto final. Los alumnos rellenarán el formato.</p> <p>El aplicador visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.</p>		
		Redacción final.	Los miembros del grupo elaborarán una Redacción Final.		

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
15	Que los participantes elaboren una descripción de un objeto a partir de una guía.	Descripción de un objeto.	<p>Los participantes recibirán los diferentes materiales que van a ocupar para la realización de una descripción de un objeto.</p> <p>El instructor explicará como se emplea el material VOY A DESCRIBIR UN OBJETO (ANEXO 13), colocará diferentes objetos para que las personas las describan.</p>	Anexo 13	30 min.
	Que los participantes elaboren una descripción de un paisaje.	Descripción de un paisaje.	<p>Los participantes realizarán una descripción de un paisaje (ANEXO 5).</p> <p>En la descripción tienen que mencionar: La forma del paisaje, a qué se parece, el tamaño, dónde se encuentra ubicado (arriba, abajo, en el centro, al derecha, etc.), etc.</p> <p>Al finalizar, tienen que leer su descripción.</p>	Anexo 5	30 min.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
16	Que los participantes elaboren una descripción.	Elaboración de una descripción, sin el apoyo de un material.	Los participantes van a realizar una descripción, sin la ayuda de ninguno de los materiales que hasta el momento se han ocupado.  El aplicador puede sugerir hagan una revisión de su narración en grupos o solos, visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.		50 min.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
17	Que los participantes elaboren una narración.	Elaboración de una narración, sin el apoyo de un material.	Los participantes van a realizar una narración, sin la ayuda de ninguno de los materiales que hasta el momento se han ocupado.  El aplicador puede sugerir hagan una revisión de su narración en grupos o solos, visitará a cada uno de los miembros del grupo, retroalimentará, aclarará dudas, hará comentarios, críticas, etc.		50 min.

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad	Material	Tiempo
18	Aplicación del postest	Aplicación del PROESC	Se aplicará a los participantes el PROESC.	Anexo 1	1 hora

Anexo 3

Figura 1.

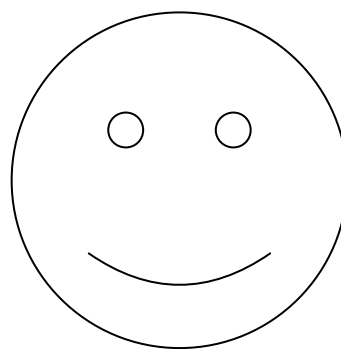


Figura 2.

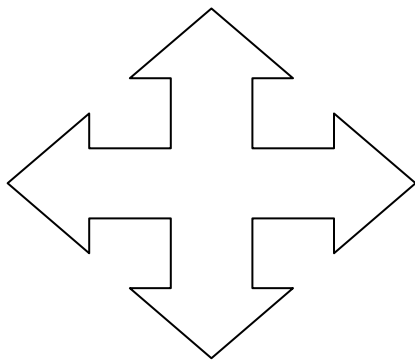




Figura 3.

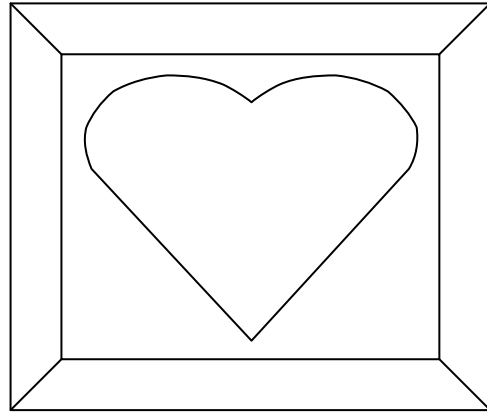


Figura 4.

