



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Descripción de un contexto efectivo de enseñanza-aprendizaje de la
escritura en alumnos de segundo grado de una escuela primaria privada**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Olga Lidia Chavero Osuna

Asesor tutor:

Mtra. Ana Lucy Moreno Castellanos

Asesor Titular

Dr. Héctor Méndez Berrueta

Londres, Inglaterra

Octubre 2013

Dedicatorias y agradecimientos

Les dedico esta tesis:

A mis padres por transmitirme su pasión por aprender, por leer, por escribir, por viajar, por conocer y por tratar de comprender lo que sucede en el mundo, siendo esta tesis, uno más de esos esfuerzos.

A mis hermanos que comparten dicha pasión, que son mis grandes amigos, mis cómplices, mis compañeros de esta aventura llamada vida y que una vez más estuvieron conmigo.

A mi esposo y a sus papás que me apoyaron con su escucha, tiempo y ánimo.

A mis queridos amigos Guille e Iván que me brindaron el espacio para la realización de esta tesis y que han sido invaluable acompañantes en mi aprendizaje, práctica y reflexiones sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo humano.

A todos mis amigos que desde su diversidad tanto me enriquecen y sin importar la distancia siempre están conmigo.

Le agradezco:

Al Dr. Héctor Méndez Berrueta, a la Mtra. Ana Lucy Moreno Castellanos y a la Mtra. Ma. Roberta Leal Isida por su constante y cordial apoyo.

Descripción de un contexto efectivo de enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de una escuela primaria privada en Querétaro

Resumen

La pregunta de investigación fue ¿cómo se crea un contexto efectivo para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo de una escuela primaria privada? De acuerdo con dicha pregunta el objetivo general consistió en ubicar y describir los elementos que conforman dicho contexto. La metodología de la investigación fue cualitativa. El criterio de selección de los participantes fue el de muestreo único (la población estudiada presenta atributos muy característicos). El grupo de estudio estuvo conformado por dieciséis alumnos de un grupo de segundo grado de primaria de una escuela privada con un alto nivel académico y un fuerte énfasis en el desarrollo de los procesos cognitivos, emocionales y sociales de sus alumnos. La recolección de la información se realizó a través de entrevistas a profundidad en línea a la maestra del taller de escritura del grupo y a la coordinadora del área de español del grado. También se realizó una amplia revisión documental sobre los escritos de los niños en cuatro diferentes momentos del ciclo escolar, así como de los instrumentos elaborados por la maestra y la coordinadora (rúbricas, programa anual de escritura, organizadores gráficos para planear la escritura) y documentos de la relación del colegio y la comunidad escolar (boletines, presentación del taller que la escuela imparte a papás sobre escritura, organizadores gráficos realizados por papás). Los datos obtenidos se agruparon temáticamente usando el proceso de codificación axial, del cual surgieron las categorías de análisis. Para la validez y confiabilidad de los resultados se realizó la triangulación de datos y la triangulación con la teoría. Los resultados obtenidos permitieron identificar tres aspectos principales en la creación de un contexto efectivo para la E-A de la escritura: el enfoque que el colegio maneja sobre la E-A de la escritura, el proceso de E-A que se implementa y la incorporación de la comunidad escolar.

Índice

Capítulo 1 Planteamiento del problema	1
1.1. Antecedentes del problema	1
1.1.1. Antecedentes de la institución educativa y del proceso de escritura del grupo estudiado.....	1
1.1.2. Estado del arte sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. ...	5
1.2. El problema de investigación.....	9
1.3. Pregunta de investigación.....	13
1.4. Objetivos de la investigación.....	15
1.5. Justificación de la investigación	15
1.6. Limitaciones y alcances.....	17
1.7. Definición de términos	18
Capítulo 2 Marco teórico	19
2.1. Aprendizaje: las teorías del aprendizaje como punto de partida del cognitivismo. 19	
2.1.2. El cognitivismo y el proceso de aprendizaje.	21
2.1.3. La asimilación y el aprendizaje significativo.	22
2.1.4. El aprendizaje significativo en el salón de clases.	23
2.2. La enseñanza de la escritura y su aprendizaje	26
2.2.1. Los modelos y las teorías en la producción de textos.	29
2.2.2. El modelo de redacción de Hayes y Flower.	29
2.2.3. El modelo de escritura de Bereiter y Scardamalia.	33
2.2.4. Estudios sobre los procesos cognitivos de la escritura en niños de 2º y 3er grado de primaria.....	34
2.2.5. La metacognición en la competencia escrita.	37
2.3. Evaluación del aprendizaje.....	41
2.3.1. Evaluación procesual: inicial, formativa y sumativa.	42
2.3.2. Evaluación del aprendizaje de la escritura.	43
Capítulo 3 Metodología	48
3.1. Introducción al método de investigación.....	48
3.2. Población, muestra y contexto	50
3.3. Instrumentos de recolección de datos	54
3.3.1. La entrevista.....	54
3.3.2. La revisión documental.	60
3.4. Proceso de recolección de datos empíricos	64
Capítulo 4 Análisis de resultados	68
4.1. Presentación de resultados por categorías	68
4.1.1. Datos de las entrevistas en línea.	68
4.1.2. Datos de la revisión documental.	75
4.2. Análisis de resultados.....	87

Capítulo 5 Conclusiones.....	100
5.1. Conclusiones.....	100
5.1.1. Concepto del colegio sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura.....	100
5.1.1.1. El proceso de E-A que el colegio realiza sobre la escritura.....	102
5.1.1.2. La comunidad escolar en la E-A de la escritura.....	105
5.1.2. Apreciación crítica de la investigación.	106
5.1.3. Futuras investigaciones.	107
5.2. Recomendaciones.....	108
5.2.1. Concepto y práctica escolar que tome en cuenta los aspectos cognitivos, socioculturales y emocionales de la E-A de la escritura.	109
5.2.2. Establecer un proceso de enseñanza que apoye a los alumnos a atender a las múltiples demandas cognitivas del proceso de redacción.	110
5.2.3. Incluir a la comunidad educativa en el proceso de E-A de la escritura. ..	113
5.2.4. Reflexión final.	114
 Referencias	 116
 Apéndices.....	 120
Apéndice A: Formato de carta de consentimiento por parte del director	120
Apéndice B: Formato de carta de consentimiento por parte de la maestra.....	121
Apéndice C: Guía de entrevista a la coordinadora	122
Apéndice D: Guía de entrevista a la profesora del taller de escritura	123
Apéndice E: Transcripción de entrevistas realizadas a la maestra	124
Apéndice F: Transcripciones entrevistas a Coordinadora.....	134
Apéndice G: Escritos de los niños	150
Apéndice H: Antecedentes del grupo de segundo grado de primaria en cuanto a su proceso de escritura	155
Apéndice I: Currículum Vitae	156

Capítulo 1 Planteamiento del problema

El presente capítulo aborda el problema de cómo crear un contexto efectivo para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de primaria. El capítulo está organizado por apartados, el referente a los antecedentes describe las características del colegio estudiado así como la situación del grupo de segundo grado de primaria en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. En este mismo apartado se refieren los modelos que los teóricos actuales proponen sobre el proceso de escritura. Con base en dichos antecedentes se enuncia la pregunta de investigación y se nombran los autores y conceptos que se revisarán para abordarla. El resto de los apartados da cuenta de los objetivos, la importancia y las limitaciones de esta investigación.

1.1. Antecedentes del problema

En este apartado se describen los antecedentes de la institución, se abordan los principales postulados teóricos sobre el proceso de E-A de la escritura, y se expone la importancia social y educativa de esta investigación.

1.1.1. Antecedentes de la institución educativa y del proceso de escritura del grupo estudiado. El presente estudio se desarrolló en una escuela primaria particular bilingüe, ubicada en la ciudad de Querétaro, en México. El colegio imparte los tres niveles de educación básica (prescolar, primaria y secundaria) y cuenta con un grupo por cada grado.

De acuerdo con los resultados de las evaluaciones nacionales el nivel académico del colegio es alto, por ejemplo en la última prueba nacional denominada *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (en adelante ENLACE), realizada en el 2012 por la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP), esta escuela obtuvo el primer lugar a nivel estatal tanto en la primaria como en la secundaria (ENLACE/SEP, 2013). Esta prueba

se realiza anualmente, y en el año previo la primaria había obtenido el tercer lugar y la secundaria el primer lugar.

El fin de la prueba ENLACE es “evaluar el logro académico de todos los alumnos de tercero a sexto grado de educación primaria en las asignaturas de Español y Matemáticas” (SEP, 2010, p.11). Sobre el resto de las materias (Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética) estas son evaluadas cada cuatro años pues en cada ciclo escolar además de evaluar las asignaturas de Español y Matemáticas se valora alguna de las otras materias. En la página de internet de la SEP se reportan los siguientes resultados sobre este colegio (ENLACE/SEP, 2013):

Tabla 1: Resultados de los alumnos del colegio estudiado por porcentaje de nivel de logro, en cada grado en la materia de Español en comparación con los resultados estatales y nacionales.

Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo del colegio estudiado por grado en la materia de Español en las pruebas ENLACE 2012/2011			
		ENTIDAD	PAÍS
3°	2012	98.8	95.5
	2011	99.4	97.8
4°	2012	98.8	98.7
	2011	97.0	96.3
5°	2012	95.8	96.2
	2011	99.4	98.6
6°	2012	95.6	96.3
	2011	97.5	96.3

Tabla 2: Resultados de los alumnos del colegio estudiado por porcentaje de nivel de logro, en cada grado en la materia de Matemáticas en comparación con los resultados estatales y nacionales.

Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo del colegio estudiado por grado en la materia de Matemáticas en las pruebas ENLACE 2012/2011			
		ENTIDAD	PAÍS
3°	2012	97.6	93.1
	2011	92.1	93.1
4o	2012	97.6	96.9
	2011	97.0	94.1
5o	2012	95.8	95.7
	2011	98.8	96.2
6o	2012	99.4	96.6
	2011	98.1	92.7

Además de dar un fuerte énfasis a las cuestiones académicas, este colegio tiene como finalidad el desarrollar tanto los procesos cognitivos como los emocionales y sociales de sus alumnos así como de la comunidad educativa. Lo cual se enuncia en la misión del colegio:

Facilitar el desarrollo de las potencialidades de las personas favoreciendo su autonomía, su autoestima, sus hábitos de pensamiento complejo y su capacidad para relacionarse emocional y productivamente. Esto se logrará en el contexto de una educación de excelencia para los niños y jóvenes desde maternal a nivel secundaria y, así mismo, mediante la creación de comunidades de aprendizaje integrales que apoyen el desarrollo de padres, maestros y alumnos favoreciendo su labor formativo-educativa (EDPH, 2013).

El proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante E-A) de la escritura en dicha escuela se inicia desde el precolar por la maestra del grupo, supervisada en todo momento por la coordinadora del área de español. La enseñanza de la escritura toma como punto de partida el lenguaje, pues considera que los niños la aprenden cuando la usan para expresar sus experiencias, conocimientos, sentimientos y necesidades en la interacción con los otros y con el mundo que los rodea

Un esquema muy similar de enseñanza se desarrolla también en los grupos de Transición (grado previo a primero de primaria), primero y segundo de primaria, donde la maestra de español es apoyada por la coordinadora. A su vez, el enfoque de la escuela sobre la E-A de la escritura es transmitido a los papás en un taller que se les imparte sobre lectoescritura.

Desde hace cuatro años a partir de tercer grado de primaria y hasta el último grado de secundaria, las clases de español y por tanto la enseñanza del aprendizaje del proceso de escritura están a cargo de literatos y escritores. Uno de los motivos para la incorporación de escritores en la enseñanza fue para favorecer el aprendizaje puntual de los niños en cuanto al lenguaje, sus componentes y sus procesos.

En este contexto, donde se le da considerable importancia al desarrollo del lenguaje y por consiguiente al proceso de composición escrita, así como a la creación de espacios en que los niños puedan usar la escritura como un medio de comunicación, surge la posibilidad de describir cuáles son los elementos que crean un contexto efectivo de E-A de la escritura en alumnos de segundo grado de primaria. Los antecedentes del grupo de segundo grado en cuanto a su proceso de escritura que fueron proporcionados por la coordinadora (Apéndice H, 2013) se describen en los tres párrafos siguientes.

En el grupo de segundo grado durante el primer semestre los escritos que realizaron los niños fueron de dos tipos: a) con base en los contenidos de los programas de español, formación cívica y exploración de la naturaleza y b) en función de las necesidades sociales del grupo. En general, estas escrituras se podrían clasificar en los siguientes tipos: presentación personal (características físicas, gustos, pasatiempos, etc.); reglas y acuerdos de convivencia grupal; formatos y estilos de escritura (cuentos, historietas, carteles y noticias) y descripciones (de objetos, animales y comunidad).

La coordinadora y la profesora observaron que los alumnos se interesaban en plasmar en dibujos o escritos cortos sus ideas, pero en estos últimos, además de errores ortográficos o de concordancia, se observaba que también tenían dificultad para organizar las ideas que querían comunicar y para establecer con claridad el inicio, la parte media y el cierre de sus textos.

En respuesta a esta necesidad de los niños la coordinadora implementó un taller de escritura con el objetivo de proporcionarles un espacio para escribir ideas propias y brindarles estructuras viables a su edad e interés que les facilitaran el iniciar, terminar y organizar sus ideas cuando escribían. A su vez en la clase de español los niños realizan actividades sobre las convenciones del lenguaje (ortografía, gramática, etc.).

Además del taller de escritura se les brindó apoyo adicional a aquellos niños que así lo requerían con diferentes estrategias como el hacer uso del diccionario para ampliar vocabulario, consultar en la biblioteca libros para generar ideas para sus escritos, ayudarlos a organizar sus ideas, leer y hacer dictado.

1.1.2. Estado del arte sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Cotton (2001) señala que aunque existe un consenso general sobre la importancia del aprender a escribir la mayoría de los investigadores y educadores están de acuerdo que salvo raras excepciones los estudiantes no escriben bien. Esta autora explica que esto se debe a que existe una considerable divergencia entre los conocimientos que las investigaciones aportan sobre el proceso de escritura y las prácticas de enseñanza. Smith (1982) puntualiza que si bien las investigaciones muestran cuáles son las practicas efectivas en la enseñanza del proceso de la escritura, estos hallazgos entran en conflicto con las prácticas tradicionales de las escuelas.

Abchi y Borzone (2010) explican cómo la concepción sobre la escritura ha venido cambiando, pues desde los modelos tradicionales, ésta, era vista como un producto y solo a

la luz de las últimas investigaciones la escritura ha comenzado a entenderse como un proceso. Algunos de los modelos teóricos generados a partir de estudios experimentales son los de Flower y Hayes (1996) y Scardamalia y Bereiter (1981).

En el modelo de Flowers y Hayes (1996) se ubican tres componentes que el escritor emplea en la producción de textos: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo es la tarea de escritura que habrá de realizarse, considerando la audiencia y los objetivos de trabajo. La memoria de trabajo permite que se obtenga y se reorganice la información del tema y la audiencia. Los procesos de escritura son la planificación, generación y revisión. Estos procesos se dan en forma recursiva. Kauffman, Gallo y Wuthenau (2009) ubican dos carencias de este modelo: que no contempla las dimensiones lingüísticas de la redacción y que solo describe la actividad de los escritores expertos sin considerar el proceso de escritores principiantes, cuyas habilidades están en desarrollo.

Nickerson, Perkin y Smith (1994), explican que Bereiter y Scardamalia (1980) conceptualizan las diferencias entre escritores principiantes y escritores expertos. Los escritos principiantes utilizan la *narración de acontecimientos* por lo que escriben lo que recuperan de su memoria sobre el tópico a desarrollar sin seguir un orden y sin considerar a la audiencia. Kauffman et al. (2009) señalan que de acuerdo a este modelo una diferencia fundamental entre escritores novatos y expertos, es que los primeros solo generan representaciones mentales del contenido, mientras que “los escritores expertos son capaces de trabajar con representaciones mentales de distintos niveles, tales como las estructuras textuales y la intención pragmática del texto” (Kauffman et al., 2009, p. 42).

Bereiter (1980), citado por Nickerson et al. (1994), define tres momentos que caracterizan la escritura hábil: escritura de la actuación, escritura comunicativa, escritura unificada y escritura epistemológica. En el período de la escritura de la actuación el escritor

además de anotar todo lo que se le ocurre sobre el tema presenta un buen uso de la gramática y la ortografía. La escritura comunicativa tiene en cuenta a la audiencia. La escritura unificada permite al escritor ubicar en el papel de lector crítico. Finalmente, la escritura epistemológica se convierte en un medio de búsqueda del conocimiento.

El trabajar este tema tiene importancia social y educativa. En lo social, la escritura ha permitido tener un registro permanente de la civilización y por tanto, “la preservación del creciente conocimiento de cada generación, para que la siguiente lo utilice, lo que constituye un punto crucial en el desarrollo intelectual y tecnológico de la especie” (Nickerson et. al., 1994, p. 288). Este papel de la escritura, convierte a la sociedad en alfabetizada, en la que, como Cassany (2013) menciona se exige a todos saber escribir.

Así la escritura además de ser una de las áreas más trascendentales en la escolaridad es también una herramienta en lo cotidiano para las personas. Graves (1978) identificó algunas de las razones principales por las que la escritura es importante en la vida de la gente, las cuales se describen a continuación.

- 1) La composición escrita contribuye al desarrollo de la persona, pues sin importar los antecedentes de la persona, la escritura es un acto altamente complejo que demanda el análisis y la síntesis de muchos niveles del pensamiento.
- 2) La escritura desarrolla la iniciativa. En la lectura todo ha sido ya provisto. En la escritura, el aprendiz debe proporcionar todo: la relación correcta entre los sonidos y las letras, el orden de las letras y su grafía en la página, el tema, la información, las preguntas, las respuestas, la coherencia en el texto.
- 3) La escritura, más que las otras materias pueden llevar a descubrimientos personales.
- 4) La escritura contribuye significativamente a la comprensión lectora. La habilidad de revisar lo escrito es una de las formas más sofisticadas de lectura.

A su vez, los diferentes estudiosos del tema coinciden en que la escritura es una importante herramienta educativa dado que desarrolla el intelecto. Cassany (2013) retoma a Goody (1968) para explicar que la escritura es un poderoso proceso del pensamiento. Nickerson et al. (1994) coinciden con esta afirmación de Cassany pues dicen que la escritura es un medio para el pensamiento y que es “relevante para enseñar a pensar porque, 1) la escritura exige que se piense y 2) la escritura constituye un vehículo del pensamiento.” (Nickerson, et. al., 1994, p. 288).

Sin embargo, como se hizo notar anteriormente, hasta la fecha la mayoría de las escuelas se enfocan más en la enseñanza del código escrito que en el proceso de la escritura. Cotton (2001) explica que el enfoque tradicional de enseñanza de la escritura ha mostrado su ineficiencia en la producción de escritores competentes. Las razones que se han encontrado para tal falla es que este tipo de escuelas: dan mayor importancia a la forma y a los procesos mecánicos (ortografía, grafismo, gramática), a costa de la producción de ideas y de significado; se enfocan en el producto (texto) más que en el proceso de la escritura, se descuidan las etapas tempranas del proceso de la escritura; los contextos para la escritura son demasiado artificiales; aísla las actividades mecánicas del contexto de la escritura; no toma en cuenta las últimas investigaciones y conocimientos desarrollados en el campo de la E-A de la escritura y basa sus prácticas en metodologías obsoletas.

En este sentido, resulta de gran importancia el generar descripciones como la de la presente investigación que den cuenta de prácticas efectivas de enseñanza de la escritura. Cotton (2001) encontró que si bien en las últimas décadas la investigación sobre las prácticas escolares efectivas creció considerablemente, su limitación es que la mayoría de sus hallazgos se refieren a los alumnos y a la enseñanza en general, por lo que resulta pertinente el investigar sobre áreas específicas de instrucción y grupos de estudiantes en particular, con base en este argumento en la presente investigación se dará cuenta de los elementos que

conforman una práctica efectiva de E-A de la escritura con niños de segundo grado de primaria.