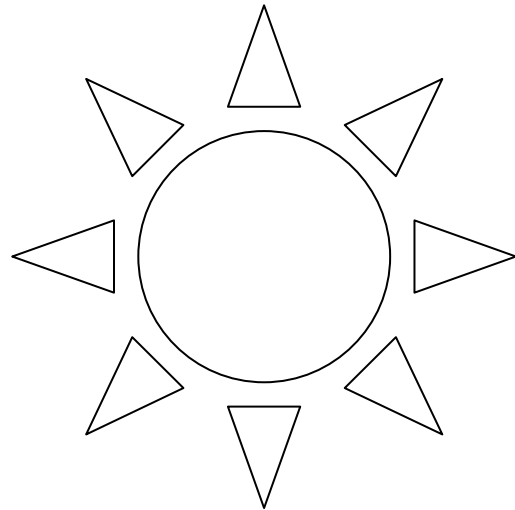


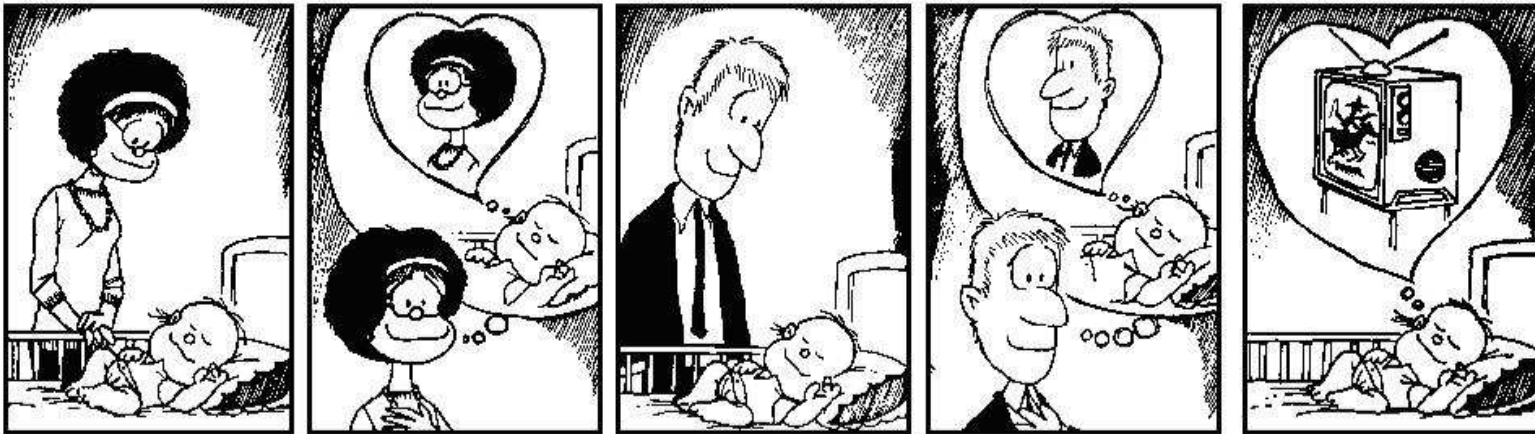
Figura 5.

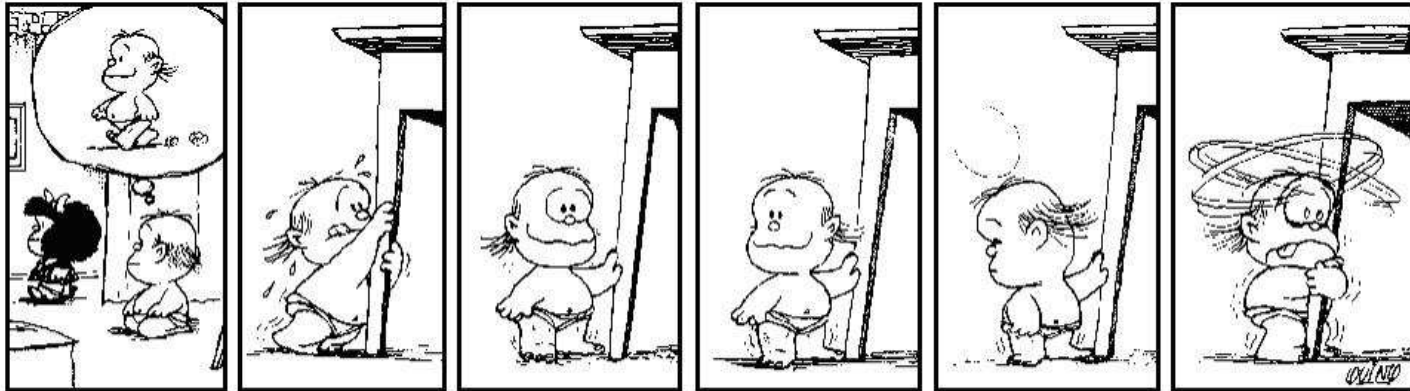
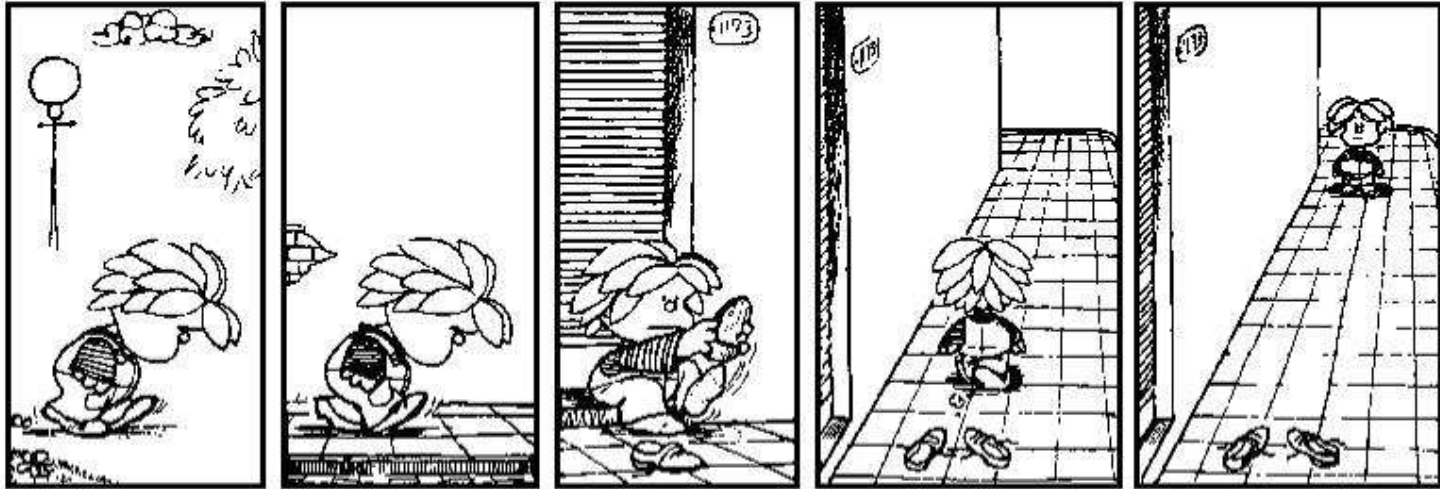


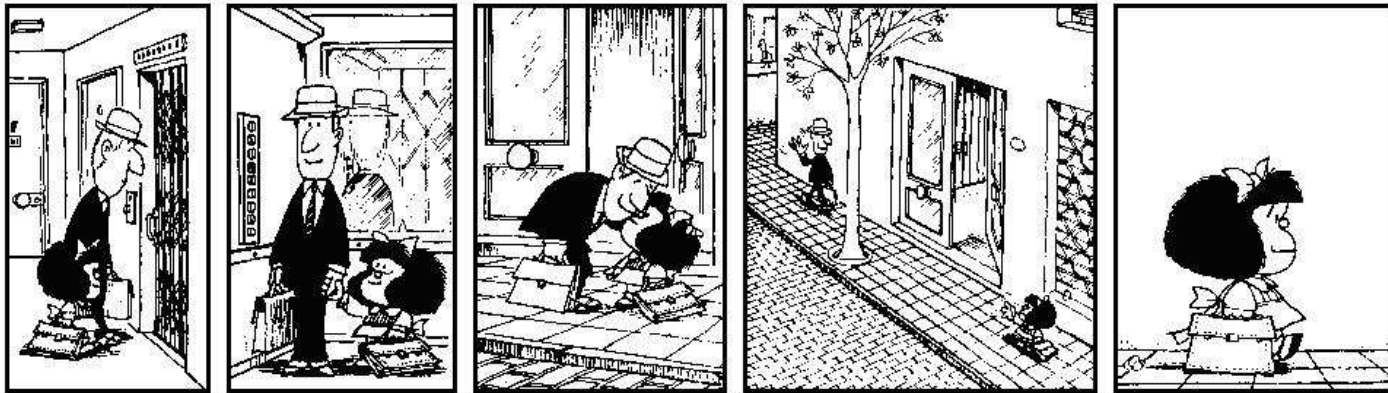
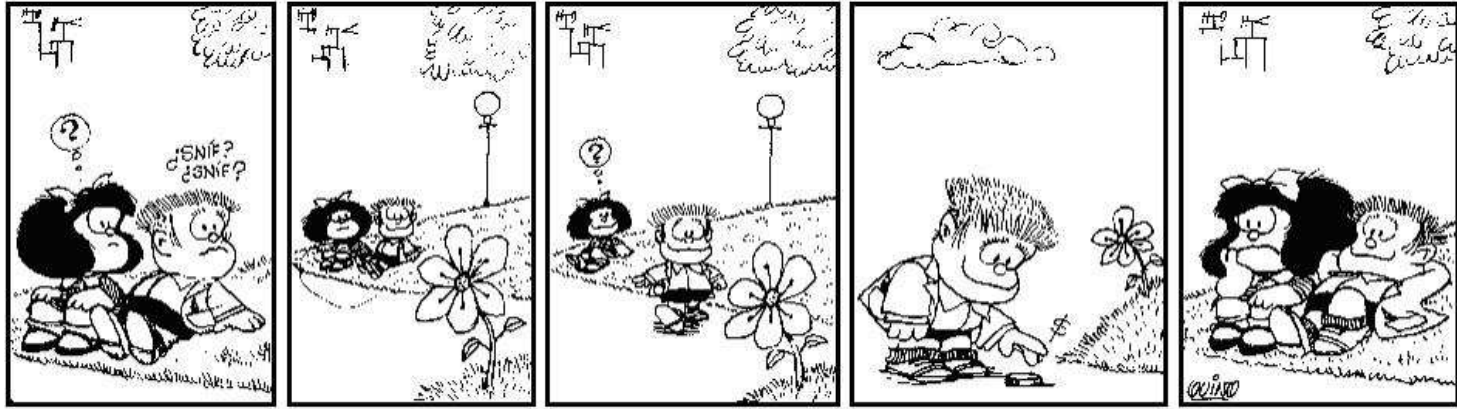
Figura 6.