1.2. El problema de investigación

El aprendizaje de la escritura es incuestionable en la sociedad actual, como bien sitúa Lerner (2001), se puede ubicar que la enseñanza de la escritura es una función esencial de las escuelas. Dicha autora acertadamente puntualiza que no hay que olvidar que el escribir va más allá de la alfabetización, pues involucra apropiarse de la cultura escrita.

Esta función esencial de aprender a escribir queda también claramente establecida por la SEP en México, la cual enuncia que uno de los propósitos de la asignatura de Español es el que los estudiantes logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje. En específico sobre la escritura plantea que la escuela debe garantizar que los alumnos “participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito” (SEP, 2011a, p. 16). La SEP establece cinco componentes *o Estándares Curriculares de Español* dentro de sus programas de estudio, que dice, permitirán a los estudiantes usar eficazmente el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo. Uno de los cinco componentes es la producción de textos escritos.

Así se puede observar que en el contexto nacional existe claridad sobre la importancia del aprendizaje de la escritura. Además de la claridad de la importancia de la escritura, la SEP también establece cuáles son los principios pedagógicos con los que esta habrá de ser enseñada. En su *Plan de Estudios de Educación Básica 2011*, postula siete principios pedagógicos que habrán de regir la enseñanza: centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; planificar para potenciar el aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje; trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; poner énfasis en el desarrollo de competencias y los aprendizajes esperados; usar materiales educativos para

favorecer el aprendizaje; evaluar para aprender (SEP, 2011b). A continuación se sintetiza la explicación que la SEP proporciona sobre cada uno de dichos principios pedagógicos.

Sobre el centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje postula que la enseñanza habrá de centrarse en el estudiante y en el cómo aprende. La planeación para potenciar el aprendizaje se refiere a que los docentes organicen diferentes actividades de aprendizaje que representen desafíos intelectuales, que sean significativas y que conduzcan a los aprendizajes esperados. El generar ambientes de aprendizaje es la creación de espacios para desarrollar la comunicación y las interacciones que posibiliten el aprender. El trabajar en colaboración para construir el aprendizaje tiene como objetivo la creación de aprendizajes en colectivo.

El quinto principio pedagógico de desarrollar las competencias y los aprendizajes esperados alude a que el docente tenga claros cuáles son los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar progresivamente para acceder a conocimientos cada vez más complejos y para desarrollar sus competencias.

En el sexto principio pedagógico de uso de materiales educativos, la SEP recomienda que además del libro de texto se cree un acervo en el aula y en la biblioteca escolar, pues este tipo de materiales contribuyen a la formación de los alumnos como usuarios de la lengua escrita y apoyan su formación como lectores y escritores. También sugiere el uso del internet, de materiales multimedia, audiovisuales e informáticos. En cuanto a los recursos informáticos menciona que los profesores pueden hacer uso de su portal *Explora Primaria*, el cual integra bancos de materiales digitales. Cabe mencionar que en dicha plataforma tecnológica no existen materiales para la escritura para segundo grado, solo se encuentra el libro de texto del alumno.

En cuanto al último principio pedagógico de evaluar el aprendizaje, la SEP explica que “la evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar

juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (SEP, 2011b, p.32).

A forma de resumen, se ha expuesto la importancia de la escritura en lo actual y cómo el sistema educativo mexicano así lo contempla dentro de sus programas dejando clara la importancia de atender de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Contrariamente a la apropiada articulación teórica que hace la SEP sobre la importancia del aprendizaje de la escritura y sobre qué principios pedagógicos seguir durante su enseñanza, en cuestiones prácticas brinda muy pocos recursos a los maestros para llevar a cabo un apropiado proceso de E-A de la escritura. Por ejemplo, propone que se haga una evaluación constante del aprendizaje, sin embargo, no establece los parámetros de seguimiento y evaluación del aprendizaje de la escritura en los niños.

En los diferentes materiales que proporciona a los docentes y a los alumnos se limita a hacer una serie de recomendaciones generales o bien a proponer rúbricas muy limitadas e inconexas que imposibilitan el seguir el proceso de aprendizaje de los niños, así como el realizar una evaluación formativa.

Un ejemplo del punto anterior se encuentra en los *Programas de estudio 2011*, que es un libro que la SEP elabora para los docentes como un recurso de apoyo. Así en la última versión de dicho manuscrito para el segundo grado de primaria, en lo referente a la asignatura de Español, si bien existe una sección denominada “Evaluación” esta no proporciona un solo instrumento de valoración para la asignatura y sólo explica que se proponen tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica ayuda para saber cómo se encuentran los estudiantes con respecto a los aprendizajes esperados. La evaluación formativa permite monitorear los avances y la evaluación sumativa consiste en valorar cuáles fueron los aprendizajes alcanzados al final del proceso (SEP, 2011a).

Aun cuando la SEP reconoce la importancia de evaluar el proceso de aprendizaje de la escritura, deja en manos de los profesores dicho proceso, pues menciona: “el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes” (SEP, 2011b, p.32).

Efectivamente es responsabilidad del docente dar seguimiento, crear oportunidades de aprendizaje y modificar su práctica para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados, pero, es necesario recordar que las responsabilidades de un docente de primaria son múltiples, que atiende varias materias y que resulta esencial que esté al cuidado de los niños, especialmente de los más pequeños. En este sentido, es necesario que los profesores además de contar con recomendaciones adecuadas de cómo enseñar a escribir puedan contar con recursos y materiales diseñados por especialistas e investigadores que les permitan optimizar su enseñanza.

En el caso de Estados Unidos los programas de estudio a sabiendas de todas las responsabilidades y actividades de los profesores, ofrece a los docentes programas que guían detalladamente al profesor sobre cómo enseñar el proceso de escritura (Education Northwest, 2013). Las diferentes actividades de composición escrita están organizadas de tal forma que el maestro y los niños sigan los pasos del proceso de escritura (planeación, elaboración de borradores, revisión, edición y publicación). Además proporcionan al maestro múltiples recursos como organizadores gráficos de planeación de la escritura, procesos para los niños sobre cómo revisar sus textos, pósteres para el salón de clase sobre los pasos de la composición escrita, rúbricas de evaluación, etc. Por lo que el docente aún es el responsable de realizar las evaluaciones, dar seguimiento y adaptar sus prácticas de enseñanza, pero cuenta con un gran número de recursos y materiales para hacerlo. Un ejemplo de estos programas son los desarrollados por la casa editorial Houghton Mifflin Harcourt (2013).

Es en este contexto donde surge el problema de la presente investigación sobre el describir un contexto efectivo de enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de una escuela primaria. Para abordar este problema de investigación, en primer lugar se definirá qué es el aprendizaje desde la perspectiva cognitivista a través de la revisión de los postulados de Piaget (2002), la aportación de Ausubel (1975, 1983, 2002) sobre el aprendizaje significativo y el planteamiento de Coll (1988) acerca del aprendizaje significativo como elemento central del proceso de E-A.

Para dar cuenta de la enseñanza de la escritura y su aprendizaje se retomarán las aportaciones de Cassany (2013), Lerner (2004) y Ruiz (2009). En cuanto a las teorías de la composición escrita se analizarán el modelo de redacción de Flower y Hayes (1996) y el modelo de escritura de Scardamalia y Bereiter (1992).

También se revisarán los momentos y características de la evaluación del aprendizaje a través de autores como Castillo (2002) y Saavedra (2008). Además se considerará la propuesta de Morales (2004) sobre los elementos a evaluar en el proceso de aprendizaje de la escritura.

1.3. Pregunta de investigación

La pregunta en la que se centrará esta investigación es: ¿cómo se crea un contexto efectivo para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de una escuela primaria privada?

Las preguntas subordinadas son las siguientes:

¿Cuál es el concepto del colegio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura?

¿Cómo es que la escuela lleva a cabo el proceso de enseñanza de la escritura de los niños de segundo grado?

¿Qué aspectos considera la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en un niño de segundo grado de primaria?

¿Cómo escriben los niños al inicio del ciclo escolar y cómo escriben al finalizar el curso?

Para trabajar estas preguntas se tomarán en cuenta los términos de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, escritura y enseñanza de la composición escrita.

El concepto de aprendizaje se retomará desde la perspectiva de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), considerando que “hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje” (Ausubel et al, 1983, p.36).

El término de evaluación del aprendizaje será entendido como el proceso permanente de información y reflexión que permite conocer el nivel de logro de los estudiantes y emitir un juicio valorativo (Valda, 2005). Dentro de la evaluación del aprendizaje se tomará en cuenta la evaluación alternativa, la cual propone recopilar evidencia sobre cómo los alumnos procesan y completan tareas diarias en el aula (López e Hinojosa, 2000).

La escritura será abordada desde una concepción cognitivista, por lo que esta es entendida como: “una tarea compleja, en la que el autor debe desplegar varios procesos de análisis de la audiencia, generación, y organización de ideas, revisión de borradores, control de la actividad” (Cassany, 1999, p.17).

La enseñanza de la composición escrita en la escuela hace referencia a aquellas prácticas docentes que permiten a los alumnos formar parte de la cultura de lo escrito (Lerner 2004) y que conllevan tareas que promueven el que los estudiantes pongan en juego los procesos cognitivos de redacción como la planeación, la elaboración de borradores y la revisión (Ruiz, 2004).

1.4. Objetivos de la investigación

De esta investigación se desprenden un objetivo general y cuatro específicos, los cuales se enuncian a continuación.

El objetivo general es describir los elementos que conforman un proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje de la escritura en niños de segundo grado de primaria, pues es muy común que este proceso se estudie desde alguno de los aspectos que lo componen (cognitivo, pedagógico, sociocultural) pero no en la interacción de estos elementos en un contexto escolar específico. Por lo que a través de esta investigación se pretende aportar una descripción de cómo manejar de manera efectiva los factores cognitivos, pedagógicos y socioculturales en la E-A de la escritura en los alumnos de segundo grado, de acuerdo con el modelo seguido por el colegio estudiado.

Para lograr dar cuenta de dicho proceso los objetivos específicos de esta investigación son:

- a) Identificar cuál es la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en niños de segundo grado para el colegio.
- b) Explicar la forma en que la escuela lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura con sus alumnos de segundo grado.
- c) Ubicar los elementos que la escuela incorpora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura para niños de segundo grado.
- d) Describir el desarrollo del proceso de aprendizaje de la escritura que se da en los niños.

1.5. Justificación de la investigación

Como se mencionó en apartados anteriores la importancia de la escritura en la sociedad actual es incuestionable y en este punto hay un consenso general entre teóricos e investigadores, entre ellos, Cassany (2013), Cotton (2001), Lerner (2004) y Nickerson et al.

(1994). A su vez los diferentes autores coinciden en que desafortunadamente un gran número de escuelas siguen ejerciendo métodos tradicionales de enseñanza de la escritura, los cuales se centran tan solo en alfabetizar (Cassany, 2013; Lerner, 2004) y en tareas en las que la escritura requiere solamente de la notación lingüística de significantes que deriva de fuentes como el libro de texto o el dictado del profesor (Ruíz, 2004).

Cotton (2001) señala que aunque actualmente las investigaciones sobre los procesos de escritura y los hallazgos sobre las prácticas eficientes de enseñanza han avanzado considerablemente, aún existe un desfase entre el cómo enseñan las escuelas la escritura y en cuanto a que existe una escasez de investigaciones sobre prácticas efectivas de enseñanza de la escritura en grados escolares específicos.

En ese sentido, la importancia de esta investigación reside en puntualizar con detalle cómo una escuela primaria enseña a los niños de segundo grado, dejando de lado las metodologías tradicionales e incorporando en su práctica docente cotidiana los factores cognitivos, socioculturales y pedagógicos que inciden en el aprendizaje de la escritura.

La descripción que este estudio hace sobre los aspectos que conforman un contexto efectivo para la E-A de la escritura en alumnos de segundo grado de primaria resulta relevante ya que los recursos de apoyo que se ofrecen a nivel nacional a los maestros de este grado centran su contenido en nombrar las finalidades de la escritura y listar una serie de actividades, sin embargo se carece de ejemplos exitosos y específicos que ayuden a los profesores a articular los propósitos sugeridos para su grado escolar con el contexto escolar cotidiano.

Los resultados de esta investigación contribuirán a que la enseñanza de la escritura se perciba como un proceso en el que se requiere el involucrar a toda la comunidad educativa (profesores, directivos, padres de familia y alumnos). Si bien existe mucha literatura sobre

escritura, muy pocas investigaciones abordan el rol de la comunidad escolar en la creación de un contexto exitoso de la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Esta investigación resulta útil a aquellos maestros interesados en no solo alfabetizar a sus alumnos sino en desarrollar su competencia como escritores. A su vez es relevante para aquellos profesores de segundo grado que tengan preguntas sobre cómo apoyar el proceso de escritura de sus estudiantes, qué otras actividades además de las planteadas en los libros de texto de los niños pueden realizar, cómo implementar un taller de escritura para niños pequeños.

También los directores y coordinadores de los centros escolares pueden usar este estudio para analizar su rol en cuanto a facilitadores de un contexto escolar efectivo que posibilite la enseñanza-aprendizaje del proceso de la escritura desde sus componentes cognitivos, pedagógicos y socioculturales.

1.6. Limitaciones y alcances

Una de las limitaciones del presente estudio fue el lugar de residencia de la investigadora quien actualmente radica en Inglaterra mientras que el centro escolar estudiado se encuentra en México, por lo que para recopilar la información, realizar las entrevistas y estar en comunicación con el centro escolar se hizo uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta limitación sin embargo no impidió el buen desarrollo del estudio ya que la investigadora laboró por doce años en el centro escolar donde se efectuó la investigación por lo que cuenta con un amplio conocimiento del centro escolar, además de que el uso del correo electrónico y diferentes *softwares* en línea permitieron el contacto directo con los informantes así como la recopilación de documentos.

La presente investigación se realizó en una escuela cuyo enfoque se basa en el desarrollo cognitivo, social y emocional de sus estudiantes así como de la comunidad escolar, en la que se toman en cuenta los últimos hallazgos de las investigaciones sobre educación en

la práctica docente y en la que se da continua capacitación y seguimiento a los profesores por lo que es conveniente señalar que los procesos de enseñanza y aprendizaje aquí descritos surgen dentro de este marco.

1.7. Definición de términos

Los términos principales con los cuales se trabajará en esta investigación son: aprendizaje, evaluación del aprendizaje y escritura.

El concepto de aprendizaje se retomará desde la perspectiva de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), considerando que “hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje” (Ausubel et al, 1983, p.36).

El término de evaluación del aprendizaje será entendido como el proceso permanente de información y reflexión que permite conocer el nivel de logro de los estudiantes y emitir un juicio valorativo (Valda, 2005). Dentro de la evaluación del aprendizaje se tomará en cuenta la evaluación alternativa, la cual propone recopilar evidencia sobre cómo los alumnos procesan y completan tareas diarias en el aula (López e Hinojosa, 2000).

La escritura será abordada desde una concepción cognitivista, por lo que esta es entendida como: “una tarea compleja, en la que el autor debe desplegar varios procesos de análisis de la audiencia, generación, y organización de ideas, revisión de borradores, control de la actividad” (Cassany, 1999).

La enseñanza de la composición escrita en la escuela hace referencia a aquellas prácticas docentes que permiten a los alumnos formar parte de la cultura de lo escrito (Lerner 2004) y que conllevan tareas que promueven el que los estudiantes pongan en juego los procesos cognitivos de redacción como la planeación, la elaboración de borradores y la revisión (Ruiz, 2004).

Capítulo 2 Marco teórico

Dado que la presente investigación trata de dar cuenta de los elementos que conforman un proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje en alumnos de segundo grado de primaria, el marco teórico se constituye de cuatro conceptos centrales: el aprendizaje desde la perspectiva cognitivista, el proceso de la escritura, la enseñanza de la escritura y su aprendizaje y por último se aborda la evaluación del aprendizaje de la escritura.

El concepto de aprendizaje se revisa desde los planteamientos de Piaget (2002) y Ausubel (1975, 1983, 2002). El proceso de escritura se describe desde los dos modelos cognitivos más conocidos, a saber: el modelo de redacción de Flower y Hayes (1996) y el de escritura de Scardamalia y Bereiter (1992). Para dar cuenta de la enseñanza de la escritura y su aprendizaje se retoman principalmente los postulados de Cassany (2013), Coll (1998), Lerner (2004) y Ruiz (2009). El último apartado está dedicado a la evaluación del aprendizaje, con respecto a esta, se da su definición, los tipos que la constituyen y los criterios a considerar en la valoración del aprendizaje de la escritura.

2.1. Aprendizaje: las teorías del aprendizaje como punto de partida del cognitvismo

El estudio del aprendizaje en la cultura occidental ha estado presente desde el nacimiento de la misma. Los filósofos griegos se preguntaban qué es el conocimiento y cómo aprendemos, estas y otras interrogantes sentaron las bases para el desarrollo de las teorías de aprendizaje actuales. Platón postuló que nuestro conocimiento se basa en las ideas y que estas ya existen en nuestra mente cuando nacemos, por lo que solo necesitamos hacernos conscientes de ellas. Un ejemplo que da Platón al respecto es que alguien que aprende geometría solo lleva a su conciencia las ideas que ya estaban en su alma (Pozo, 2006). Los planteamientos de Platón continuaron siendo desarrollados por los filósofos racionalistas e idealistas como Descartes, Leibnitz y Kant (Sternberg y Ben-Zeev, 2001; Pozo, 2006).

Actualmente esta vertiente de pensamiento sobre cómo conocemos y aprendemos ha sido retomada desde la psicología cognitiva por teóricos como Fodor y Chomsky (Gardner, 1987).

La corriente de pensamiento que se opone a las ideas de Platón sobre que el conocimiento es innato se inició con Aristóteles, quien planteó que el conocimiento lo adquirimos a través de la experiencia y la observación (Sternberg et al., 2001). Filósofos ingleses como Hobbes, Locke y Humme se apoyaron en los postulados aristotélicos para afirmar que el conocimiento proviene de los sentidos, por lo cual, se enfatiza el papel de la experiencia y la evidencia, surgiendo así el método empírico en la investigación. Pozo (2006), explica que estos planteamientos fueron retomados desde la psicología por Ebbinghaus y que se convirtieron en el fundamento del conductismo y de los estudios que esta corriente psicológica realizó sobre el aprendizaje.

Como se puede observar estas dos grandes posturas teóricas del origen del conocimiento dieron origen a las dos principales corrientes de la psicología educativa que estudian el aprendizaje, a saber: el conductismo y el cognitivismo.

2.1.1. La definición de aprendizaje desde la perspectiva cognoscitiva. La definición de aprendizaje varía de acuerdo al enfoque con el que se le analice. Desde la perspectiva conductista el aprendizaje es un cambio duradero de conducta que se da como resultado de la experiencia. El enfoque cognitivista si bien coincide con que en el aprendizaje implica un cambio debido a la experiencia, explica que el cambio se produce en las asociaciones o representaciones mentales (Lefrançois, 2011; Ormrod 2008; Schunk, 2012). Se observa que una de las diferencias sustanciales entre estos paradigmas, es su objeto de estudio, pues el conductismo trata de explicar el aprendizaje de conductas observables, esto es, los cambios externos. Por el otro lado, las teorías cognitivistas al estudiar el cambio que se produce en los procesos de pensamiento por el aprendizaje, dan cuenta de los cambios mentales internos. La definición de aprendizaje desde estas dos teorías se ha resumido en la figura 1.

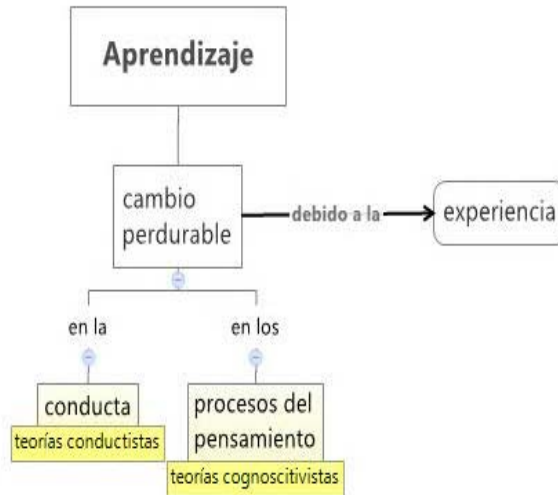


Figura 1. Definición de aprendizaje desde las teorías conductistas y cognoscitivistas.

La concepción de aprendizaje que se retomará en el presente trabajo es la del paradigma cognitivista, pues se evaluará el aprendizaje de la escritura en niños de segundo grado de primaria, entendiendo la escritura como un proceso que no puede estudiarse solamente a través de la conducta, sino que el aprendizaje de esta requiere de la modificación de los procesos de pensamiento del individuo.

2.1.2. El cognitismo y el proceso de aprendizaje. El proceso de aprendizaje supone la adquisición de conocimientos, y es el cognitismo el que ha permitido explicar las operaciones mentales que intervienen en el proceso de aprender. Neisser (1967), siendo uno de los fundadores del paradigma cognoscitivista, expuso que la psicología cognitiva estudia los procesos por los que la información que recibimos a través de los sentidos se transforma, reduce, elabora, guarda, recupera y utiliza. Estos procesos se realizan a través de operaciones mentales tales como la atención, la percepción, la memoria, la clasificación, la conceptualización, el lenguaje, la solución de problemas y el razonamiento (Best, 2002; Ormrod 2008).

Dentro de este enfoque se encuentran las teorías sobre aprendizaje desarrolladas por Piaget y Vygotsky que también dan cuenta de los procesos mentales que se llevan a cabo durante el aprendizaje (Pozo, 2006). Sin embargo, estos dos teóricos agregan otro elemento fundamental a la comprensión del proceso del aprendizaje pues plantean que los individuos no se limitan a procesar la información, sino que esta, es organizada por el individuo en formas cada vez más complejas, estructurando y reestructurando el conocimiento, lo que permitirá la construcción de significados en el aprendiz. El que estos teóricos además de explicar las estructuras mentales que intervienen en el aprendizaje den cuenta del papel activo que tiene el sujeto en la construcción de su propio conocimiento, proposición que dio origen a la corriente constructivista.

2.1.3. La asimilación y el aprendizaje significativo. La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo postula que los niños aprenden por las acciones que realizan sobre los objetos, por lo que ellos construyen su conocimiento en dicha interacción. Paulatinamente el infante va desarrollando representaciones internas de sus experiencias; las organiza, las elabora y construye así las estructuras cognitivas que le permiten aprender (Piaget e Inhelder, 2002). De esta forma la adquisición de conocimiento por parte del estudiante es un proceso de continua construcción, pues su conocimiento se sigue reestructurando, a medida que el niño en su interacción con el ambiente va creando nuevas estructuras intelectuales.

Un concepto central en la teoría de Piaget es la asimilación, la cual consiste en que los nuevos acontecimientos o informaciones se integran a los esquemas ya existentes, por lo que resulta fundamental la actividad organizadora del sujeto. El individuo sólo se hace sensible a los nuevos conocimientos “en la medida que son asimilables a las estructuras ya construidas, que se modificarán y enriquecerán en función de las nuevas asimilaciones” (Piaget et al., 2002, p. 17). Rasgos de este planteamiento pueden verse en la teoría que años más tarde desarrolló Ausubel (1975, 1983, 2002) sobre el aprendizaje significativo, este autor, rescata la

importancia de que el sujeto cuente con estructuras cognitivas previas que le permitan asimilar los nuevos conocimientos. Coll (1988), ubica que otro elemento de la teoría piagetana que se explica desde el aprendizaje significativo es que la construcción de significado involucra también una acomodación, un enriquecimiento de los esquemas previos. Cuando el sujeto relaciona lo que sabe con lo que aprende, las estructuras que ya poseía son modificadas lo que las potencializa como nuevos esquemas en los que se podrán integrar futuros significados.

La teoría de Ausubel al igual que la de Piaget da cuenta de los procesos internos que se llevan a cabo durante el aprendizaje, sin embargo, una diferencia estriba en que Ausubel aborda directamente lo que sucede en el aprendizaje escolar.

2.1.4. El aprendizaje significativo en el salón de clases. Ausubel ubicó que las escuelas tendían a fomentar el aprendizaje por repetición, en el cual los conceptos y proposiciones se estudian de manera aislada, por lo que las relaciones que se establecen en la estructura cognoscitiva son arbitrarias y literales, lo que imposibilita que se establezcan las relaciones necesarias con los esquemas que el alumno ya posee. Propone que solo a través del aprendizaje significativo los estudiantes lograran adquirir y almacenar el vasto conocimiento que la escuela proporciona (Ausubel et al., 1983).

El aprendizaje significativo implica que el conocimiento pueda ser relacionado en forma sustantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe, esto es, con algún aspecto relevante de su estructura cognitiva (una imagen, un símbolo, un concepto, una proposición). Este tipo de aprendizaje requiere tanto que el alumno manifieste disposición para relacionar la nueva información de manera no arbitraria y sustancial a sus esquemas previos, como que el material que está aprendiendo sea potencialmente significativo para él, es decir, que se relacione a su estructura de conocimientos de forma lógica y trascendental (Ausubel, 1975). Estas dos condiciones que plantea Ausubel, en la generación del aprendizaje significativo

están directamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, con el papel del estudiante y la función del profesor.

En cuanto al papel del estudiante Ausubel deja claro que este tiene que desear que sus nuevos aprendizajes incrementen su saber y se integren a los conocimientos que ya posee (Ausubel, 2002). Advierte que aun cuando el material que se esté aprendiendo sea potencialmente significativo, si el estudiante trata de memorizar de manera arbitraria la información solo se producirá un aprendizaje mecánico y carente de significado. Explica que el hecho de que los alumnos muestren una tendencia hacia el aprendizaje por repetición se debe primordialmente a dos circunstancias. La primera es que algunos profesores esperan réplicas literales sobre lo aprendido, en lugar de validar las respuestas sustancialmente correctas. La segunda razón es más bien de corte emocional, esto es, por ansiedad, por excesiva presión, por fracasos crónicos, por lo cual al estudiante le resultará más fácil aprenderse de memoria algunos términos u oraciones clave para crear la impresión de que ha comprendido.

Como se mencionó anteriormente, además, de la actitud hacia el aprendizaje significativo de parte del alumno, para que este se dé, se requiere que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa. Lo cual implica que el material que será enseñado debe tener tanto *significatividad lógica* como *significatividad psicológica*. Ausubel et al. (1983) explican que la *significatividad lógica* se refiere a que el conocimiento que será estudiado tiene que poseer una estructura interna lógica, un significado en sí mismo. Si el contenido es vago, arbitrario o está poco estructurado no es potencialmente significativo. La *significatividad psicológica* del material de aprendizaje requiere que el alumno cuente con estructuras cognitivas previas que le permitan asimilar el nuevo conocimiento. Dichas estructuras dependerán de los antecedentes educativos, la edad, el coeficiente intelectual, la ocupación, la clase social, etc.

Hasta el momento se han revisado los dos requisitos del aprendizaje significativo, a saber: la disposición del estudiante a aprender significativamente y la significatividad potencial del material de aprendizaje. Sobre la actitud del alumno hacía este aprendizaje se mencionó su importancia y los factores emocionales que lo inhiben, por lo que a continuación se analizará el papel de los educadores en cuanto a los contenidos de aprendizaje.

Si bien Ausubel es muy claro en cuanto al rol del estudiante en el aprendizaje significativo, implícitamente también delinea la función de los educadores. Indica que aquellos contenidos que se estudien en el salón de clase de ninguna manera podrán ser cuerpos de conocimiento aislados, vagos, incoherentes, arbitrarios. Lo cual implica que los pedagogos y psicólogos encargados de los diseños curriculares habrán de prestar especial cuidado en presentar contenidos que guarden una coherencia interna. A su vez advierte que no basta con exponer conocimientos correctamente articulados, sino que estos habrán de tener *significatividad psicológica*, esto es, tendrán que poder insertarse en las estructuras cognoscitivas del alumno. Sin duda, esta proposición contiene un ambicioso reto para aquellos que forman parte del proceso diario de aprendizaje de los alumnos (profesor, psicólogo escolar, tutor), pues Ausubel muy claramente ubica la complejidad de esta tarea, al mencionar que los conocimientos previos varían en cada alumno, lo cual implica una ardua labor del educador, pues de acuerdo con el planteamiento ausubeliano, el material de aprendizaje que se presenta, habría de tomar en cuenta la respectiva estructura cognoscitiva de cada estudiante. Dada esta titánica labor, resulta indispensable que el profesor cuente con apoyos como el psicólogo escolar y espacios de formación continua, que le faciliten la reflexión, el análisis y la puesta en práctica de los requerimientos que posibilitan el aprendizaje significativo. Otro de los elementos que puede guiar al maestro es la evaluación del aprendizaje, este aspecto será abordado en el último apartado de este capítulo.

Coll (1988) explica que en el aprendizaje significativo, el elemento central de la enseñanza-aprendizaje, es que el alumno sea capaz de atribuir un significado al contenido que está estudiando. Sin embargo, aclara que muchas veces el estudiante solo le atribuye significados parciales a lo que aprende. Por ejemplo, el concepto o procedimiento trabajado tiene diferentes niveles de significación para el aprendiz y para el profesor, “no pueden utilizarlo en igual extensión y profundidad; en suma, no posee para ellos la misma fuerza como instrumento de comprensión y de acción sobre la parcela de la realidad a la que se refiere” (Coll, 1988, p.134). De acuerdo con este autor la significatividad del aprendizaje no se da de una sola vez y para siempre, es una cuestión de grados, por lo que el objetivo del profesor es lograr que los aprendizajes en los diferentes momentos de la escolaridad sean lo más significativos posibles para el estudiante.

Esta observación de Coll (1988) da cuenta del aprendizaje como proceso en continua construcción, y a la vez propone otro elemento a contemplar, esto es, el cómo se deben articular las actividades de aprendizaje para que los estudiantes profundicen y amplíen sus conocimientos y se produzca así el aprendizaje significativo. Esta atinada reflexión de Coll será retomada en el presente trabajo pues uno de los objetivos de la investigación es el explicar la forma en que la escuela estudiada realiza el proceso de E-A de la escritura en alumnos de segundo grado de primaria.

2.2. La enseñanza de la escritura y su aprendizaje

Es de todos conocido que uno de los objetivos del sistema escolar es que los alumnos aprendan a escribir, y con justa razón ya que vivimos en una sociedad alfabetizada en la que estamos rodeados por la comunicación escrita. Como se sabe la escritura se desarrolló como una tecnología que permitiera al hombre guardar registro y transmitir los conocimientos que ha ido acumulando en su proceso cultural, en entonces justificable que una de las principales tareas educativas sea el aprendizaje de la escritura.

Sin embargo, diferentes teóricos como Cassany (2013), Lerner (2004) y Ruiz (2009) han ubicado ya la complejidad que aprender a escribir implica. Los dos primeros autores advierten que enseñar a escribir trasciende considerablemente la alfabetización. Ruiz (2009) expone como ciertas actividades escolares fomentan una transcripción literal y no la escritura. Actualmente las investigaciones realizadas en campos como la lingüística, la pedagogía y la psicología han mostrado que el escribir involucra estructuras cognitivas complejas así como un proceso de construcción del texto. Por ejemplo, al escribir usamos nuestra memoria de trabajo (procesos cognitivos) pero a la vez tenemos que realizar borradores, revisar nuestro escrito (proceso de construcción de textos).

Ruiz (2004) hace notar que desafortunadamente muchas escuelas no logran desarrollar las destrezas y las competencias que la lengua escrita requiere debido a las prácticas de escritura que se llevan a cabo en los salones de clase. Esta autora hace una distinción entre las tareas en las que la escritura es equivalente de la redacción (composición en terminología anglosajona) y las tareas en las que la escritura son sinónimas del reconocimiento y la notación lingüística de significantes que provienen de alguna fuente de referencia como el dictado del profesor, el libro de texto, etc. Solo aquellas tareas que implican que el alumno redacte, permiten al estudiante hacer uso de sus procesos cognitivos de redacción. Sin embargo, cuando el profesor solo pide al alumno que copie, que resuelva cuestionarios, estará fomentando la escritura con *dependencia de lo literal*, en este tipo de escritura el alumno no construye un discurso, solo lo reproduce. Este tipo de prácticas no ayudan a aprender a escribir y solo producen pseudotextos.

El señalamiento realizado por Ruiz (2004) sobre la *dependencia de lo literal* en ciertas tareas de escritura es fundamental, pues esta investigación no se ocupará de dichas tareas, dado que esta estrategia evita los procesos cognitivos implicados en la redacción, la

construcción del discurso y el aprendizaje significativo. En la figura 2 se muestran los tipos de dependencia de lo literal que la autora ubica.

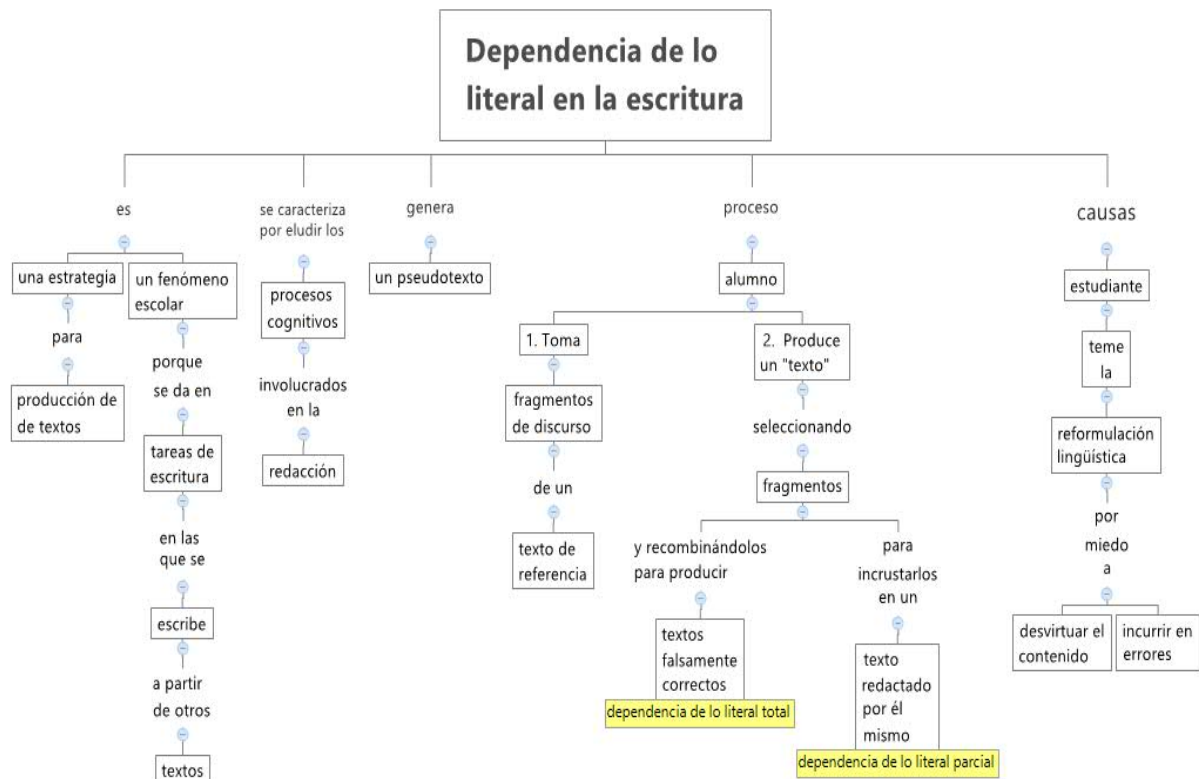


Figura 2. Dependencia de lo literal en la escritura

El desafío que implica la enseñanza y el aprendizaje de la escritura es considerable, pues como se ha expuesto, el escribir es una forma de construir conocimiento, se apoya fuertemente en procesos cognitivos complejos y genera aprendizaje significativo. Lerner (2004) ubica que el reto de las escuelas es hacer que los alumnos formen parte de la cultura de lo escrito, lo cual implica que los estudiantes puedan realizar diferentes operaciones con los textos. Así mismo, conocer las relaciones que se establecen entre la escritura y factores como la audiencia, el contexto, el autor. La forma de lograr que los escolares se integren a la cultura escrita es retomando las prácticas sociales de la escritura, lo cual implica que la enseñanza de la escritura debe tener correspondencia con su uso social y ser una práctica

dinámica, en la cual la escritura se convierte en un instrumento para pensar, comunicar ideas y emociones, exponer puntos de vista, propuestas, reclamos.

2.2.1. Los modelos y las teorías en la producción de textos. Los modelos de la escritura son prototipos en los cuales se representan las teorías sobre este proceso. En este sentido las teorías de la escritura son dinámicas pues son la explicación de un proceso en movimiento, mientras que el modelo es estático, ya que trata de explicar la relación entre la teoría y la observación, por lo que muestra un momento específico. Alvarez y Ramírez (2006) y Flower y Hayes (1996) plantean que los modelos de escritura, revelan tanto los conceptos teóricos involucrados, como su aplicación en el salón clases y en la investigación.

Galbraith (2009) ubica que las teorías psicológicas de los procesos cognitivos involucrados en la escritura han estudiado principalmente dos temas. El primero da cuenta de que la escritura no es solo el plasmar ideas preconcebidas en un texto sino que también implica el crear contenido y el adaptarlo para determinada audiencia. Escribir se convierte tanto en descubrir o inventar el pensamiento que se expresará en el texto como el expresarlo apropiada y convincentemente. El segundo tema, desarrolla la interacción compleja de la escritura con diferentes procesos, lo cual crea un problema a la limitada capacidad de la memoria de trabajo, debido a eso, los individuos tienen que desarrollar estrategias adecuadas al escribir. Los modelos cognitivos clásicos en los que se plasman estos dos temas de estudio son los modelos de Hayes y Flowers y de Bereiter y Scardamalia.

2.2.2. El modelo de redacción de Hayes y Flower. Este modelo es importante por varias razones, una de ellas, es que fue el punto de ruptura con la concepción tradicional del proceso de escritura. La cual concebía la escritura de los textos como producto de un proceso lineal de planeación-escritura-edición (Álvarez y Ramírez, 2006; Flower y Hayes 1996; Galbraith, 2009; Sánchez y Borzone, 2010). En este modelo el planear, escribir y revisar

puede suceder en cualquier momento del proceso, pues se conceptualizan a estas operaciones como parte del proceso cognitivo y no solo como pasos de la producción de textos.

Flower y Hayes (1996) apoyan su modelo del proceso cognitivo de la redacción en cuatro proposiciones:

1. El redactar es un conjunto de procesos del pensamiento llevado a cabo por el escritor durante el proceso de la escritura.
2. Dichos procesos están organizados jerárquicamente y son inclusivos, por lo cual un proceso se puede insertar en otro.
3. La composición escrita es un proceso del pensamiento dirigido hacia una meta, articulada por una red de objetivos creciente y propia del escritor.
4. El escritor establece sus metas de dos formas: se propone objetivos ambiciosos y los apoya con objetivos subordinados que van constituyendo el propósito que el escritor quiere lograr, o bien, algunas veces, restablece sus objetivos principales o determina objetivos nuevos en base a lo que ha aprendido al estar escribiendo.

De estas cuatro proposiciones que fundamentan el modelo de la redacción de Hayes y Flower resaltan tres aspectos de considerable importancia al estudiar el proceso de la escritura: la acción fundamental de los procesos cognitivos, el proceso dinámico que implica la redacción, y que escribir implica una forma de aprender y construir conocimientos.

El modelo de Hayes y Flowers está constituido por tres componentes: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo hace referencia al problema retórico, esto es, la tarea o tema de la escritura; a la audiencia y a los objetivos del escritor. El otro aspecto que se incluye en el ambiente de trabajo es el texto producido, esto se refiere a que conforme se avanza en la redacción, lo que se ha escrito condiciona lo que se puede seguir escribiendo.