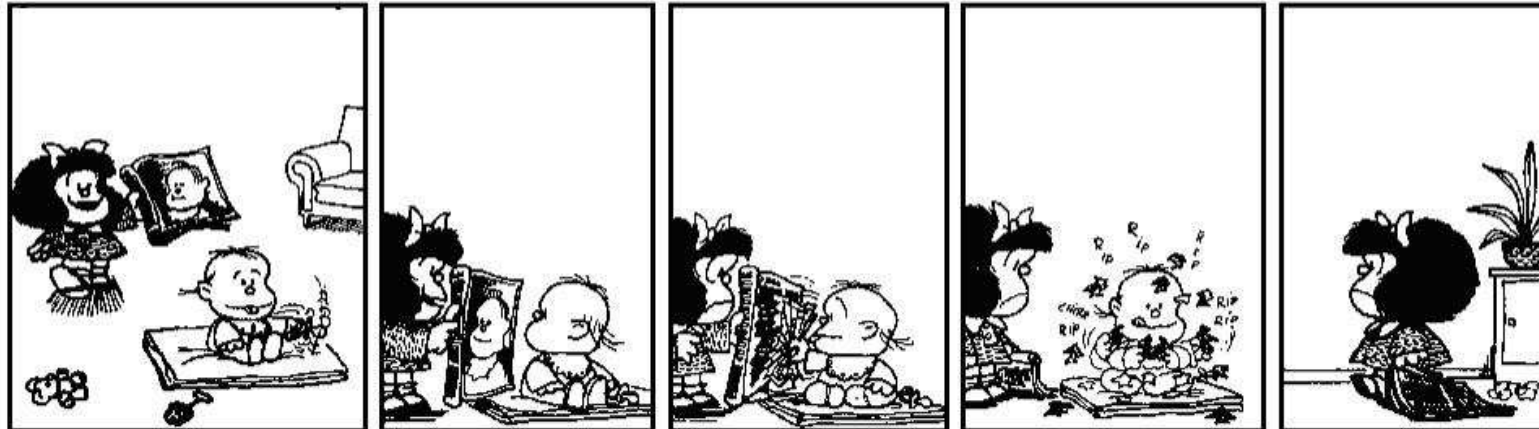


Anexo 4



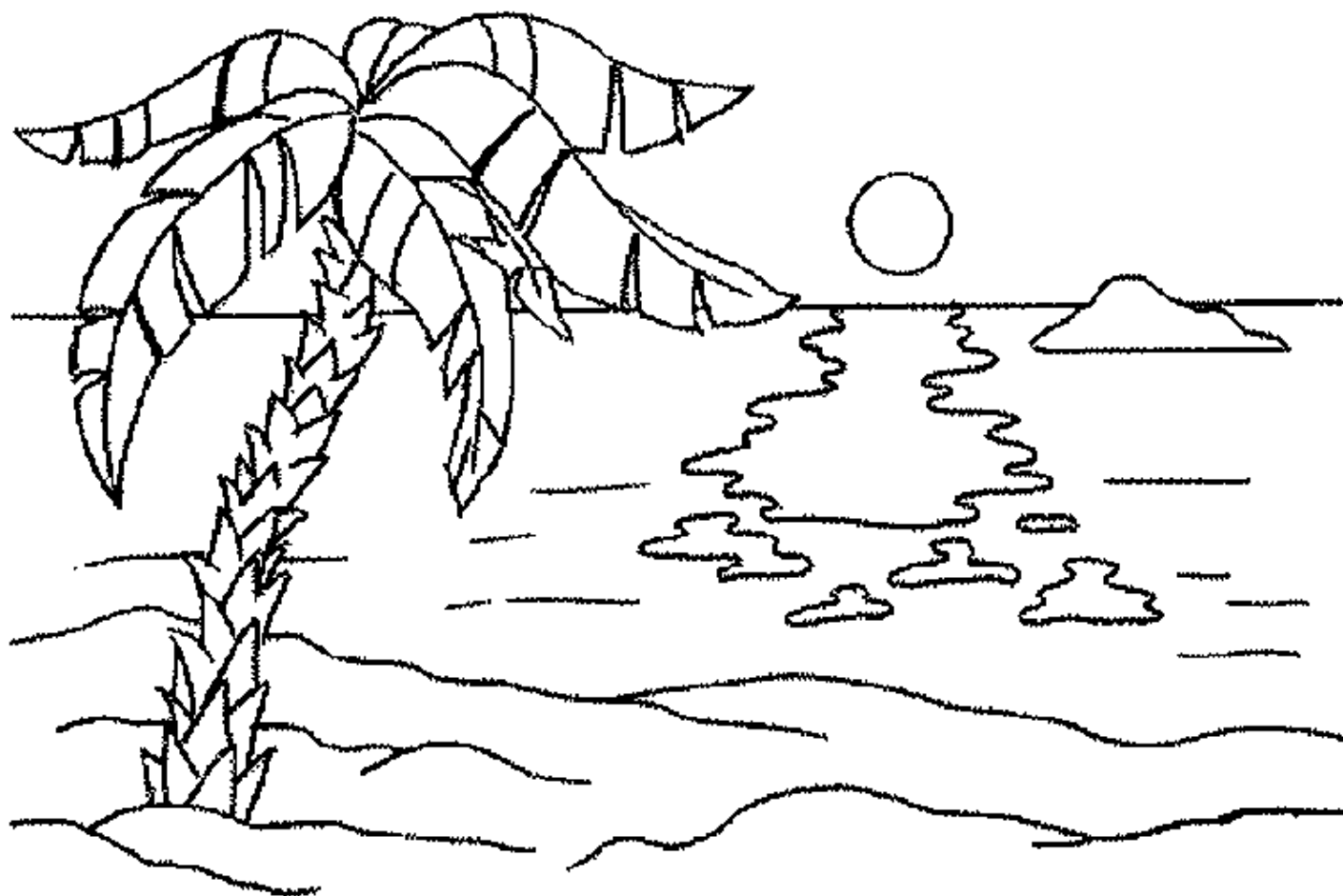






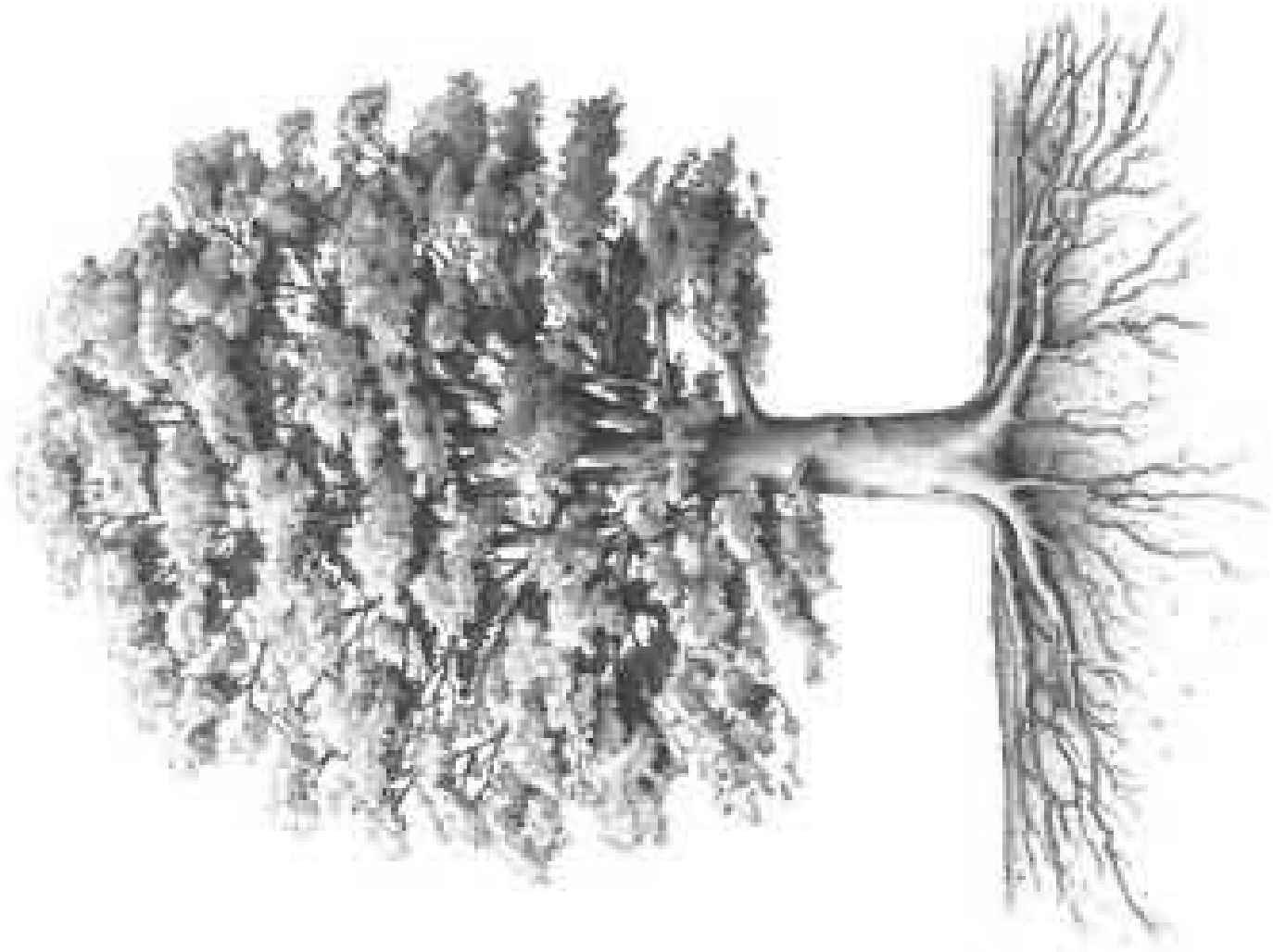


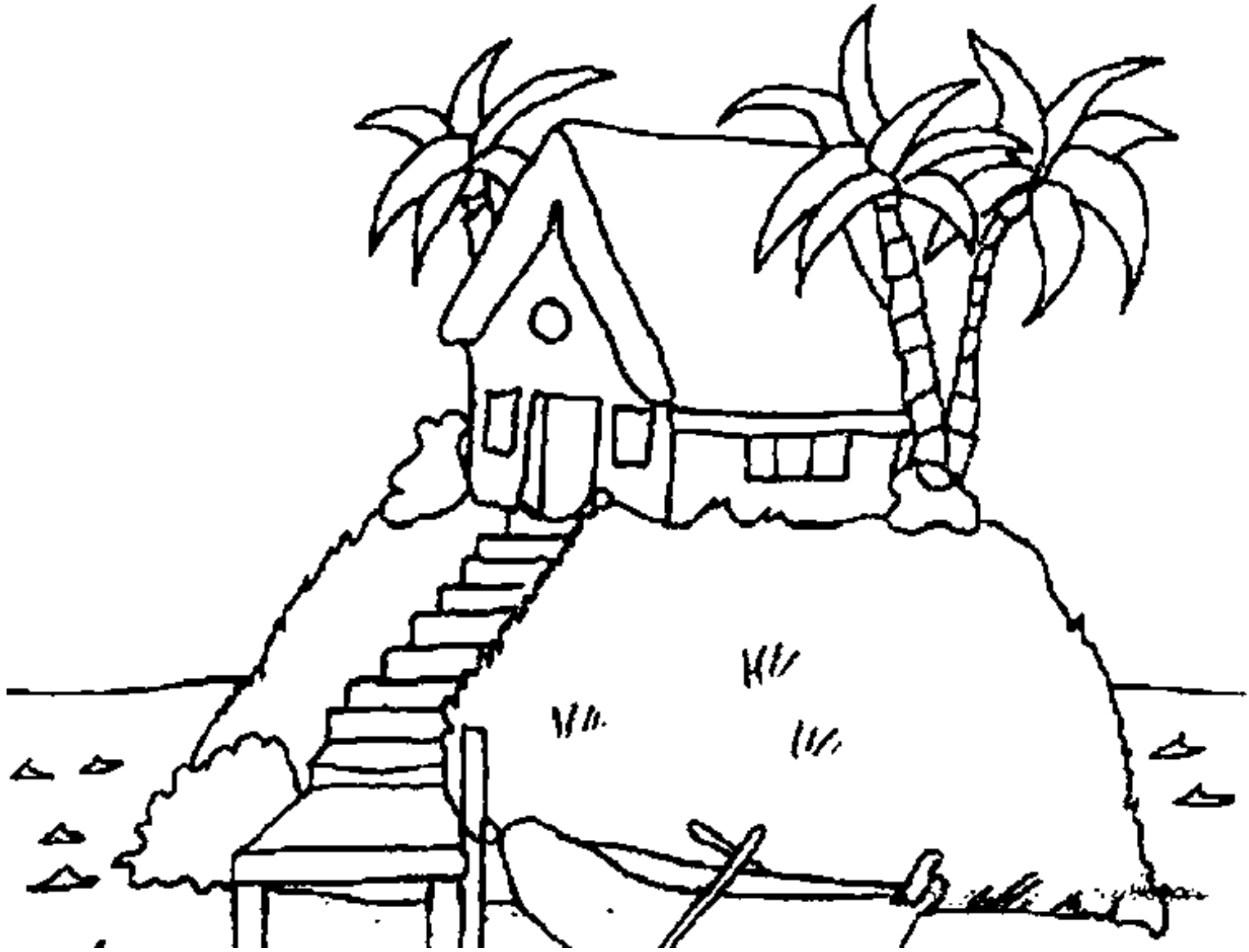
## Anexo 5

















## Anexo 6

## LA TRISTEZA Y LA FURIA

En un reino encantado donde los hombres nunca pueden llegar, o quizás donde los hombres transitan eternamente sin darse cuenta...

En un reino mágico, donde las cosas no tangibles, se vuelven concretas.

Había una vez... un estanque maravilloso.

Era una laguna de agua cristalina y pura donde nadaban peces de todos los colores existentes y donde todas las tonalidades del verde se reflejaban permanentemente...

Hasta ese estanque mágico y transparente se acercaron a bañarse haciéndose mutua compañía, la tristeza y la furia.

Las dos se quitaron sus vestimentas y desnudas las dos entraron al estanque.

La furia, apurada (como siempre está la furia), urgida -sin saber por qué- se bañó rápidamente y más rápidamente aún, salió del agua...

Pero la furia es ciega, o por lo menos no distingue claramente la realidad, así que, desnuda y apurada, se puso, al salir, la primera ropa que encontró...