Flowers y Hayes (1996), ofrecen un esquemización de su modelo, para efectos de síntesis, se retomará dicha representación primero fragmentada y una vez que se haya descrito todo el modelo se recuperará el gráfico completo. La primera parte del esquema que se retoma aquí (figura 3), es la correspondiente al componente del ambiente de trabajo, la cual ya ha sido explicada.

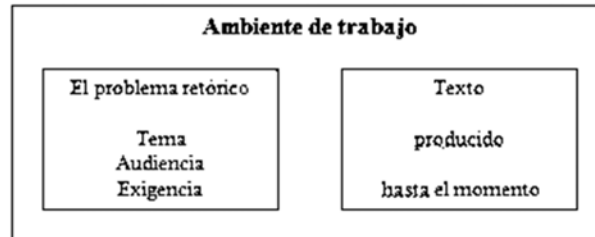


Figura 3. El ambiente de trabajo en el modelo de Flower y Hayes (1996)

El que texto esté en evolución exige tanto tiempo como atención al escritor mientras redacta, pero además implica una alta demanda a la memoria de largo plazo, pues esta es la que le permitirá al escritor obtener y organizar sus conocimientos sobre el tema, la audiencia y sus planes de redacción. Flower y Hayes (1996) representan el componente de la memoria a largo plazo como se muestra en la figura 4.

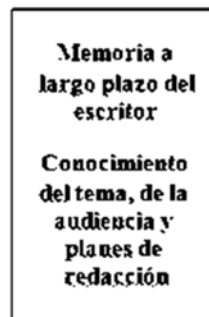


Figura 4. La memoria a largo plazo en el modelo de Flower y Hayes (1996)

El último componente de este modelo es el de los procesos de redacción, el cual distingue tres procesos básicos: planificación, traducción y examen (revisión). La planificación incluye la generación de ideas, la organización de estas y el establecer los

objetivos de la redacción. La traducción se refiere a poner en texto las ideas planeadas. El examen depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. La revisión es el proceso en el que los escritores leen su texto y lo evalúan de forma sistemática, lo cual generalmente llevan a nuevas planificación y traducciones. Finalmente, en este modelo se incluye la estrategia de control, pues a medida que se redacta, el escritor controla tanto el proceso como su progreso. El control le ayuda al escribiente a determinar cuándo pasar al siguiente proceso. Analizados ya todos los componentes del modelo de Hayes y Flower, se presenta este en su totalidad en la figura 5.

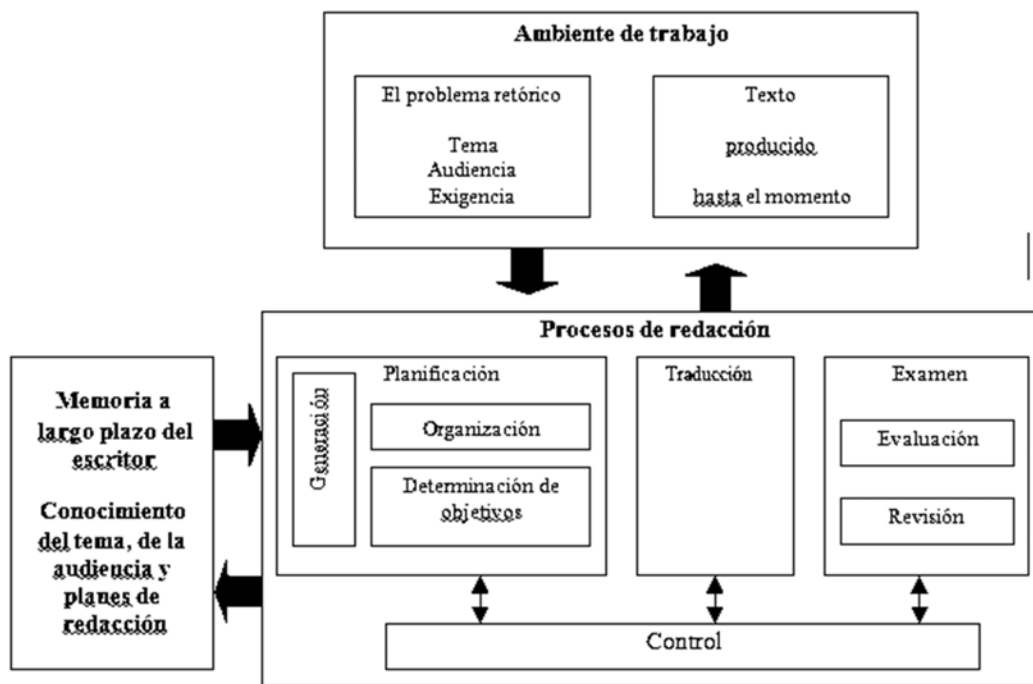


Figura 5. Modelo de redacción de Hayes y Flower. (Tomado de Flower y Hayes, 1996)

Si bien este modelo aportó una explicación más dinámica y completa sobre los procesos cognitivos involucrados en la redacción, diferentes autores concuerdan en que este modelo presenta algunas limitaciones, como el que solo considera los procesos de redacción a nivel experto, dejando de lado el proceso de los escritores principiantes, y que no aborda a

profundidad los factores culturales y sociales que intervienen en la escritura (Álvarez y Ramírez, 2006; Sánchez y Borzone 2010).

2.2.3. El modelo de escritura de Bereiter y Scardamalia. Este modelo además de considerar las operaciones de planificación, traducción y revisión propuestas por Flower y Hayes (1996), plantea la necesidad de incluir dentro de los procesos cognitivos aquellos que tienen que ver con la identificación de la complejidad de la producción de un texto y el reconocimiento de las condiciones que posibilitan la cohesión y coherencia de este. A su vez analiza la función de los procesos metacognitivos, resaltando la importancia del conocimiento de las propias capacidades, la autorregulación y la actitud frente al proceso de redacción (Álvarez y Ramírez, 2006).

El modelo de escritura sobre la transformación del conocimiento también da cuenta de las diferencias cognitivas y metacognitivas que se establecen entre los escritores expertos y los novatos. Postula que el escritor novel se apoya en el modelo de *decir el conocimiento*, mientras que los expertos se centran en *transformar el conocimiento*. McCutchen (2008) plantea que este modelo propuesto por Bereiter y Scardamalia en 1987 ha sido un punto de partida en el estudio de la escritura de los niños, pues el proceso de redacción de los niños, típicamente, no refleja todos los componentes de desempeño de los expertos que fueron estudiados por el modelo formulado en 1980 por Hayes y Flowers.

Decir el conocimiento implica que el escritor novato usa la estrategia de *narración de conocimientos*, en la cual la producción del texto es guiada solamente por aquellas asociaciones que el escribiente hace de lo que recuerda sobre el tema. Esto implica que el proceso de planificación, la organización de las ideas y el planteamiento de objetivos son muy vagos y superficiales, por lo que el texto se produce sin un plan que guíe la actividad y se constriñe a temas muy simples. Se redacta únicamente desde la perspectiva del escritor sin desplegar las ideas en función del lector. Los borradores que se producen son solo ideas en

forma de lista o ideas inconexas. La revisión es muy somera. El tiempo que se dedica a la planeación, revisión y redacción es poco (Álvarez y Ramírez, 2006; Galbraith, 2009; McCutchen 2008; Sánchez y Borzone 2010).

Actualmente, se argumenta que no solo es el desarrollo cognoscitivo de los niños, uno de los factores que dificulta el que realicen las operaciones cognitivas sustantivas de la escritura, sino que ciertas prácticas educativas fomentan la estrategia de *decir el conocimiento*. Por ejemplo, los niños solo escriben para el profesor, sobre un tema definido por él y con unos objetivos diseñados también por él. Esto dificulta que los niños desarrollen sus propias metas al escribir y fomenta que los estudiantes escriban de forma muy superficial, únicamente reportando lo que se les ocurre del tema propuesto. Freedman (1984) reporta que cuando los escritores expertos son puestos en esta situación de pseudoescritura muestran rechazo hacía la tarea.

Transformar el conocimiento se refiere a elaborar una representación de un problema de comunicación o retórico a ser resuelto y usar las metas derivadas de dicha representación para guiar la generación y evaluación del contenido durante la escritura. En este sentido, los escritores expertos muestran más evidencia de metacognición cuando redactan: desarrollan planes más sofisticados ante de escribir y tienen la habilidad de modificarlos y elaborarlos de forma más radical. También revisan sus borradores extensivamente. Como resultado sus textos están adaptados a las necesidades del lector, además de que el escritor comprende lo que escribe (Galbraith, 2009; Sánchez y Borzone 2010).

2.2.4. Estudios sobre los procesos cognitivos de la escritura en niños de 2º y 3er grado de primaria. A partir de las diferencias establecidas en el modelo de Bereiter y Scardamalia sobre los procesos de los escritores inexpertos, se han generado investigaciones que tratan de estudiar la redacción en edades más tempranas. Este es el caso, del estudio denominado, Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de

producción de Sánchez, Moyano y Borzone (2011). El propósito de la investigación fue dilucidar si la narración oral o la presentación de imágenes, previo al proceso de escritura, aminora las demandas cognitivas de la escritura.

En esta investigación participaron 34 niñas, la edad promedio fue 7.3 (rango de 6.9 a 8.3 años) de segundo grado de primaria de una escuela para niñas, privada, de clase media, de la ciudad de Córdoba en Argentina.

Para comparar el desempeño de las habilidades de producción escrita, en dos condiciones diferentes, se aplicaron dos pruebas de escritura: una prueba de renarración escrita y una prueba de narración escrita a partir de imágenes.

La prueba de renarración escrita consistió en el relato de un cuento de estructura canónica, en el cual se estructuraba en dos episodios con seis categorías (de acuerdo a las categorías narrativas de Stein y Glenn). Se les indicó a las estudiantes que pusieran atención al cuento que se les iba a leer, pues después de la lectura iban a escribir el cuento. En la prueba de narración escrita a partir de imágenes, se les mostraron trece ilustraciones de los eventos de un cuento con estructura canónica de dos episodios. Las imágenes representaban las categorías narrativas del cuento. Se realizó el proceso de manera individual, en el cual se les pidió a las niñas que observaran las imágenes y rescribieran luego la historia teniendo las ilustraciones presentes.

La recogida de la información empírica consideró las siguientes categorías: información recuperada, empleo de mecanismos de cohesión, uso de fórmulas de ficción, extensión de las producciones, medida en cantidad de palabras completas, cantidad de categorías narrativas recuperadas y cantidad de palabras intentadas (incompletas, con omisiones de letras).

Los resultados fueron que los textos realizados a partir de las imágenes eran más extensos y completos que los escritos desde la narración oral. Esta diferencia fue

estadísticamente significativa. Sobre la completud de los textos, al contar las categorías narrativas recuperadas en el análisis se mostró ventaja en las producciones a partir de imágenes, aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa.

La interpretación de estos hallazgos es que el input lingüístico (narración oral) no fue suficiente para disminuir la sobrecarga cognitiva del proceso de escritura, cosa que sí se logró con las imágenes, que actuaron como una representación mental fácilmente accesible, como una memoria externa que se convirtió en una referencia constante del contenido y de la planificación para la producción textual.

Este estudio, tiene una relación muy estrecha con el problema de investigación planteado en esta tesis, que es, cómo evaluar el proceso de aprendizaje en niños de segundo año de primaria de una escuela privada. Dicha relación, deriva de que la población estudiada en la investigación escrita es muy similar, en cuanto a edad, clase social, grado escolar y sistema educativo (escuela privada). Del otro lado, brinda información muy específica sobre las demandas cognitivas de la escritura en los niños con edad promedio de 7.3 años, que como ya se mencionó, es una edad muy parecida a la del grupo de niños que se considera en esta investigación.

Otro trabajo que aborda también los procesos de la escritura en niños pequeños es el de Benítez y García (2010), titulado *El razonamiento analógico verbal: una habilidad cognitiva esencial de la producción escrita*. El propósito de este estudio fue el establecer si existe alguna relación entre: producción textual y razonamiento analógico verbal. La muestra estuvo constituida por 258 estudiantes chilenos de tercer grado de educación primaria.

La metodología utilizada fue de tipo indagatorio-descriptivo. La selección de la edad de los participantes se debió a que la edad de 8 años, es clave en el desarrollo del lenguaje figurativo, además de que en ese periodo los niños ya han afianzado la competencia de

producción de textos narrativos. Se aplicó una prueba de escritura y una prueba de razonamiento analógico verbal.

En el análisis de los datos se consideró el puntaje máximo (63) de la Prueba de Razonamiento Analógico Verbal, en el cual se consideran 18 puntos para el grupo de analogías (antonimias y sinonimias); 27 puntos para las analogías atributivas, funcionales y causativas; y 18 puntos para las metonimias e hiponimias. El puntaje de logro en esta prueba fluctuó entre el 85% y el 74%.

El puntaje máximo de La Prueba de Escritura fue 6 y consideró todos los elementos narrativos: tópico, personajes, contexto, trama y comunicación. Los puntajes que más se obtuvieron en esta prueba fueron 2 y 3. En general, las habilidades de composición de textos narrativos que mostraron los alumnos estudiados fueron inferiores a lo esperado.

Los resultados de la investigación indicaron que si bien existe una correlación entre producción escrita y razonamiento analógico verbal en los alumnos estudiados, se observó que algunos dominios específicos de la escritura dependen más de otros elementos, como es el caso de la conciencia metapragmática. La cual permitiría a los alumnos crear representaciones mentales de la audiencia.

Este estudio resulta relevante para la pregunta de investigación de este trabajo, ya que desde otra perspectiva, coincide con el estudio anterior, en el sentido de que el input verbal en el caso de los niños más pequeños resulta demasiado oneroso en el procesamiento cognitivo que tienen que realizar cuando redactan, por lo que estos hallazgos se tomarán en cuenta en la presente tesis.

2.2.5. La metacognición en la competencia escrita. Fidalgo, Torrance y Robledo (2011) explican que las investigaciones recientes en el área de la enseñanza de la composición escrita se han enfocado principalmente en la instrucción estratégica y autorregulada, lo cual conlleva una enseñanza explícita y sistemática de varias estrategias de

escritura centradas en los procesos de planificación, revisión, y estrategias de autoregulación. El propósito de esta enseñanza es que los alumnos logren un manejo estratégico y autorregulado de los procesos cognitivos de la composición escrita.

Uno de los estudios sobre este tipo de enseñanza fue el llevado a cabo por Fidalgo et al. (2011), titulado *Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita*. El propósito de esta investigación fue el determinar la eficacia de dos programas de enseñanza para la mejora de la competencia escrita del alumnado, para tal propósito se ofreció instrucción a 72 alumnos de sexto grado de primaria de un colegio en León, España.

Estos estudiantes fueron distribuidos en tres grupos que recibirían dos tipos diferentes de enseñanza, uno de ellos recibiría instrucción regular. Los otros dos grupos tomarían un programa instruccional centrado en el desarrollo de un dominio estratégico y autorregulado de la composición escrita, en dos versiones diferentes. La modalidad completa fue denominada *instrucción estratégica*, uso una combinación de enseñanza directa centrada en el desarrollo del conocimiento metacognitivo (explícito, declarativo), modelado del profesor, práctica colaborativa e individual. La segunda versión, llamada de *modelado*, solo difirió en que no se dio la enseñanza directa.

Las categorías estudiadas en esta investigación fueron: medidas del producto textual, conocimiento metacognitivo y autoeficacia. Se realizaron pretest y postest en cuanto a dichas categorías. Los resultados mostraron una mejora parecida y significativa en los dos grupos que fueron enseñados con los programas instruccionales que desarrollan el dominio estratégico y autorregulado de la composición escrita, frente al grupo que recibió enseñanza regular.

Este estudio es relevante para la pregunta de investigación de este trabajo, que es, cómo evaluar el aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de primaria, porque

demuestra que la adquisición del proceso de redacción también depende del manejo estratégico y autorregulado de los procesos cognitivos de la composición escrita.

Otra investigación empírica que aborda los procesos metacognitivos implicados en la redacción, es la realizada por García y Fidalgo (2003), en su estudio denominado *Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros*. El objetivo de este trabajo fue el conocer la conciencia que los alumnos tienen sobre los procesos psicológicos que se requieren en la redacción de textos. Los autores partieron de la hipótesis de que a mayor edad de los niños hay un aumento en la conciencia de los procesos cognitivos de alto nivel que se requieren para la redacción. La muestra de esta investigación estuvo compuesta por 1,688 alumnos entre los 8 y los 16 años de 25 centros escolares públicos y privados de León, Asturias y Extremadura en España.

Se aplicó la Evaluación de los Procesos de Planificación y otros Factores Psicológicos de la Escritura (EPP Y FPE) de García, Marbán y de Caso (2001), para evaluar la metacognición en la composición escrita. Este instrumento incluye un cuestionario con ocho preguntas de respuesta abierta. Se entrenó a 35 evaluadores con conocimientos de psicología de la escritura. El cuestionario se administró en los salones de clase. Las respuestas de los estudiantes fueron recolectadas en un fichero informatizado. Con las respuestas se realizó un sistema de categorías *ad hoc* exhaustivo y mutuamente excluyente de 22 categorías. La codificación y los datos se procesaron en una hoja de cálculo para manejar la información con el paquete estadístico SPSS versión 10.9 x que permitiera su análisis e interpretación.

Las categorías se dividieron en: relativas a la conciencia de los procesos mecánicos y las relacionadas con la conciencia de los procesos sustantivos. Dentro de los procesos mecánicos se incluye la conciencia de la ortografía, de la gramática, de la presentación y del grafismo. Los procesos sustantivos contemplan la conciencia de la generación de información o tema, de los conocimientos previos, de la organización, de la monitorización, del borrador

y de la revisión. Las otras categorías que se crearon fueron: la conciencia del contexto y del ambiente, de la motivación negativa, de la tarea, de la práctica, de la habilidad o aptitud, de la autovaloración positiva, de la autovaloración negativa, de la autovaloración negativa, de la autovaloración neutra, de la eficiencia positiva y de la eficiencia negativa.

Los investigadores encontraron datos estadísticamente significativos que confirmaron su hipótesis de que hay un incremento en la metacognición sobre las operaciones cognitivas de alto nivel implicados en la escritura en relación con el aumento de la edad. Esta tendencia de incremento se estabiliza entre los 15 y 16 años. La interpretación que estos investigadores hacen es que estos datos corroboran que el dar mayor énfasis a los procesos sustantivos es indicador de que el escritor ha adquirido más madurez y profundidad en cuanto a los procesos cognitivos que la escritura requiere, la cual se logra en edades tardías y en los últimos grados de la escolarización básica. Explican, que el que los escritores con más experiencia no solo enfoquen su atención en procesos mecánicos (ortografía, formato), puede deberse a que la práctica de la escritura que han tenido les haya permitido automatizar procesos de conciencia de control ejecutivo, por lo que estos ya funcionan de manera más automática.

Un resultado que sorprendió a los investigadores fue que con la edad también aumenta la crítica que los alumnos hacen sobre su capacidad o habilidad como escritores, pues las respuestas relacionadas con autovaloración negativa, eficiencia negativa y motivación negativa se incrementaron conforme los niños eran mayores.

Los instrumentos, categorías, y resultados de esta investigación serán un punto constante de reflexión y análisis en el desarrollo del presente trabajo, que pretende evaluar los aprendizajes de escritura de alumnos de segundo grado de primaria. Se considerará la pertinencia de usar el mismo cuestionario que valora la metacognición en la composición escrita. A la vez se tomarán de referencia las categorías sobre los procesos cognitivos mecánicos y sustantivos desarrollados en el proceso de escritura, en la construcción de las

propias categorías en las que se agrupará la información obtenida en esta tesis. Por últimos los resultados e interpretaciones de estos autores servirán de comparación o sustento a las conclusiones de esta investigación.

2.3. Evaluación del aprendizaje

Uno de los primeros intentos de evaluar el aprendizaje fue a través del examen, el surgimiento de esta herramienta se dio en el contexto de la industrialización de Estados Unidos. El examen tenía como objetivo determinar el rendimiento de los alumnos, para en base a este, ubicarlos dentro del sistema de la división del trabajo. A su vez, la elaboración de los primeros tests de inteligencia derivó en la creación de tests para medir las conductas aprendidas. A principios de los años sesenta se diseñaron nuevos métodos de evaluación, como los programas longitudinales de intervención educativa, los cuales requirieron la intervención de especialistas de diferentes disciplinas como la Psicología, la Educación, la Antropología, la Sociología y la Economía. Finalmente, en Estados Unidos se dio un periodo conocido como época del profesionalismo, en el cual la evaluación educativa quedó definida como un área profesional (Saavedra, 2008). A partir de ese periodo se origina una amplia literatura, difusión e investigación del tema: se escriben libros, se investiga, se dan cursos y se fundan centros de investigación sobre la evaluación educativa. Estos diferentes momentos históricos sobre la evaluación dieron paso a que surgiera el concepto de evaluación de aprendizaje que conocemos el día de hoy.

Si bien, en muchas prácticas e investigación educativas aún se conservan ciertas concepciones de que los exámenes y los tests son el único medio de evaluar el aprendizaje. En la actualidad la evaluación del aprendizaje se define como un proceso sistemático, riguroso e integrado al proceso educativo, en el que se aplican procedimientos fiables para recoger información del proceso educativo y de los factores personales y ambientales que inciden en el aprendizaje del alumno. Esta recogida de información permite valorar lo

adecuado de la enseñanza en función de los logros obtenidos por los alumnos, para que de acuerdo a dicho análisis se mejore el proceso de enseñanza y se apoye el proceso de aprendizaje de los alumnos de acuerdo a sus aptitudes, intereses, y áreas de mejora (Castillo, 2002; Saavedra 2008).

Desde este concepto, la evaluación del aprendizaje tiene un carácter continuo e integrador, ya que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Su finalidad no recae en evaluar el conocimiento del estudiante al final del proceso, sino en constantemente dar pauta a la mejora del aprendizaje, por lo que también valora la pertinencia de la práctica de los docentes y del currículo escolar.

2.3.1. Evaluación procesual: inicial, formativa y sumativa. Actualmente, existe un consenso sobre los momentos de la evaluación o el cuándo evaluar, en general, es sabido que la evaluación se integra al proceso educativo por lo que es permanente, pero dentro de este continuo, se ubican principalmente tres momentos y tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa (Castillo, 2002; Saavedra 2008). Los propósitos de la evaluación inicial son el ubicar cuáles son los aprendizajes con los que los estudiantes cuentan al principio del curso; inferir las capacidades de aprendizaje de los estudiantes; investigar los posibles motivos de fallos en el aprendizaje de los alumnos, y en base a esta información planear el proceso de enseñanza-aprendizaje del ciclo escolar.

La evaluación formativa también conocida como continua, procesual, etc., consiste en la valoración del proceso de adquisición del conocimiento del escolar. Sus rasgos más notables es que se incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje por lo cual se realiza a lo largo de todo el curso. En este sentido la valoración formativa o procesual, comprende también, a la evaluación inicial y a la evaluación sumativa o final, ya que así se obtiene una evaluación global del proceso de aprendizaje.

Una de las características más relevantes de la evaluación formativa es que implica una función pedagógica pues se espera sus resultados posibiliten la mejora del proceso educativo, mientras está ocurriendo. Da la oportunidad de que se detecten las dificultades y fortalezas cognitivas, emocionales y sociales de los alumnos, lo que permite que se apoye su aprendizaje. Apoya el proceso de formación de los profesores, pues les ayuda a perfeccionar sus prácticas y a desarrollar estrategias efectivas de aprendizaje. Es motivadora para el profesor y el docente pues da espacio para el análisis, el cambio y la mejora (Castillo, 2002; Jorba y Sanmartí, 2008; Saavedra 2008).

Las características de la evaluación formativa la ubican como un tipo de valoración de carácter orientador, dinámico y flexible. Para que este tipo de evaluación cumpla con su función es necesario que la información generada sea sistemática, rigurosa y relevante, lo cual posibilita el determinar las áreas de mejora y tomar las decisiones pertinentes con oportunidad.

La evaluación sumativa se realiza una vez que ha concluido el proceso de enseñanza-aprendizaje, y valora los resultados obtenidos. Generalmente esta evaluación se ha empleado para decidir la aprobación de un curso o la otorgación de un grado (licenciatura, maestría). Desde la visión de la evaluación formativa, este tipo de valoración permite el conocer el logro del aprendizaje, de las intenciones educativas y por tanto el cómo mejorar el proceso de aprendizaje.

2.3.2. Evaluación del aprendizaje de la escritura. En los apartados anteriores se ha dado cuenta de los tres conceptos de este subtema: evaluación, aprendizaje y escritura con el propósito de dejar claras las perspectivas teóricas desde las cuales se pretenderá dar respuesta al problema de este trabajo: ¿cómo se puede evaluar el proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de una escuela primaria? Al retomar la pregunta se observa que no solo puede darse cuenta de los conceptos de forma independiente sino que

se requiere explicar sus relaciones e implicaciones para ayudar a ir esclareciendo la pregunta planteada. Este apartado, aborda dicha relación a través de la pregunta que se plantea a continuación: ¿qué evaluar del proceso de aprendizaje de la escritura?

Como se revisó en la sección de escritura, las teorías, modelos e investigaciones empíricas sobre redacción, explican que uno de los aspectos que aún es sostenido en ciertas prácticas educativas, y que anteriormente era considerado una de las bases para evaluar la escritura, es el referido a los elementos gráficos (ortografía, caligrafía, formato). Sin embargo, los aportes teóricos y científicos, actuales, han ayudado a que la escritura sea conceptualizada como un proceso donde intervienen tanto los procesos mecánicos como la ortografía, la caligrafía, el formato; así como los procesos sustantivos de la redacción: planeación, traducción, revisión. (Álvarez y Ramírez, 2006; Flower y Hayes, 1996; Galbraith, 2009; McCutchen 2008; Sánchez y Borzone 2010; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Esta concepción sobre la escritura implica que la valoración que se haga del proceso de redacción tiene que ser una evaluación integral de los textos, que no sólo contemple los aspectos mecánicos del proceso, sino también los de redacción. Partiendo de esa perspectiva, Morales (2004), propone una serie de categorías a ser revisadas en los escritos. En la siguiente tabla se sintetiza dicha propuesta.

Tabla 3. Categorías propuestas por Morales (2004) en la revisión de la escritura

A. La grafía	B. El vocabulario	C. La gramática y la cohesión	D. La estructura
<p><i>A.1. Ortografía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso adecuado de las letras (grafemas homófonos [b/v], mayúsculas) • Uso adecuado de las tildes (depósito/ deposito/ depositó) • Separación adecuada de las palabras • Uso adecuado de la puntuación • • <i>A.2. Caligrafía</i> (textos manuscritos) • • <i>A.3. Diseño de la página</i> • Sangrías, márgenes, espacio interlineal, distribución de párrafos o columnas 	<p><i>B.1. Propiedad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Significados correctos • Adecuación al carácter formal del texto • <p><i>B.2. Variedad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversidad y amplitud del léxico 	<p><i>C.1. Concordancia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Género, número y persona correcta • <p><i>C.2. Uso adecuado de anafóricos o tematizadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronombres y adverbios demostrativos • Pronombres y adverbios relativos • Sustitutos léxicos • <p><i>C.3. Uso adecuado de los conectores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Preposiciones • Conjunciones • Organizadores 	<p><i>D.1. Adecuación del orden o materia discursivos</i></p> <p><i>D.2. Adecuación del género o tipo de texto</i></p> <p><i>D.3. Proporción y ubicación de las partes</i></p>

En esta propuesta, las categorías B, C y D (vocabulario, gramática y cohesión, y estructura) evalúan los procesos involucrados en la redacción. Aún en el aspecto gráfico que generalmente hace referencia a procesos mecánicos en la escritura, en lo concerniente al acento gráfico y los signos de puntuación, se liga a procesos más complejos, por las funciones semánticas que estos desarrollan. Además de la propuesta de Morales (2004) para hacer una evaluación integral de los textos, existen algunas otras. Independientemente, de la clasificación que se use para valorar la redacción, lo importante es que esta no solo evalúe los procesos mecánicos sino también los procesos sustantivos de la redacción.

Si ya se sabe qué es lo evaluable de la escritura, surge la duda de cuándo evaluar. Esta pregunta queda respondida con base en la relación que se establece entre algunos conceptos revisados anteriormente: la escritura como proceso y como resultado y la valoración procesual (evaluación inicial, formativa y sumativa). Se describió que la redacción como proceso, es el acto de escribir, compuesta por sus diferentes operaciones (planificación,

traducción y revisión). Mientras que el resultado, es el texto producido. En este sentido, la evaluación integral de la escritura debe considerar tanto el escrito terminado como su proceso (Morales, 2004).

La evaluación de la escritura ha sido un tema investigado empíricamente. Un estudio que aborda esta temática es el realizado por Contreras, González y Urías (2009), titulado *Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México*. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene como propósito diseñar y validar un examen que valore la calidad del aprendizaje de la escritura de los egresados de las escuelas primarias del estado de Baja California en México. El objetivo específico de este estudio fue el establecer las características que tienen los escritos de la población evaluada con respecto a los ítems de ejecución que se les aplicaron.

Se utilizó una rúbrica diseñada para evaluar a nivel estatal la escritura, que se tradujo y adoptó del modelo de escritura de 6 + 1 rasgos desarrollada en el laboratorio psicométrico regional del noroeste de los Estados Unidos [NWREL, 2001]. Los seis rasgos fueron evaluados en una escala de seis niveles de ejecución, siendo 6 la mejor ejecución y 1 la más deficiente. La calificación máxima posible fue 36 puntos y la mínima 6. La muestra estatal estratificada examinada estuvo compuesta por 3,151 estudiantes de 48 escuelas primarias que recién habían concluido ese nivel escolar.

La metodología utilizada fue la evaluación de la ejecución a gran escala mediante ítems de respuesta construida. La cual requirió del establecimiento de la rúbrica, la selección y entrenamiento de jueces expertos en el manejo de la rúbrica desarrollada y las sesiones de evaluación.

En esta investigación se evaluaron seis rasgos de escritura: ideas y contenido (explicar el tema o mensaje); organización (planear y emplear conexiones claras de principio a fin); voz (proyectarse como una persona real); elección de palabras (elegir con cuidado palabras

para formar una imagen en la mente del lector); fluidez en las oraciones (crear oraciones que hagan sentido y que luzcan articuladas cuando se leen en voz alta); convenciones (utilizar de manera correcta la ortografía, puntuación, escritura de párrafos y demás reglas del español).

La ejecución de los examinados mostró una tendencia ligeramente segada hacia las calificaciones bajas (puntuación máxima por rango 6 mínima 1). Las puntuaciones promedio por rasgo arrojaron los siguientes resultados: ideas 3.36, organización 3.20, voz 3.36, palabras 3.07, fluidez 3.11, y convenciones 2.90.

Este estudio está directamente relacionado con la temática de este trabajo, pues comparte el objetivo de evaluar los aprendizajes que se logran en la escritura. A su vez resultan muy interesante los rasgos de escritura desarrollados en su rúbrica de evaluación, ya que estos se encuentran presentes en cualquier escrito y permiten realizar una evaluación integral del texto (incluyen los procesos mecánicos y sustantivos de la escritura).

El marco teórico desarrollado en este capítulo, permitió profundizar en los conceptos que se consideran en esta tesis, a saber: aprendizaje desde la perspectiva cognitiva, proceso de la escritura y la evaluación del proceso de la escritura. Esta revisión teórica contiene los aspectos que habrán de cimentar tanto las categorías de los instrumentos que se diseñarán para recolectar los datos, como el tipo de abordaje que se realizará. Por ejemplo, al analizar el aprendizaje, se hará tomando en cuenta que este genera un cambio en la estructura mental, y que a su vez requiere de estructuras previas, en las cuales los nuevos conocimientos puedan anclarse. De igual forma, no solamente se estudiara a la escritura desde su producto (textos) sino desde su proceso: planeación, traducción, revisión. La parte que no fue abordada en este capítulo es la referente a los instrumentos específicos para evaluar escritura. Sin embargo, el capítulo posterior permitirá hacer dicho desarrollo.

Capítulo 3 Metodología

La presente investigación pretende describir los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en niños de segundo grado de una escuela primaria privada en Querétaro, México. Para tal efecto, en este estudio se trabajará de acuerdo a los postulados de la metodología cualitativa, los cuales se explican en el primer apartado del capítulo. Posteriormente, se describe el contexto de los participantes y los criterios bajo los cuales estos fueron seleccionados. Se detallan los instrumentos que habrán de utilizarse en la recolección de información, los procedimientos con los que los datos serán analizados y las técnicas a utilizar para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos del presente estudio.

3.1. Introducción al método de investigación

El objetivo principal de la metodología cualitativa es comprender e interpretar la acción social para desvelar su significado (Pérez, 1999). La investigación cualitativa se basa en una refinada y rigurosa descripción contextual de la situación, que asegure objetividad en la apreciación de la realidad. Este tipo de investigación contempla a la realidad como compleja, y cambiante, por lo que la recogida sistemática de datos categóricos debe posibilitar un análisis que genere conocimiento válido y explicativo que dé cuenta del objetivo planteado.

Otra característica de la investigación cualitativa es que recupera las experiencias, pensamientos y reflexiones de los participantes de la situación, esto es, se enfatiza el “determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto” (Sabariego, Massot y Dorio, 2009, p. 317). Para acceder a dicha información se entrevistará a la maestra que imparte el curso, con el propósito de recuperar sus saberes sobre el grupo y el proceso de aprendizaje de la escritura que los niños han llevado.

El método cualitativo también implica describir e interpretar las situaciones educativas desde dentro, en su contexto. En este sentido, para dar cuenta del proceso de la escritura de los niños participantes, se seleccionarán y analizarán algunos de sus textos en diferentes momentos del ciclo escolar. A su vez, se considerarán los instrumentos que la profesora usa para evaluar el proceso de aprendizaje de la escritura de sus alumnos.

En la realización de esta investigación se distinguen cuatro fases: entrada en el escenario, selección y diseño de instrumentos, recolección de la información, análisis de los datos y reporte de la investigación.

Entrada en el escenario. Una vez que fue definido el tema problema de investigación se procedió a elegir una escuela donde se pudiese realizar el estudio. Se solicitó permiso al director del colegio (Apéndice A), se estableció que el presente trabajo será conducido con ética, respetándose el anonimato de la institución y los participantes (Atkins y Wallace, 2012). Asimismo, se obtuvo el consentimiento de la maestra del grupo para participar en esta investigación (Apéndice B), comunicándosele el carácter ético de este estudio. Se decidió que la muestra estaría constituida por los alumnos de segundo grado.

Selección y diseño de instrumentos. Los instrumentos que se usarán para obtener la información serán las entrevistas en línea y los documentos. Las entrevistas se efectuarán en esa modalidad, pues la investigadora radica en Inglaterra y el colegio en que se realizará el estudio se encuentra en México. Los documentos serán composiciones escritas de los niños, así como los instrumentos de evaluación que la maestra utiliza.

Recolección de la información. Las entrevistas serán de tipo semiestructuradas y el objetivo es grabarlas. Hasta el momento, se ha hecho una prueba con *Skype* (*software* que posibilita conversaciones por internet) para asegurar que la entrevista quedará grabada, sin embargo, solo se registró la voz de la entrevistadora. Se indagará sobre cómo grabar también las respuestas de la entrevistada.

Se recabarán textos de los niños en función de dos circunstancias: a) textos que den cuenta de los diferentes momentos del ciclo escolar (parte inicial, media y final) y b) textos de los niños que muestren diferentes niveles de dominio en el proceso de escritura.

Asimismo, se recopilarán los instrumentos que la profesora haya utilizado para evaluar el aprendizaje de la escritura de sus alumnos.

Análisis de los datos e informe de la investigación. El paso previo al análisis consistirá en la transcripción de las entrevistas. Posteriormente, se organizarán sistemáticamente dichas transcripciones, los textos de los niños, y los instrumentos de evaluación utilizados por la maestra, con el fin de “trabajar con los datos, organizarlos y fragmentarlos en unidades manejables, así como codificarlos, sintetizarlos y buscar temas o categorías” (Valenzuela y Flores, 2012, p. 179). En base a los resultados que se obtengan del análisis se establecerá la correspondencia de estos con la teoría. Finalmente, se redactará el informe de la investigación en forma de discusión narrativa, la cual describe los principales hallazgos del análisis.

3.2. Población, muestra y contexto

La institución en el que se lleva a cabo esta investigación es un colegio privado, urbano, de clase económica media alta. Cuenta con tres niveles escolares: preescolar, primaria y secundaria. La enseñanza impartida es bilingüe en sus niveles de preescolar y primaria; y trilingüe (español, inglés y francés) en su nivel de secundaria. Para brindar una mejor atención al proceso educativo el número máximo de alumnos por grupo es de veinticinco estudiantes. En el caso del preescolar, por la edad de los niños, cada grupo cuenta con una profesora titular y una asistente educativa.

Previo a primero de primaria los estudiantes cursan un grado llamado *Transición*, siendo uno de los objetivos el apoyar a los niños en su proceso de adaptación a las rutinas, ritmo de trabajo y contexto de este nivel escolar. A partir de tercer grado los alumnos cuentan con un profesor especialista para cada una de sus asignaturas (ciencias, historia, español,

matemáticas, etc.) y una profesora titular del grupo, quien generalmente es una psicóloga. La profesora titular en estos grados es la encargada de coordinar a los profesores de asignatura y dar el seguimiento del grupo en sus aspectos emocionales, sociales y cognitivo.

En el caso de la escritura, a partir de tercero de primaria, los profesores de español generalmente son escritores. En los diferentes niveles escolares existe acuerdo de que la escritura es un proceso, y se está en constante comunicación entre los coordinadores sobre cuáles son los avances o dificultades que se presentan en los grupos.

Esta institución se ha caracterizado por su alta calidad educativa, obteniendo frecuentemente los primeros lugares en la prueba ENLACE tanto en su nivel de primaria como de secundaria. Además del alto nivel académico, este colegio da un fuerte énfasis al desarrollo emocional y social de sus estudiantes. Otro aspecto, que se trabaja es el involucrar a los padres en los procesos que se realizan en la escuela. Por ejemplo, en el caso de la escritura se ofrece un taller sobre lectoescritura para los papás de los niños de Transición, primero y segundo grados en el que se les sensibiliza con respecto a los procesos que sus hijos están desarrollando, se les familiariza con la forma en que esta es trabajada en la escuela, y se les orienta para que en casa apoyen a sus hijos.

El colegio proporciona también espacios en los que los productos y procesos de aprendizaje de los niños son compartidos con la comunidad escolar. Por ejemplo, se realizan dos eventos durante el ciclo escolar, uno denominado “ExponTE” y el otro es la “Feria del libro”. En estos dos eventos los alumnos, papás y maestros proponen talleres, hacen presentaciones de sus trabajos. En lo que respecta a la escritura, se pueden presentar cuentos, poesías, recetas y textos en general. También se puede hablar del proceso que implicó dicha escritura. A su vez, existen las llamadas visitas de mamás y papás, en las que los padres de familia participan integrándose al grupo de sus hijos como un alumno más, de tal forma que puedan vivenciar y compartir con sus hijos una clase cotidiana. Como los papás se pueden

integrar en cualquier materia, uno de los procesos de aprendizaje que pueden presenciar es el de escritura.

La población seleccionada para este estudio está constituida por dieciséis alumnos de segundo grado de primaria de la escuela ya descrita. A su vez, se escogió a la coordinadora del área de español de los grupos de Transición, primer y segundo grado de primaria, quien en este momento trabaja con el grupo de segundo un taller de escritura, y a la vez supervisa todos los aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de la escritura de dicho grupo.