Y sucedió que esa ropa no era la suya, sino la de la tristeza...

Y así vestida de tristeza, la furia se fue.

Muy calmada, y muy serena, dispuesta como siempre a quedarse en el lugar donde está, la tristeza terminó su baño y sin ningún apuro (o mejor dicho, sin conciencia del paso del tiempo), con pereza y lentamente, salió del estanque.

En la orilla se encontró con que su ropa ya no estaba.

Como todos sabemos, si hay algo que a la tristeza no le gusta es quedar al desnudo, así que se puso la única ropa que había junto al estanque, la ropa de la furia.

Cuentan que desde entonces, muchas veces uno se encuentra con la furia, ciega, cruel, terrible y enfadada, pero si nos damos el tiempo de mirar bien, encontramos que esta furia que vemos es sólo un disfraz, y que detrás del disfraz de la furia, en realidad... está escondida la tristeza.



## Anexo 7

## EL GRILLO Y LA HORMIGA

Cantó la cigarra durante todo el verano, retozó y descansó, y se ufanó de su arte, y al llegar el invierno se encontró sin nada: ni una mosca, ni un gusano.

Fue entonces a llorar su hambre a la hormiga vecina, pidiéndole que le prestara de su grano hasta la llegada de la próxima estación.

-- Te pagaré la deuda con sus intereses; -- le dijo --antes de la cosecha, te doy mi palabra.

Mas la hormiga no es nada generosa, y éste es su menor defecto. Y le preguntó a la cigarra:

-- ¿ Qué hacías tú cuando el tiempo era cálido y bello ?

-- Cantaba noche y día libremente -- respondió la despreocupada cigarra.

-- ¿ Con que cantabas ? ¡ Me gusta tu frescura ! Pues entonces ponte ahora a bailar, amiga mía.

No pases tu tiempo dedicado sólo al placer. Trabaja, y guarda de tu cosecha para los momentos de escasez.

## Anexo 8

## LA MARIPOSA MÁGICA

Había una vez una niña llamada Ana que disfrutaba cuando atrapaba a las mariposas.

Un día atrapó una mariposa y descubrió que era mágica porque desde entonces todo le salía al revés: Unas veces comía y le daba más hambre; otras veces quería reír y le salían lágrimas; hablaba y se le iba la voz. Cada día estaba más confundida y angustiada.