Las unidades de análisis de este estudio fueron escogidas en base al muestreo único y al muestro por conveniencia. Merriam (2009) y Valenzuela y Flores (2012) describen el muestro único como aquel que presenta atributos muy característicos. En este caso, el contexto escolar de estos niños es atípico en muchos sentidos. El grupo es pequeño, considerando que en las escuelas mexicanas el promedio de niños por grado escolar es de aproximadamente 35 alumnos, existiendo grupos en los que se atiende hasta 50 estudiantes. Como el tema de esta investigación es el proceso de aprendizaje de la escritura, y de acuerdo con lo que se estableció en el marco teórico de que el proceso de la escritura es complejo (Cassany, 1999 ; Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter 1992), resulta claro que en escuelas donde la cantidad de alumnos por grupo es excesiva, es más difícil que den seguimiento al proceso de escritura, sobre todo con niños pequeños que además requieren de más ayuda en cuanto a otras cuestiones como hábitos, manejo de conflictos, expresión de sus emociones.

Otra de las características que hacen a esta muestra única es que el proceso de aprendizaje de la escritura es acompañado, fomentado y apoyado por la comunidad escolar, pues este no se limita a la interacción entre los niños y la maestra, sino que también está involucrada la comunidad educativa.

En cuanto al muestro por conveniencia, este se basa en lo que el término implica, la conveniencia puede deberse a cuestiones de tiempo, dinero, disposición de informantes, etc. (Merriam 2009; Valenzuela y Flores 2012). Los factores por los que esta investigación incluyó este tipo de muestro se debe principalmente a que la investigadora puede tener acceso a esta institución.

La selección de la profesora a la que se entrevistará se hizo de acuerdo con el criterio enunciado por Valenzuela y Flores (2012) de que en el enfoque cualitativo una de las razones para elegir a los participantes es identificar a buenos informantes que estén dispuestos a hablar ampliamente con el investigador que tengan experiencia en el tema seleccionado, lo cual permite conocer a profundidad la perspectiva de los participantes y construir significados sobre el tema estudiado. Como se comentó anteriormente, la maestra que se entrevistará se desempeña como coordinadora del área de español de preescolar, y de los grados de transición, primero y segundo de primaria. Imparte un taller sobre escritura a los niños de segundo grado y es ella quien da el curso de lectoescritura para los papás de los niños de los grados ya mencionados. A su vez, el curso de lectoescritura (contenidos, materiales y evaluación) del grado de transición fue diseñado por ella. Dadas estas circunstancias, es la docente con más experiencia sobre el proceso de aprendizaje de la escritura de los niños pequeños en la institución donde se realizará el estudio.

Por lo anteriormente descrito, la profesora en su función de coordinadora podrá describir desde la práctica el proceso de escritura que llevan a cabo los escritores inexpertos o novatos, proceso que ha sido explicado teóricamente por Scardamalia y Bereiter (1992). A su vez, desde su función como profesora del taller de escritura de segundo grado podrá proporcionar información específica sobre el aprendizaje de la escritura de los alumnos de dicho ciclo escolar que es el tema de este estudio de la presente investigación.

3.3. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que se usarán para la recolección de la información son la entrevista semiestructurada en línea y la revisión documental. Los documentos solicitados por la investigadora serán escaneados por el personal del colegio y enviados a su correo electrónico. Ambos instrumentos son explicados ampliamente en los siguientes apartados.

3.3.1. La entrevista. De acuerdo con DeMarrais (2004) la entrevista es un proceso en el cual el investigador y el participante conversan enfocándose en los temas que se están estudiando en la investigación. La conversación entablada tiene un propósito, esto es, el obtener determinado tipo de información, pues la entrevista es diseñada para conocer la historia desde el punto de vista de los participantes (Lichtman, 2012; Merriam 2009). La conversación que se da en la entrevista cualitativa brindará información sobre “el universo social de referencia de la persona y permite captar mediante sucesivas lecturas y relecturas los distintos elementos que componen su mundo significativo, la visión de sí mismo... entre otros aspectos” (Vargas, 2012, p. 132).

La entrevista en línea. La entrevista más común es a través del encuentro personal, sin embargo las nuevas tecnologías de la información han posibilitado también las entrevistas en línea. Lichtman (2012) menciona que existen una amplia variedad de este tipo de entrevistas, desde las más informales que se dan en las salas de *chat (chat rooms)* o por *Livster* (comunidades virtuales organizadas a través de listas de correo electrónico en la que sus miembros intercambian mensajes sobre un tema en particular); hasta aquellas más organizadas y planeadas que se realizan a una sola persona por medios como el correo electrónico.

Como se explicó anteriormente, la investigadora se encuentra en Inglaterra y los participantes en México, por lo que la modalidad de entrevista que se efectuará en esta investigación, es la que corresponde a la entrevista en línea con una sola persona.

Tipos de entrevista. Dentro de la entrevista cualitativa existen diferentes tipos, el criterio más común para categorizarlas es de acuerdo al grado de estructura con el que la entrevista ha sido concebida. De acuerdo con este criterio las entrevistas se clasifican en altamente estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o informales. En las entrevistas estructuradas, todo el diseño está predeterminado: las preguntas, el orden en que estas serán propuestas al participante y las categorías de respuesta (Valenzuela y Flores 2012; Vargas, 2012). En las entrevistas no estructuradas, las preguntas y su secuencia no están prefijadas y el entrevistado tiene que construir las respuestas (Vargas, 2012). Son más parecidas a una conversación, las preguntas son flexibles y exploratorias y se usan cuando el investigador se está familiarizando con el fenómeno de estudio (Merriam, 2009).

La entrevista semiestructurada. Para este tipo de entrevista se desarrolla una guía de preguntas y un formato a seguir y usar con los participantes, sin embargo, el entrevistador puede variar el orden y el contenido de las preguntas en función de lo que la situación requiera (Lichtman, 2012; Valenzuela y Flores, 2012). Este tipo de entrevista es la que se llevará a cabo en la presente investigación, pues como Merriam (2009) menciona, la entrevista semiestructurada es el punto medio entre la estructurada y la no estructurada. Por lo que permite tanto el obtener información específica por parte de los informantes (en la sección de la entrevista que está más estructurada), pero a la vez, por la flexibilidad con la que pueden ser planteadas o cambiadas las preguntas, posibilita el que el entrevistado exprese su perspectiva del tema.

La entrevista semiestructurada que se le aplicará a la informante cumple con las características señaladas para este tipo de entrevista por autores como Merriam (2009), Lichtman (2012) y Valenzuela y Flores (2012). Para la parte más estructurada de la conversación se ha preparado una lista de temas y preguntas a ser explorados, como el concepto de la maestra sobre escritura, las actividades de escritura que se realizan, las

características de los textos de los niños al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar, entre otros. A su vez la investigadora se asegurará de que tanto el orden como la forma en que se plantean las preguntas vaya de acuerdo con el cómo se esté dando la entrevista, a lo que emerja de parte de la entrevistada, a recuperar su perspectiva y a si surgen nuevas ideas sobre el tema.

Procedimiento de la entrevista. Valenzuela y Flores (2012) distinguen dos momentos del procedimiento de la entrevista: la elaboración de la guía de entrevista y el conjunto de las fases que se dan para la aplicación de la entrevista. La guía de la entrevista semiestructurada implica que el investigador realiza un esquema de la entrevista, en el cual plasma aquellos aspectos que le interesa conocer sobre el tema estudiado. Merriam (2009) define a la guía de entrevista como la lista de preguntas que se pretenden usar en la entrevista y comenta que para obtener información significativa el investigador debe formular buenas preguntas.

Guía de entrevista. Para este estudio se han elaborado dos guías de entrevista, como se explicó anteriormente, la profesora que será entrevistada desempeña una doble función en el colegio: coordinadora de español de preescolar a segundo grado de primaria y profesora del taller de escritura del grupo de segundo. Por lo que se diseñó un esquema de entrevista denominado “Guía de entrevista semiestructurada a la participante en su función de coordinadora” (Apéndice C). El objetivo general de esa entrevista es recabar información sobre el proceso de escritura que la escuela sigue con los niños pequeños. Por otra parte, para dar cuenta del conocimiento específico que dicha participante tiene sobre el proceso de aprendizaje de los niños de segundo grado, se elaboró la guía titulada “Guía de entrevista a la participante en su función de profesora del taller de escritura de los alumnos de segundo grado” (Apéndice D).

La redacción de las preguntas de las guías mencionadas se hizo teniendo en cuenta que el tipo de pregunta que se haga determinará el tipo de información que se recabe. Patton (2002) clasifica las preguntas de la investigación cualitativa de la siguiente forma:

1. Preguntas sobre la experiencia y el comportamiento. Se obtiene información sobre lo que la persona hace o lo que ha realizado, sus actividades y sus acciones. Para obtener la información que esta investigación requiere, este tipo de preguntas han sido retomadas. Por ejemplo, se le preguntará a la participante: ¿cuál es su labor (función) en cuanto al proceso de aprendizaje de la escritura de los alumnos?, de acuerdo con su experiencia, ¿qué es lo que los niños tienen que saber hacer con respecto a la escritura una vez que finalizan el segundo grado de primaria?
2. Preguntas de opinión y valores. El investigador pretende saber sobre las creencias y opiniones, lo que la persona piensa de determinado tema. Este criterio también ha sido considerado al elaborar las preguntas de la entrevista que se llevará a cabo. Algunos ejemplos que se encuentran en la guía de entrevista son los siguientes: desde su perspectiva, ¿cómo se da el proceso del aprendizaje de la escritura en este colegio?, para usted, ¿qué significa enseñar a escribir a niños de segundo grado de primaria?
3. Preguntas sobre los sentimientos. La dimensión afectiva de la vida humana se puede recuperar si se hacen preguntas sobre los sentimientos, como por ejemplo: ¿cómo se sintió en esa situación? Se buscan respuestas que incluyan adjetivos (feliz, ansioso, seguro). Hasta el momento la guía de entrevista solo incluye una pregunta de esta modalidad. Sin embargo, la investigadora estará atenta a formular más preguntas de este tipo si durante la entrevista se requiriesen.
4. Preguntas sobre conocimiento. Se usan para que el participante exponga el conocimiento factual que posea sobre un tema determinado.

5. Preguntas sensoriales. Son similares a las preguntas sobre la experiencia y el comportamiento, pero están planteadas de tal forma que el entrevistado dé sus respuestas en función de lo que ha visto, oído, tocado, etc.
6. Preguntas de antecedentes o demográficas. Todas las entrevistas contienen preguntas demográficas sobre el entrevistado como la edad, el ingreso, el nivel de estudios, el número de años en el trabajo. Corresponde al investigador determinar cuáles son las relevantes para su estudio. En este caso, se incluyen dos preguntas de tipo demográfico: ¿cuántos años lleva laborando en la institución? y ¿cuál es su formación profesional?

Proceso de la entrevista. Este se refiere al conjunto de las etapas que se dan para lograr la aplicación de la entrevista. De acuerdo con Valenzuela y Flores (2012) dicho proceso está compuesto de ocho fases que se describen a continuación.

1. Autorización para realizar la entrevista. En esta etapa se obtiene el permiso para llevar a cabo la entrevista en el lugar seleccionado, así como la autorización de los informantes para ser entrevistados. Para la realización de las entrevistas de esta investigación dicho consentimiento ha sido ya proporcionado por escrito tanto por parte del director del colegio como por parte de la maestra que será entrevistada. El formato que se usó para ambas cartas de consentimiento se encuentran en los Apéndices A y B.
2. Selección de los informantes. En el apartado previo sobre la muestra, se explicó ampliamente los criterios bajo los cuales se eligió a la persona que se entrevistará. Se expuso que la informante reúne características específicas y por tanto puede proporcionar información particular, debido tanto a su experiencia en el colegio por su posición dentro del mismo.

3. Presentación del entrevistador. Es importante que el investigador considere que su aspecto y actitudes puede condicionar el curso de la entrevista. Valenzuela y Flores (2012) hacen las siguientes recomendaciones: que el entrevistador se presente, comunique los propósitos de la entrevista y de la investigación, vestir convencionalmente, ser cortés y evitar hacer juicios sobre lo expresado por el entrevistado. Las entrevistas de esta investigación se llevarán a cabo por video conferencias, por lo que todas las sugerencias de los autores citados habrán de ser tomadas en cuenta.
4. Inicio de la entrevista. Después de que el entrevistador se ha presentado, deberá comenzar la entrevista. Es conveniente empezar dando las gracias al informante por participar en el estudio. A su vez las primeras preguntas habrán de ser de tipo demográfico (edad, escolaridad, etc.), estas, además de brindar información sobre las características generales del entrevistado, sirven de “calentamiento” e introducción a lo que será el cuerpo de la entrevista. A su vez, en esta fase de la entrevista el investigador puede proponer la grabación de la entrevista (audio / audio y video). También se le asegura al participante la confidencialidad con la que habrá de ser tratada la información que aporte al estudio.

Con respecto a esta investigación, las preguntas de tipo demográfico para la entrevistará que se realizará ya fueron diseñadas. Se pedirá al participante su consentimiento para grabar en audio la entrevista. Previo a la entrevista, se mencionará el carácter de confidencialidad de esta y se agradecerá al entrevistado su participación.
5. El establecimiento del *rapport*. Se requiere crear una relación de simpatía entre el entrevistador y el entrevistado. Para lograrlo, el investigador evitará formular juicios, o usar concepto complejos, estará atento, será sensible a los sentimientos del

- participante, sabrá permanecer en silencio (si la conversación lo requiere), podrá profundizar en los temas (solicitando un ejemplo, pidiendo más detalles o aclaraciones) y verificará que ha comprendido lo que el entrevistado ha informado.
6. El cuerpo de la entrevista. Una vez establecido el *rapport* habrán de abordarse los temas de la investigación con la ayuda de la guía de la entrevista. Es importante que en esta etapa el entrevistador se ajuste a los propósitos de su estudio para que pueda recolectar la información que necesita.
 7. El cierre de la entrevista. Cuando haya pasado el tiempo establecido para la entrevista, el investigador hará el cierre. Se agradece la participación del entrevistado y se valida que la información expresada por el informante corresponde a lo que este quiso expresar, este proceso de validación es conocido como verificación con el participante. En este momento se evalúa también si se requerirán de más entrevistas por lo que es importante que de ser así, esta posibilidad se le plantee al participante. Toda esta etapa habrá de desarrollarse con cordialidad.

3.3.2. La revisión documental. El otro instrumento que se usará en esta investigación es la revisión documental, la cual consiste en obtener y analizar aquellos documentos que se producen la vida cotidiana (Scribano, 2007) como los registros de reuniones, bitácoras, anuncios, políticas, cartas, materiales audiovisuales, etc. Estos documentos son usados para comprender el grupo o fenómeno estudiado.

Para esta investigación se recabarán documentos de tres tipos: instrumentos elaborados por la maestra y la coordinadora (programa anual de escritura de segundo grado, rutina del taller de escritura, organizadores gráficos para planear la escritura y rúbricas de evaluación); escritos de los alumnos en distintos momentos del ciclo escolar con diferentes niveles de competencia escritural y documentos sobre el involucramiento de los papás en el proceso de E-A de la escritura de sus hijos (material que se usa en el taller de escritura impartido a papás

y organizadores gráficos realizados por los papás sobre lo que aprendieron en el taller de escritura, y boletines escolares).

La revisión documental presenta varias ventajas. Es un instrumento no intrusivo, dado que no altera el ambiente estudiado con la presencia del investigador como sí sucede con la observación y la entrevista. A su vez, esta técnica permite obtener el lenguaje, los valores y las creencias de los participantes, pues los documentos han sido producidos desde lo cotidiano y no para la investigación. Además ahorran tiempo y esfuerzo al investigador, pues es evidencia escrita que ya no requiere transcripción (Merriam 2009; Scribano 2007; Valenzuela y Flores 2012).

La revisión documental al igual que la entrevista debe guiarse por el propósito de la investigación, por aquellas preguntas que han sido formuladas al respecto y por los hallazgos que se vayan presentando en el transcurso de la investigación.

Procedimiento para la revisión documental. Merriam (2009) ubica tres momentos dentro de este proceso: ubicación de documentos relevantes, evaluación de la autenticidad de estos y adopción de un sistema para codificarlos y clasificarlos.

El determinar qué documentos son relevantes, depende directamente del tema que se esté estudiando. Dado que esta investigación pretende dar cuenta de proceso de aprendizaje de la escritura en niños de segundo grado, los documentos a los que se pedirá tener acceso son: algunas composiciones escritas de los estudiantes en diferentes periodos del ciclo escolar (parte inicial, media y final), planeaciones de las actividades de escritura y los instrumentos de evaluación que ha usado la profesora.

La evaluación de la autenticidad de los documentos se refiere a verificar que el autor, el lugar y la fecha del texto sean legítimos. Si bien este paso es de gran relevancia para muchas investigaciones, en el caso de esta investigación por tratarse de una comunidad pequeña y de

que los documentos que se obtendrán son producidos en la misma escuela, facilitará que se cumpla el criterio de autenticidad de los documentos.

El último paso de la revisión documental es el establecer un sistema de codificación. Se recomienda que los documentos recolectados sean fotocopiados. El crear categorías descriptivas para la codificación, le permitirá al investigador tener un fácil acceso durante la etapa de análisis e interpretación de los datos. Los documentos que se revisarán en esta investigación serán escaneados por parte del colegio estudiado, una vez recibidos se procederá a su categorización y codificación.

Análisis de la información. En la realización del análisis de la información se seguirá la recomendación de Merriam (2009) de empezar a hacer el análisis una vez que se ha colectado la mayor parte de la información y no esperar hasta que se haya finalizado la recolección de datos. La autora justifica su sugerencia comentando que de esta forma se tiene la oportunidad de reunir datos de forma más válida y confiable, además de que evita la sobrecarga de información en el momento del análisis.

El proceso de análisis de los datos que se seguirá es el sugerido por Valenzuela y Flores (2012) que consta de seis etapas. La primera se refiere a la colección de datos, que en este caso se hará a través de las entrevistas semiestructuradas y por medio de la revisión documental. La segunda etapa consiste en preparar los datos para analizarlos, por lo que las entrevistas serán transcritas y los documentos categorizados. La tercera fase se refiere a leer los datos, lo cual posibilita tener un sentido general del material. En la cuarta etapa se realizará la codificación de datos, de esta fase derivan las últimas dos: la codificación de textos para descripción y la codificación de categorías. Estas codificaciones serán utilizadas en la elaboración del reporte final.

La codificación de datos se refiere al análisis que se realiza de los datos obtenidos. Se toma un segmento del texto (transcripción de entrevista o un documento) y para inferir los

significados subyacentes se formula la pregunta: ¿qué se está diciendo en este fragmento? Finalmente, se escribe al margen un código, palabra o frase que describa el significado del segmento del texto.

Posteriormente, se lleva a cabo el proceso de reducción de datos. Se hace una lista de códigos de palabras, se agrupan los códigos similares y se eliminan los redundantes. El tipo de codificación que se llevará a cabo en esta investigación es la codificación axial, la cual consiste en agrupar los códigos temáticamente. Esta codificación no es solamente descriptiva, pues resulta de la reflexión, interpretación y construcción de significado que el investigador ha realizado.

Una vez lograda la primera reducción de códigos, se hace una nueva reagrupación para obtener de cinco a siete temas o categorías. El propósito de estas categorías es “dar una gran idea de lo que los participantes discuten en forma frecuente, estas son únicas e inusuales” (Valenzuela y Flores, 2012, p. 186). Estas categorías a la vez posibilitan que se escriba un adecuado reporte de investigación cualitativa en el que se dé información detallada sobre los hallazgos encontrados.

Validez y confiabilidad. La validez de los resultados de la investigación está relacionada con la congruencia que esta tenga con la realidad, esto es, qué tan creíbles son los hallazgos de la investigación con base en la información presentada.