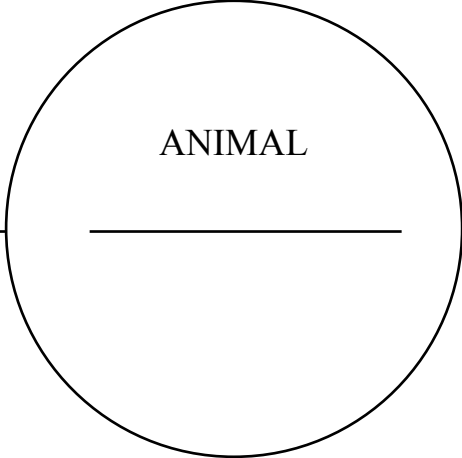
## Anexo 10

VAMOS A CLASIFICAR UN TEXTO EXPOSITIVO SOBRE ANIMALES.	
APARTADOS	PALABRAS CLAVE O FUNDAMENTALES
Nombre del animal.	
Clasificación: ¿a qué clase pertenece?, ¿familiar de qué animal...?	
Descripción. ¿Cómo es, qué color, a qué se parece...?	
Lugar: ¿dónde vive, hábitat, emigra a otras regiones, cuándo...?	
Comportamiento: ¿cómo vive, qué hace, su alimentación...?	

Conclusión, comentario final, resumen...	
---	--

BORRADOR POR CARACTERÍSTICAS DE UN TEXTO EXPOSITIVO SOBRE ANIMALES.

APARIENCIA ¿Cómo es...?	HÁBITAT ¿Dónde vive...?
CONDUCTA ¿Qué hace...?	ALIMENTACIÓN ¿Qué come...?



ANIMAL

## Anexo 11

## El tigre que se reía de todos

El tigre, que era listo, rápido y fuerte, siempre se estaba riendo de los animales, en especial del canijo abejorro y del lento y torpe elefante. Un día de asamblea hay un derrumbe y la puerta de la cueva se bloquea. Todos esperan que el tigre resuelva el asunto pero no es capaz. Al final, el abejorro sale entre las rocas en busca del elefante, que no había ido a la asamblea por estar triste. El elefante acude a remover las piedras y todos los animales felicitan a ambos y quieren ser sus amigos. El último que sale es el tigre, avergonzado, que aprende la lección y desde entonces sólo se fija en las cosas buenas de todos los animales.

## Anexo 12

## VAMOS A ELEGIR EL TEMA

Lo primero que debo hacer es: pensar en diversos temas sobre los que podría escribir. Debo de tener en cuenta que mi tema me gusta y lo conozco.

---

---

---

De los temas que pensé, debo escoger tres y colocar al lado algunas ideas sobre mi tema.

Tema 1

---

---

---

Tema 2

---

---

---

Tema 3

---

---

---

¿Cuál es el tema que conozco mejor?

---

¿Cuál es el tema que más me gusta?

---



¿Por qué me gusta?

---

---

---

El tema sobre el que voy a escribir es:

---

¿Se me ocurre alguna otra idea sobre el tema? ¿Cuál?

---

---

---

La idea más importante de mi tema es:

---

---

---

## PENSEMOS EN LOS OBJETIVOS Y EN LA AUDIENCIA

### MIS OBJETIVOS

¿Con qué finalidad voy a realizar mi composición?

---

---

---

---

### AUDIENCIA

¿A quién va dirigido?

---

---

## VOY A DETERMINAR MI POSICIÓN EN LA HISTORIA.

Mi posición en la historia es:

---

---

---

---

## VOY A ELABORAR LAS ETAPAS DE LA NARRACIÓN

### AMBIENTE DE MI NARRACIÓN

¿Dónde se desarrolla?

---

---

---

---

¿En qué época se desarrolla?

---

---

---

---

### PERSONAJES

¿Quiénes son los personajes más importantes?

---

---

---

### PROBLEMA

¿Qué problema enfrenta el personaje principal?

---

---

---

---

## META

¿Qué intenta realizar el personaje principal?

---

---

---

---

## TRAMA

¿Cuáles son los sucesos más importantes que ocurren?

---

---

---

---

## DESENLACE

¿Cómo se soluciona el problema?

---

---

---

---

## Título

¿El título de mi narración va a ser?

---

---

---

---

## ORGANIZANDO LAS IDEAS DE MI ESCRITO

Voy a pensar cómo organizar mis ideas. Para ello debo tomar en cuenta los objetivos y a quien va dirigido.

¿Cómo puedo empezar?

---

---

---

¿Qué ideas de las que pensé puedo agrupar en el mismo párrafo?

---

---

---

¿Cuál idea voy a escribir primero?

---

---

---

¿Qué idea puedo poner después?

---

---

---

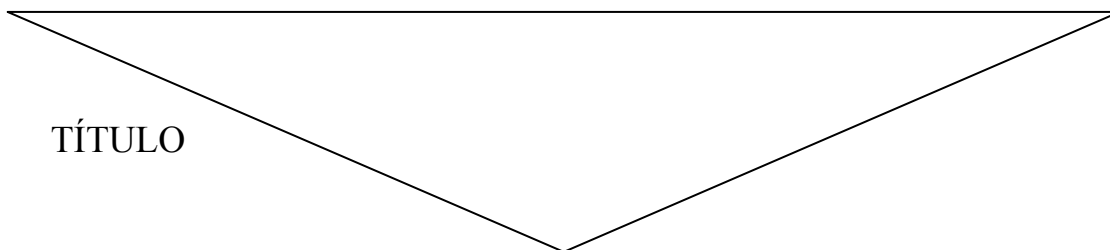
¿Cómo puedo terminar?