Una de las principales estrategias que apoya la confiabilidad de un estudio es la triangulación. En esta técnica se comparan diferentes fuentes de datos, investigaciones y teorías. Dicho proceso permite que la información del estudio pueda ser explicada al menos desde otra fuente (Lichtman, 2012; Valenzuela y Flores, 2012). Por ejemplo, un resultado que se obtuvo en la entrevista puede ser validado cuando dicho hallazgo aparece también en la revisión documental. Denzin (1978) citado por Merriam (2009) propone cuatro tipos de

triangulación para dar confiabilidad a los resultados: el uso de métodos múltiples, múltiples fuentes de información, múltiples investigadores y múltiples teorías.

En la presente investigación la triangulación se hará a partir del análisis de la información que se haga de las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental. Así como de las teorías cognitivas del proceso de redacción y de las investigaciones que se revisaron en el marco teórico sobre el proceso de la escritura, en específico aquellas relacionadas con los aprendices novatos o inexpertos.

Además de la triangulación, otro elemento que se tomará en cuenta con el objetivo de dar validez a los instrumentos utilizados, es el realizar la verificación con los participantes (Atkins y Wallace, 2012). En el apartado del proceso de la entrevista se describió que una vez que se finalicen las entrevistas, la investigadora hará un resumen de la información recabada para que la informante pueda corregir errores factuales o interpretaciones equivocadas. También, cuando haya sido redactado el estudio se proporcionará una copia completa de este a los participantes para revisar el contenido de este antes de ser presentado.

3.4. Proceso de recolección de datos empíricos

El primer paso del proceso de recolección de datos consistió en ubicar un colegio en el que fuera posible llevar a cabo el presente estudio. Por lo que la investigadora hizo dicha solicitud al director del colegio donde ella laboró, esta petición fue realizada a través de una video conferencia. De acuerdo con los principios éticos que se señalan como parte de la investigación cualitativa, se le explicó al director cuál era el tema de la investigación, se dejó claro que los fines del estudio son únicamente académicos y que en todo momento se respetará el anonimato de los participantes (Atkins y Wallace, 2012; Lichtman, 2012; Merriam, 2009; Scribano 2007; Valenzuela y Flores, 2012). A su vez, se le comentó al director que estos compromisos éticos serían puestos por escrito en la carta en la que la

investigadora solicitara su consentimiento (Apéndice A). El director de la institución estuvo de acuerdo con lo planteado, y una vez que le fue presentada la firmó.

Se procedió entonces a identificar la población a ser estudiada, por el taller de escritura que están llevando los niños de segundo grado, se definió que dicho grupo y la profesora que imparte el taller conformaría la muestra para el estudio. De igual forma que con el director, se le explicó a la maestra los propósitos y principios éticos de la investigación y se obtuvo su consentimiento por escrito. El formato utilizado para tal fin se encuentra en el Apéndice B.

Para seleccionar los instrumentos de recolección de datos, se realizó una tabla-resumen en la que a partir del análisis de las preguntas subordinadas y de los objetivos específicos de la investigación se pudieron definir cuáles son los instrumentos adecuados para obtener la información que este estudio requiere. En dicha tabla, a su vez se registraron las fechas en las que las entrevistas serán aplicadas, así como de qué periodos se requiere cierta documentación. La tabla 4 muestra la información aquí descrita.

Tabla 4. Instrumentos que se aplicarán de acuerdo al tipo de información que se quiere obtener

Preguntas subordinadas	Objetivos específicos	Instrumentos a utilizar	Cuándo
¿Cuál es el concepto del colegio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura?	Describir cuál es la concepción del proceso de E-A de la escritura en niños de segundo grado para el colegio	Entrevistas en línea con maestra, coordinadora. Documentos: programa anual de escritura, planeaciones.	Mayo Junio Agosto
¿Cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de los niños de segundo grado en la escuela?	Explicar la forma en la que la escuela lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura con los alumnos de segundo grado	Entrevistas con maestra, coordinadora. Documentos: programa anual de escritura, formatos para planear los escrito que usaron los niños, escritos de los niños, planeación inicial del taller de escritura impartido a los niños.	Mayo Junio Agosto
¿Qué aspectos considera la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en un niño de segundo grado de primaria?	Ubicar los elementos que la escuela incorpora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura para niños de segundo grado.	Entrevistas con maestra, coordinadora. Documentos: programa anual de escritura, documentos sobre el taller que se imparte a papás, rúbricas de evaluación, escritos publicados de los niños.	Mayo Junio Agosto
¿Cómo escriben los niños al inicio del ciclo escolar y cómo escriben al finalizar el curso?	Describir el desarrollo del proceso de escritura que se da en los niños. Analizar escritos de los niños en diferentes momentos del ciclo escolar.	Entrevistas con maestra, coordinadora. Documentos: escritos de los niños en diferentes momentos del curso.	

Toda la información será recopilada en línea, por lo que las entrevistas se realizarán por medio de video conferencias usando el *software* gratuito que proporciona *Skype*. Uno de los problemas que ya emergieron es que al hacer una prueba para grabar la entrevista por este medio, solo se grabó la voz de la entrevistadora. Actualmente, la investigadora está indagando qué otro *software* puede usar para grabar la entrevista.

Los procedimientos que se utilizarán para el análisis de datos son los descritos por Valenzuela y Flores (2012) de preparación de datos para análisis, lectura de los datos, codificación de estos, reducción de la información por reagrupación de los códigos por codificación axial, y el establecimiento de categorías que permitirán dar cuenta de los hallazgos de la investigación. Para la validación y confiabilidad de los resultados se usará la

técnica de la triangulación y la verificación con los participantes. Tanto los procedimientos de análisis de datos como los de validación y confiabilidad fueron descritos en forma más detallada en el apartado 3.3 sobre los instrumentos.

En el presente capítulo se explicó teóricamente el por qué esta investigación es de tipo cualitativo. A su vez, se describió el contexto de la población que se tomará como muestra y se explicó la pertinencia de estas unidades de análisis desde la perspectiva teórica y desde el tema de esta investigación. Un avance sumamente importante es que ya se definieron y diseñaron los instrumentos que habrán de usarse para recolectar la información. También se puntualizaron los procedimientos que se usarán para analizar los datos, y se establecieron las técnicas que se usarán para que los resultados que se presenten sean válidos y confiables. Por lo tanto, se puede proceder a las siguientes etapas de la investigación, a saber: la recolección de la información, su análisis e interpretación y la presentación de los resultados.

Capítulo 4 Análisis de resultados

El presente estudio pretende describir cómo es que se crea un contexto efectivo para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de una escuela primaria privada en Querétaro, México. La metodología usada para el análisis de la información y de los resultados fue la cualitativa. El capítulo consta de dos secciones principales, a saber: la presentación de resultados por categorías y el análisis de los resultados.

En la primera sección se presentan los datos, los cuales fueron agrupados en: datos obtenidos de la entrevista en línea y datos de la revisión documental. En la segunda sección se analizan los resultados agrupados en tres categorías: concepto del colegio sobre enseñar a escribir a niños de segundo grado; el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura implementado en la escuela y la función de la comunidad escolar en el aprendizaje de la escritura. En cada categoría se reportan los procesos de confiabilidad y validez que se siguieron.

4.1. Presentación de resultados por categorías

Los datos recabados fueron obtenidos de dos fuentes: entrevistas y documentos.

4.1.1. Datos de las entrevistas en línea. Se entrevistó a la profesora que impartió el taller de escritura a los niños de segundo grado en el colegio y a la coordinadora del área de español del mismo grado. Las entrevistas fueron realizadas a través de *Skype*, dada la cuestión que se comentó en capítulos anteriores de que la investigadora radica en Inglaterra y la escuela estudiada se encuentra en México.

La modalidad de las entrevistas fue en profundidad por lo que se requirió de un total de ocho entrevistas, esto es, cuatro entrevistas con cada una de ellas. Todas las entrevistas fueron grabadas usando un *software* denominado *Call Graph* que permite grabar las conversaciones que se realizan a través de *Skype*. Se efectuó una transcripción directa de las

entrevistas con marcas de tiempo cada dos minutos y con líneas numeradas para hacer citas referenciadas sobre la información obtenida. Durante el transcurso de la recolección de datos se contactó constantemente tanto a la profesora como a la coordinadora por el servicio de *chat* de *Skype* para hacer aclaraciones sobre la información que fue recabada tanto de las entrevistas como de los documentos que se analizaron. Dichas conversaciones también fueron documentadas.

Los datos que se encontraron en las entrevistas se clasificaron en: concepto de la maestra y la coordinadora sobre enseñar a escribir a niños de segundo grado, metas de escritura del grado escolar, actividades de enseñanza y aprendizaje de la escritura, evaluación de los escritos de los niños y la comunidad escolar en el aprendizaje de la escritura.

Concepto de la maestra y la coordinadora sobre enseñar a escribir a niños de segundo grado. Durante las entrevistas tanto la maestra como la coordinadora comentaron cómo ellas definen lo que es enseñar a escribir a niños de segundo grado de primaria. Por ejemplo, la maestra comentó al respecto:

enseñar a escribir significa darles el espacio, el escenario y el pretexto suficiente para que puedan expresar sus ideas, sus pensamientos de manera escrita. Yo creo que cuando los niños entran a segundo de primaria saben ya usar el código de escritura, entendido este, como una cuestión digamos de descifrar un código pues hasta allí ya tienen ese conocimiento; pero ahora el chiste es que ellos puedan usar esa herramienta que ya adquirieron para comunicar y expresar lo que quieren y lo que desean saber a otros (Apéndice E, líneas 4-8).

Para la maestra de este grado la meta de escritura con sus alumnos fue el que:

los niños pudieran adquirir y afianzar el gusto por escribir y al mismo tiempo fueran desarrollando esa agilidad para escribir. Entonces esa escritura tendría que ser clara tanto desde el punto de vista de la caligrafía como en cuestiones de ortografía y puntuación y para esto tendría que aplicar diferentes formatos para los distintos tipos de escritura (Apéndice E, líneas 14-18).

Actividades de enseñanza-aprendizaje de la escritura. La docente y la coordinadora también relataron que los espacios de trabajo de la escritura los dividen en un momento permanente y otro especial. El momento permanente está compuesto por dos tipos de

demandas de escritura aquellas en las que los niños escriben para los ejercicios y las actividades académicas y aquellas que se le generan de las necesidades diarias:

los niños se dan cuenta que en la convivencia diaria hay necesidad de tener ciertas reglas o ciertos letreros para designar los lugares de cada quien, dónde van a colocar sus cosas, y entonces pues empiezan a escribir esos acuerdos o esas reglas y las empiezan a colocar en el lugar correspondiente, por ejemplo, “aquí van las loncheras” (Apéndice E, líneas 29-33).

El momento especial hace referencia al Taller de escritura fue impartido a partir del inicio del segundo semestre del ciclo escolar. El taller se impartió durante tres días a la semana en sesiones de veinticinco minutos. De acuerdo con la coordinadora el taller surgió porque se observó que los niños tenían la necesidad de escribir ya que al revisar sus cuadernos se encontraban con que además de tener sus notas sobre las diferentes materias, tenían dibujos, escritos, rayones la interpretación que la coordinadora hizo sobre esta situación es que “ no es otra cosa que la necesidad de comunicarse pero también la capacidad que tienen para poder estar pensando a mil por hora y estar tratando de graficar eso que están pensando” (Apéndice F, líneas 545-547) por lo que decidió aprovechar dicha necesidad de escritura y atenderla a través de un taller con el objetivo de que “el niño pueda de esa virtud sacar un provecho, desarrollar más esa capacidad y no desprestigiarla y desaprovecharla con una censura” (Apéndice F, líneas 548-549).

El Taller de escritura tuvo dos diferentes etapas, en la primera la maestra les proporcionaba a todo el grupo la misma actividad de escritura, sin embargo los niños fueron mostrando diferentes necesidades, intereses y ritmos por lo que la maestra decidió cambiar la forma de trabajar.

En la segunda etapa la nueva rutina de trabajo del taller que se siguió fue que cada niño hacía una planeación con la maestra de lo que quería escribir por lo que podía tomar las sesiones del taller que requiera de acuerdo al tipo de texto y la longitud de su producción. Si

el texto lo requería los niños realizaban borradores (cuentos, carteles, etc.). Una vez terminado el escrito planeado volvían a comenzar el proceso descrito.

Aun cuando cada niño realizaba diferente tipo de texto con diferentes contenidos se les proporcionaron a los niños herramientas para elaborar sus escritos. Este proceso se dividió en cuatro momentos: 1) planear el escrito, 2) elaborar borradores, 3) organizar ideas, elección de vocabulario, extensión de la redacción, 4) escritura creativa.

En el primer momento de planear el escrito la maestra les proporcionó a los niños organizadores gráficos de inicio-medio-final para “que los niños identificaran qué era lo que iba a estar en inicio en lo que querían escribir, qué era lo que iba a conformar la parte media y cómo iban a finalizar su escrito” (Apéndice E, líneas 41-43).

Después de varias sesiones del taller en que los niños estuvieron usando dichos organizadores y una vez que ya identificaban esas tres partes (inicio, medio y final), se dio el segundo momento en el cual los niños aprendieron a hacer borradores ya que cuando leían sus escritos se daban cuenta de que “no habían terminado una palabra, que no había concordancia de género o de número, que a lo mejor no habían dejado espacio suficiente, que no era la idea, pensaban una cosa pero escribían otra” (Apéndice E, líneas 48-50).

Una vez que los niños se familiarizaron con el uso de hacer borradores para sus escritos, se avanzó al tercer momento del taller en el cual la maestra los apoyó para organizar sus ideas, revisar el tipo de vocabulario que iban a usar y extender sus escritos. En cuanto a cómo sus escritos se fueron haciendo más copiosos la docente ejemplificó lo que sucedió al escribir descripciones, “al empezar a describir cosas, no sé, escribían un objetos y al principio eran puras cualidades físicas y después agregaban no solo las cualidades físicas sino la utilidad o el gusto incluso que sentían ellos por los objetos” (Apéndice E, líneas 65-67).

Finalmente, una vez que los niños ya habían integrado la estructura de inicio, medio, final, los borradores y la fluidez en sus escritos, se trabajó el cuarto y último momento dentro

del taller. En este periodo se abordó la parte creativa, “a los niños les ha dado mucho por ser productores de historias, de cuentos, les han cambiado finales a los cuentos o les han cambiado tramas completas a cuentos tradicionales como La caperucita roja, como Los tres cerditos” (Apéndice E, líneas 77-79).

Sobre la actitud que los niños tuvieron hacia el taller de escritura la maestra comenta que fue “de mucho entusiasmo, de mucho interés. De hecho el espacio inicial de 15 o 20 minutos era insuficiente, o sea los niños querían seguir escribiendo y querían seguir, digamos, pues allí en el taller” (Apéndice E, líneas 156-158). Dada esta circunstancia la maestra decidió alargar el tiempo del taller a 25 minutos.

Evaluación de la escritura. La maestra elaboró dos rubricas que le permitieran evaluar la escritura. En estas se incluyeron criterios como “caligrafía, contenido, ortografía, formato correspondiente y coherencia” (Entrevista 3 líneas 429). En la rúbrica inicial evaluó una descripción realizada por los niños. Para la segunda rúbrica además de agregar criterios de evaluación decidió incorporar a los niños en el proceso de evaluación por lo que comentó con el grupo si les gustaría saber cómo estaban escribiendo y cómo podían mejorar. Les explicó que era una rúbrica y a partir del día siguiente en reuniones individuales con los niños evaluaron y decidieron cuál era su meta basándose en lo que obtuvieron en la rúbrica y priorizando uno de los aspectos que requiriese mejora.

La comunidad escolar en la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Este apartado reporta dos aspectos: la inclusión de los papás y la interacción docente-coordinadora. Se encontró que la escuela fomenta la integración de los papás en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos a través de un taller de lectura y escritura que se les imparte. También se localizó que la maestra y la coordinadora tienen espacios de interacción específicos en lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Taller de escritura para padres de familia. Desde hace quince años la escuela imparte un Taller de lectura y escritura dirigido a papás. La duración del taller es de cuatro sesiones de dos horas cada una, impartándose una sesión por semana. El 80% de los papás de segundo grado han tomado dicho taller, el cual de acuerdo con la coordinadora surgió por la necesidad que la escuela detectó de “que los padres y los maestros trabajáramos en conjuntos y valoráramos el mismo desarrollo del lenguaje que los niños iban adquiriendo” (Apéndice F, líneas 53-54). Otras de las intenciones del taller han sido que los papás tenga otra visión de lo que es leer y escribir en los niños (que es un proceso complejo), que los papás se dieran cuentas de las diferencias entre los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la escritura y la metodología constructivista que se maneja en la escuela, el apoyar a los papás para que valoraran y respetaran las producciones escritas de sus hijos y que los papás compartieran el gusto por la lectura y escritura.

En la primera sesión se sensibiliza a los papás de que “leer y escribir no es cosa fácil, que es un proceso y que en la medida que se expone a los niños a escribir y a leer para comunicarse, en esa medida pues van teniendo más elementos” (Apéndice F, líneas 119-121).

En la segunda sesión se revisan las etapas de la escritura y la diferencia entre los métodos tradicionales y los métodos constructivistas. Sobre la actitud de los papás en esta sesión la coordinadora observa que “están receptivos, ya se rompieron las resistencias, y más bien ya están muy motivados en saber cómo pueden ellos apoyar a sus hijos y cómo pueden valorar lo que los niños están haciendo” (Apéndice F, líneas 124-126).

En la sesión de cierre del taller se abordan las estrategias que los papás pueden realizar en casa y los papás hacen un periódico mural para los papás que no asistieron, donde plasman las vivencias, experiencias y reflexiones que les suscito el taller, así como ideas de lo que ellos les pueden recomendar a los otros papás.

En cuanto a las estrategias a realizar en casa la coordinadora insiste mucho en que se trata de generar un ambiente cotidiano que favorezca la comunicación, “tener un ambiente donde se habla y donde se escucha a los niños, y donde se aprecia la lectura y se aprecia la escritura”. (Apéndice F, líneas 275-276). Menciona que es dentro de este tipo de ambiente donde surge el apoyo que en casa se puede brindar:

“escuchar a sus hijos y preguntarles acerca del mundo que les rodea, de las cosas que les suceden, describir también ellos lo que les sucede y tener actos de lectura, de escritura frente a sus hijos para que sea valoradora en el ambiente familiar y entonces los niños puedan tener motivos necesarios o suficientes para ver la escritura como un medio de comunicación cotidiano. Entonces que los involucren en hacer la lista del super, o hacer recordatorios, recados, anotar los números telefónicos, sin que sea una actividad pedida por el adulto, sino aprovechando las actividades cotidianas que la vida les da”. (Apéndice F, líneas 299-305).

La coordinadora percibe que a través del taller los padres de familia es empiezan a valorar el proceso de lectura y escritura que sus hijos están desarrollando, comprenden la importancia de que la escritura debe desarrollarse en un contexto adecuado, que los niños deben tener motivos genuinos para escribir.

Trabajo coordinadora-docente. Al inicio del ciclo escolar elaboraron un mapa conceptual sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura que habría de llevarse a cabo con los niños de segundo grado. Dicho mapa “contiene la meta del bimestre, el cómo evaluar, el qué evaluar, los tipos de escritura que se van a estar fomentando en ese bimestre, la rutina” (Apéndice F, líneas 563-565).

A lo largo del ciclo escolar la coordinadora dio seguimiento a lo planeado, observó las clases, verificó que se cumplieran las metas establecidas, dio retroalimentación a la maestra y apoyó las dudas y dificultades de la maestra, niños y papás. La coordinadora mencionó la importancia de que se esté constantemente evaluado lo planeado y su implementación, pues esto les permite hacer cambios, “cosas que te van surgiendo, que no las tienes planeadas pero que al ir evaluando te vas dando cuenta, y finalmente la evaluación parte de ti hacia los otros y regresa a ti” (Apéndice F, líneas 589-591). Como ejemplo dijo que en alguna ocasión

observó que una niña estaba cantando, pues escribía un cancionero, pero otro compañero que estaba escribiendo un cuento se molestó porque no lo dejaba concentrar. El cambio que realizó para posibilitar que ambos niños siguieran escribiendo fue asignar lugares diferentes para los niños, de tal forma que el que necesitaba silencio, no escuchará a la niña que necesitaba cantar las letras de las canciones, “pues tan pertinente es el que quiere silencio como el que está cantando” (Apéndice F, líneas 587-588).