---

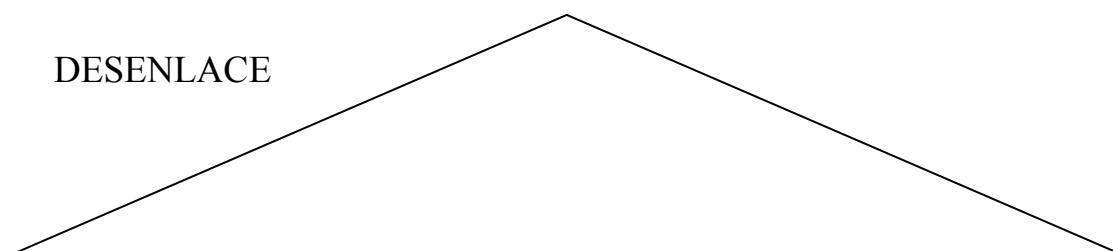
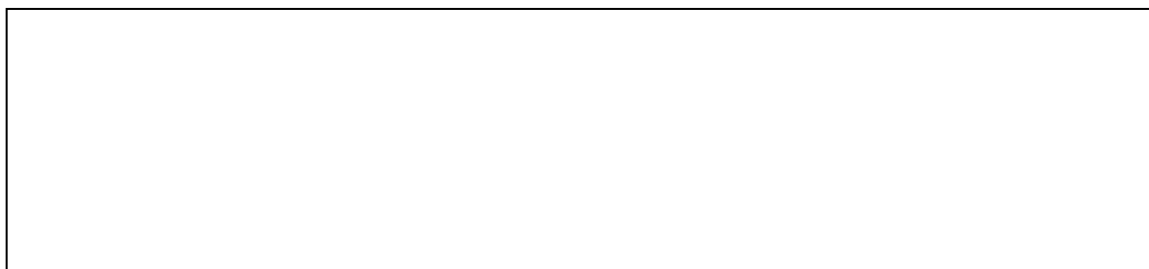
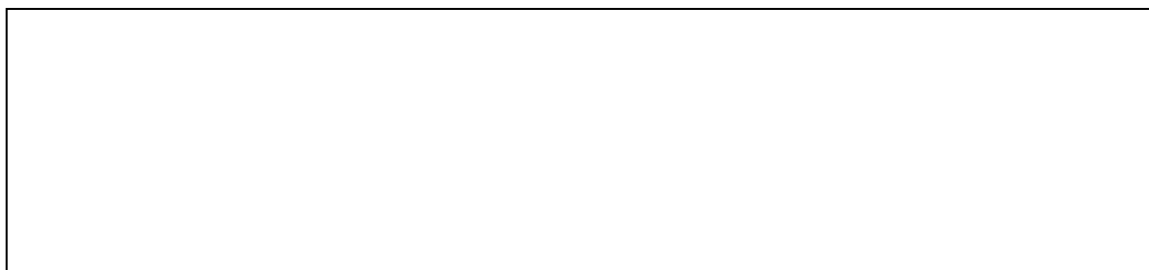
---

---

# ESCRIBIR UNA REDACCIÓN EN 5 PASOS



TÍTULO



DESENLACE

## CUADRO PARA CLASIFICAR MIS IDEAS

Idea temática (Tema):

Idea principal  
(forman párrafos).

Detalles de apoyo.

Ejemplos.

Argumentos,  
razones.

## VAMOS A REVISAR LA ORGANIZACIÓN DE MI COMPOSICIÓN

¿Queda clara la forma en que organice mis ideas?

SI O ¿Por qué?

NO O

¿Qué podría cambiar de mi escrito? o ¿En qué forma se entendería mejor?

---

---

---

---

¿La forma en que empecé es la adecuada?

SI O ¿Qué es lo que puedo cambiar?

NO O

¿Separo adecuadamente los párrafos cuando voy a cambiar de idea?

SI O ¿Cuáles son los párrafos que podría cambiar?

NO O

---

---

---

---



¿El final o conclusión se entiende?

SI O      ¿Qué es lo que puedo cambiar, añadir o quitar  
NO O      para que suene más interesante?

---



---



---



---



---

## VAMOS A REVISAR LOS ACTOS EXPRESIVOS Y LA ORTOGRAFÍA

En mi escrito encuentro palabras repetidas o términos vulgares.

SI O      ¿Cuáles son?  
NO O

---



---



---

¿Qué sinónimos puedo ocupar para remplazar esas palabras?

---



---



---

¿Hay algunos signos de puntuación mal empleados o faltan?

SI O      ¿Cuáles son? ¿Podrías ponerlos en su lugar?  
NO O

---



---



---



## Anexo 13

## VOY A DESCRIBIR UN OBJETO

Voy a empezar por nombrar el objeto (si lo conozco).

---

---

¿Dónde se encuentra?

---

---

---

¿Cómo es?: materiales, tamaño y forma.

---

---

---

---

¿Para qué se usa?

---

---

---

¿Cómo funciona?

---

---

---

Si el objeto tiene diferentes partes, ¿las voy a mencionar?

---

---

---

---