4.1.2. Datos de la revisión documental. Con el objetivo de tener mejor comprensión y de triangular los datos obtenidos en las entrevistas sobre el contexto y proceso de enseñanza-aprendizaje en el colegio se solicitaron diferentes documentos. Dentro de la documentación recabada se encuentran aquellos instrumentos que fueron elaborados por la maestra y la coordinadora (programa anual de la escritura, rúbricas de evaluación, rutina del taller de escritura, organizadores gráficos para planear escritos); escritos de los niños en diferentes momentos del ciclo escolar y documentos sobre los papás (presentación en Power Point del taller que se les imparte, organizadores gráficos de su aprendizaje del taller, boletines informativos del colegio).

Instrumentos elaborados por la maestra y la coordinadora. En este rubro se ubicaron aquellos documentos que la maestra y la coordinadora realizaron y usaron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analizaron cinco diferentes formatos: 1) mapa conceptual sobre el programa anual de escritura de segundo grado, 2) rutina del taller de escritura, 3) organizadores gráficos proporcionados a los niños para planear sus escritos, 4) rúbrica inicial de evaluación de la escritura, 5) rúbrica final de evaluación del taller de escritura.

Programa anual de escritura de segundo grado. El documento que sintetiza el programa anual de escritura para los alumnos de segundo grado del colegio es un mapa conceptual realizado por la coordinadora de español de dicho grado. El mapa contiene: las metas de escritura, las formas y los criterios de evaluación para las producciones escritas, los

tipos de texto que se revisan en el grado escolar, los lugares donde se publicaran los escritos de los niños y los criterios de caligrafía y limpieza al escribir.

Rutina del taller de escritura. Los pasos que se describen en este formato son seis:

1) prepararse para la escritura (generar ideas, elegir vocabulario), 2) usar de organizadores gráficos (estructura de inicio-medio-final), 3) hacer un borrador, 4) revisar/corregir, 5) evaluar/dar por terminado el texto, 6) publicar (dependiendo el tipo de texto).

Organizadores gráficos para planear escritos. Se usaron dos tipos de organizadores. Uno para planear escritos en general, dicho documento es un formato de secuencia con los encabezados de primero, después y final el cual contiene espacio suficiente para que los niños escriban sus ideas. El otro tipo de organizador es para planear cuentos contiene también las partes secuenciales pero se agregan al inicio los encabezados para personajes y lugares.

Rúbrica inicial para evaluar escritura. Este documento considera tres criterios a evaluar: caligrafía, ortografía y organización de ideas. Cada criterio está dividido en cuatro niveles de desempeño diferentes, siendo el nivel 1 el más bajo y el nivel 4 el más alto.

En caligrafía los aspectos que se toman en cuenta son: trazo adecuado de las letras, escrito legible y espacios entre palabras. En ortografía se evalúa uso correcto de los signos de puntuación, acentuación, uso de mayúsculas. En organización de ideas se considera que el texto sea claro, coherente, que muestre una secuencia adecuada (principio-medio-final) y que el escrito esté completo.

Rúbrica final para evaluar escritura. A este formato se agregó un criterio más de evaluación, siendo este el de vocabulario y fluidez. Los cuatro criterios de esta rúbrica son: organización de ideas, vocabulario y fluidez, ortografía y gramática. Esta rúbrica está dividida en tres niveles, cada nivel otorga un puntaje diferente: 0.25, .50 y 1.00. El máximo de puntos posibles es 4.

En caligrafía y limpieza se toman en cuenta: letra legible, trazo adecuado de las letras, tamaño proporcionado de la letra con respecto al renglón y al tipo de letra (mayúscula-minúscula) y escrito limpio, sin manchones. En ortografía y gramática se evalúa que las normas de escritura se usen adecuadamente. En vocabulario y fluidez se considera que el texto sea detallado, fluido, que se usen los conectores adecuados así como sustantivos y adjetivos específicos. En organización de ideas se espera que las ideas tengan un orden lógico, que el texto sea claro y que se incluyan detalles específicos.

Escritos de los niños. Se solicitó a la maestra del grupo enviara escritos escaneados de las partes inicial, media y final del ciclo escolar de nueve niños con diferente desempeño en escritura, tres de cada nivel (alto, medio y bajo). La docente informó que de nivel bajo solo tenía dos niños, sin embargo uno de ellos perdió su cuaderno, por lo que de nivel bajo solo envió muestras de escritura de un alumno. Al final se recabaron un total de 36 producciones escritas, correspondientes a nueve alumnos en cuatro momentos diferentes del ciclo escolar.

Con base en las características de los textos la investigadora observó que tres niveles de desempeño eran insuficientes para ubicar el nivel de competencia que estos mostraban, por los reagrupó en los siguientes niveles: novato, intermedio, capaz, muy capaz y experto. Para efectos de esta sección de presentación de resultados se eligieron un total de ocho textos los cuales representan los cuatro niveles de competencia en dos momentos diferentes del ciclo escolar (parte inicial y parte media).

Dichos textos fueron transcritos textualmente, por lo que conservan los diversos errores en los que los niños incurrieron. Lo único que se cambió fueron los nombres reales de los alumnos por cuestiones éticas. Los escritos originales se encuentran en el apéndice del presente trabajo (Apéndice G), no fueron incluidos en este apartado ya que su lectura es muy difícil debido a que los niños escribieron con lápiz y algunos lo hicieron de forma muy tenue.

Cuando no fue posible saber lo que decía alguna palabra del texto por lo sutil de la escritura se usaron guiones medios para indicar la palabra faltante.

En cada nivel de competencia el texto que se está presentando es el del mismo niño en dos momentos diferentes del ciclo escolar (agosto y enero) de tal forma que se puedan apreciar los cambios que se presentaron debido al desarrollo de la escritura, para que la comparación fuera más fácil las transcripciones fueron puesta en tablas. Cabe mencionar que los datos de identificación de la tabla sobre actividad y fecha fueron agregados por la investigadora.

El tipo de texto que se seleccionó fue el mismo en todos los casos, en la parte inicial del curso los niños realizaron una descripción sobre sí mismos y en la parte media realizaron la descripción de un objeto.

De nivel emergente a nivel en desarrollo. Las transcripciones correspondientes a los textos del niño en el que se dio esta mejora en la escritura se encuentran en la tabla 5.

Tabla 5. Transcripción de textos de nivel emergente a nivel en desarrollo

Actividad: Describirse a sí mismos	Actividad: Describir un objeto
Fecha: 27 de agosto de 2012	Fecha: 8 de enero de 2013
<p>Descripción</p> <p>Soy alto me gusta nlos videos juegos la pizza y el futbol americano porque es divertido es una gran locura es lo mejor esta de locos es lo mejor dela vida me gusta estas canciones yesterday mi viego sexsi an ay noet sorry for parting rokin el mariachi loco quiere bailar. Egrupo musical Onedicho viruls y quiero tenr un aipod touch y ser famo de grande me gustaría ser fubolisde americano.</p>	<p>Describiendo un juguete</p> <p>El juguete que voya describir es un frisbi es redondo, es ligero, es resistente, es rapido, es resistente, es chico, es de plastico.</p> <p>El juguete que vioy a describir es un balon estacosido, es de diferentescolores, esta cocida, tiene aire, es de caucho, es duro, hay diferentes marcas, por ejemplo viot y mercurio, se patea, rebota.</p>

En el texto del inicio del ciclo escolar (agosto) se observa una estructura emergente, las partes del enunciado están presentes y usa algunas conjunciones, sin embargo, la carencia de signos de puntuación produce un ritmo entrecortado. Presenta algunas omisiones de letras,

errores ortográficos y separaciones incorrectas de palabras. El que el niño haya escrito como el percibe los nombres de canciones, grupos y aparatos en inglés dificulta la lectura pero no la coherencia del escrito.

En el caso del segundo escrito hay una estructura más clara, el uso de las comas facilita el ritmo del texto. El uso del vocabulario es adecuado y efectivo, logra usar palabras específicas con éxito (caucho). No se observan omisiones de letras, se conservan las faltas de ortografía (falta de acentos y cambio de g/j), y la separación incorrecta de palabras.

En ambos textos los escritos contienen título, siendo el de la segunda descripción más específico que el de la primera.

De nivel en desarrollo a nivel competente. Las transcripciones correspondientes a los textos del niño en el que se dio esta mejora en la escritura se encuentran en la tabla 6.

Tabla 6. Transcripción de textos de nivel en desarrollo a nivel competente

Actividad: Describirse a sí mismos	Actividad: Describir un objeto
Fecha: 27 de agosto de 2012	Fecha: 8 de enero de 2013
Soy Juan tengo 7 años tengo una hermana llamada María y un hermano llamado Pedro my papa se llama Roberto aunque le dicen Beto Mi mamá se llama Patricia aunque le dicen Lulu, tengo los ojos cafés mido un metro y 31 centímetros tengo el pelo café una perra que se llama Nala es una bóxer blanca voy a un club donde ago ejercicio ago tenis basket bol tae kuon do y kick boxing.	<p>Describiendo un objeto.</p> <p>El objeto que voy a describir es una mesa. La mesa es grande, es de vidrio, tiene 4 patas, se usa para comer, para jugar juegos de mesa, es cuadrada, sus patas son grises, el vidrio es viselado, es diferente porque esta hecha de vidrio y metal, es elegante y divertida.</p>

En el texto del inicio del ciclo escolar (agosto) se observa una estructura que cumple con el propósito de la descripción, existe una variedad en los enunciados en cuanto a cómo comienzan y a la longitud de estos, muestra cierta variedad de conjunciones. El uso de las letras mayúsculas es adecuado y los errores ortográficos son acordes con el grado escolar. El uso de comas y puntos es muy limitado lo cual resta fluidez al escrito. No presenta título.

En el caso del segundo escrito hay una mejora sustantiva en cuanto a fluidez debido a que existe una estructura más clara, pues desde el primer enunciado deja claro el tema “El objeto que voy a describir es una mesa”. También contribuyen a la fluidez del texto el uso adecuado de los signos de puntuación (comas y puntos) así como el vocabulario preciso, fresco y original que se usó. Logra usar palabras muy específicas como “biselado” (él escribió viselado) e incluso juega con el lenguaje figurativo al mencionar que por las características que ha descrito de la mesa, esta es, “elegante y divertida”. Las ideas expresadas funcionan adecuadamente, describe físicamente a la mesa, da ejemplos de sus usos y sitúa como es que él la percibe. Solo existen dos errores de ortografía (viselado en vez de biselado y echa en vez de hecha), dichos errores pueden considerarse validos aun en el siguiente grado escolar (tercero). El título es adecuado.

De nivel competente a nivel muy competente. Las transcripciones correspondientes a los textos del niño en el que se dio esta mejora en la escritura se encuentran en la tabla 7.

Tabla 7. Transcripción de textos de nivel emergente a nivel en desarrollo

Actividad: Describirse a sí mismos	Actividad: Describir un objeto
Fecha: 27 de agosto de 2012	Fecha: 8 de enero de 2013
Soy Román, soy chino, tengo pestañas largas, tengo ojos cafes , tengo piel blanca, me gusta andar en bici, el futbol, tengo boca pequeña, soy delgado, me gusta ver la tele, jugar -----, laberinto, leer, reirme, tocar piano, tocar flauta, jugar a las trais y el recreo y me gusta más el frio que el calor y me gusta la ciencia.	<p style="text-align: center;">Mi sintetizador</p> <p>Mi sintetizador es de color negro por fuera y tiene un teclado color blanco con algunas teclas negras. Además, tiene botones con los que que puedes poner canciones y algunas formas para enseñarte a tocar canciones. También tiene una funcion que sirve con un botón que tiene que es para que combines canciones. Tiene una base donde puedes recargar tus partituras y tiene un boton para regular el volumen y para prenderse y apagarse, es de tamaño mediano y tiene 5 octavos.</p>

En el texto del inicio del ciclo escolar (agosto) se observa una estructura que cumple con el propósito de la descripción. Presenta detalles que enriquecen la descripción, sobre sus características físicas dice que es chino, con pestañas largas, ojos cafés, piel blanca, boca pequeña, delgado. Con igual detalle lista sus gustos. Si bien el ritmo es fluido este se ve parcialmente limitado por la mezcla que en algunos momentos presenta entre sus características físicas y gustos y por la carencia del punto y seguido. El vocabulario es variado. Existe un uso adecuado de mayúsculas, comas y punto final, aunque faltó usar el punto y seguido (error aceptable para el inicio del grado escolar). El manejo de la ortografía se encuentra por arriba de lo esperado para el grado escolar, ya que solo se presentan tres omisiones del acento. No presenta título.

En el caso del segundo escrito hay una mejora sustantiva en cuanto a extensión del texto, organización, uso de conectores y fluidez. El primer escrito contiene 62 palabras, el segundo contiene 82. Los avances en la estructura y fluidez del texto se deben a que el escrito contiene un título específico (Mi sintetizador), además de que las diferentes ideas presentadas están separadas por puntos y seguidos y conectores variados (además, también, y). Los detalles que se usan para dar cuerpo a la descripción son precisos, relevantes, de alta calidad, enriquecen la idea principal, y demuestran que el escritor tiene experiencia con el tema. Por ejemplo, se abordan las características físicas del sintetizador, las partes que lo componen y las funciones de sus partes. El uso del vocabulario es preciso y amplio, lo cual ayuda al lector a generar una imagen mental del objeto descrito. Emplea con éxito vocabulario específico como “partituras, 5 octavos”. Se mantiene un excelente manejo de la ortografía ya que solo se presentan un error en la escritura de la palabra “sintetizador” ya que él escribió “sintetizador” y dos omisiones de acentos (en las palabras función y botón), pero logra acentuar correctamente palabras como: además y también. Este dominio ortográfico se encuentra por arriba de lo esperado para el grado escolar.

De nivel muy competente a nivel experto. Las transcripciones correspondientes a los textos del niño en el que se dio esta mejora en la escritura se encuentran en la tabla 8.

Tabla 8. Transcripción de textos de nivel competente a nivel experto

Actividad: Describirse a sí mismos	Actividad: Describir un objeto
Fecha: 27 de agosto de 2012	Fecha: 8 de enero de 2013
<p style="text-align: center;">Descríbete</p> <p style="text-align: center;">(el niño dibujo un autorretrato)</p> <p style="text-align: center;">Jean</p> <p>Me presento, me llamo Jean, soy un niño de 8 con ojos negros brillantes y mi pelo es negro, ----- y fino. Mi color de piel es entre blanco y café como un café con leche. Mis 2 países natales son Francia y México (mi papá es mexicano y mi mamá es francesa) aunque haya nacido en Querétaro. Me gustaría decir sobre mis gustos personales que soy muy lector, un ogro que devora libros y libros, todos los días, todo el año, a cualquier hora del día y cualquier libro. Soy tranquilo y amistoso. Me gusta jugar con mis amigos y disfrutar momentos divertidos con ellos. Una de mis actividades favoritas a parte de leer es fortalecer a mi comunidad, ayudando, cooperando, colaborando, cuidando la naturaleza, hacer deporte, pasear, conocer nuevos lugares y nuevos platillos porque soy muy comilón. Recordando otra cosa que les quisiera decir: ¡me encanta la escuela!</p>	<p style="text-align: center;">Describiendo un objeto</p> <p style="text-align: center;">(dibujo de un libro que tiene escrito en la portada la palabra: Poesía. También tiene dibujada una flor)</p> <p>Mi objeto es: libro</p> <p>El libro es cuadrado o rectángulo, por dentro tiene páginas, puede tener varios colores, tiene un título es grande o chiquito, es un medio de enseñanza. El material puede ser cualquiera, su texto puede ser de muchos temas como: informativo, fantástico, histórico, etc. El libro está formado por un lomo, por una cabeza, una portada, un frente, un pie, un refuerzo, un registro, una cabezada, una contraparte y páginas. El libro tiene adentro texto, introducción, título y puede contener imágenes. Al creador del libro se le llama autor y el que ilustra se le llama ilustrador. En cuanto al texto se define qué tipo es, por ejemplo: si el libro te habla de historia de tu país, es un libro geográfico o histórico, si te habla de fantasía y cuentos de la mitología se le llama fantástico, si habla de lecciones se le llama fabulas. Para mi, los libros son mi pasión. Por eso los describí porque quiero investigar y saber más de ellos y también quiero dar a conocer a otras personas lo que sé y mi pasión por ellos. A mí me gusta cualquier tipo de libro y les puedo recomendar libros y autores como: libros: Por el color del trigo, El pato y la muerte, Ópera Galilea me..... de las estrellas, Charles Darwin explorador de la naturaleza. Autores: Peter Sis, Bejamin, Rebecca Savedra Pérez, Toño Malpica, Jorge Bucay,____. Conclusión: Me encantan los libros.</p>

El texto del inicio del ciclo escolar (agosto) cuenta con título (describete) y subtítulo (Jean) así como una imagen apropiada para el escrito y que lo realza. Los detalles en el texto son precisos, relevantes, de alta calidad y enriquecen la descripción. Existe un excelente ritmo y fluidez en el texto debido al apropiado uso de conjunciones y a que los enunciados varían en estructura, en su comienzo y en su longitud. Se considera en todo momento al lector, esto se ubica en los siguientes enunciados: “Me presento, me llamo Jean...”, “Recordando otra cosa que les quisiera decir:”. El vocabulario es natural, efectivo, preciso y mantiene el interés del lector. Usa de manera efectiva elementos como el humor y el lenguaje figurado como cuando escribe: “soy muy lector, un ogro que devora libros y libros, todos los días, todo el año...”. Existe un uso adecuado de mayúsculas, la utilización de los signos de puntuación está por arriba de lo esperado para el ciclo escolar, ya que en el escrito se usan adecuadamente comas, puntos y seguidos, paréntesis, dos puntos y seguido y signos de interrogación. A su vez el manejo de la ortografía se encuentra por arriba de lo esperado para el grado escolar, ya que solo se presentaron dos errores ortográficos en un texto de 153 palabras. Él escribió a parte en lugar de aparte y coperando en lugar de cooperando, estos errores son aceptables aun en grados posteriores a nivel primaria.

En el caso del segundo escrito la extensión aumenta considerablemente se pasa de 153 palabras del primer texto a 1139. Se conservan las habilidades de escritura observadas en el primer texto: uso de título, subtítulo, imagen relacionado con el contenido del escrito. Detalles precisos, relevantes, de alta calidad. Excelente ritmo y fluidez en el texto, apropiado uso de conjunciones, enunciados que varían en estructura, en su comienzo y en su longitud. Nuevamente, se logra mantener la atención del lector y se hace constante referencia a este, como se observa en los siguientes enunciados: “si el libro te habla de historia de tu país, es un libro geográfico o histórico, si te habla de fantasía y cuentos de la mitología se le llama fantástico...”; “A mí me gusta cualquier tipo de libro y les puedo recomendar libros y autores

comó:...””. También se conserva un nivel por arriba de lo esperado en cuanto a signos de puntuación y ortografía, no existen errores de puntuación y solamente hay tres acentuaciones incorrectas en todo el escrito. De acuerdo con lo observado el niño logra apoyarse en los procesos de escritura que ya había desarrollado para escribir un texto a profundidad, en el que despliega un alto nivel de conocimiento sobre el tema.

Recapitulación de datos obtenidos de los escritos de los niños. Se analizaron escritos de ocho niños, en todos los textos se observó que hubo una mejora cualitativa en su nivel de escritura en la comparación entre su escrito de agosto y su escrito de noviembre. De acuerdo a los datos presentados previamente se puede observar que cada niño mejoró en distintos aspectos y que los niños incorporaron las habilidades de escritura del texto de agosto al de noviembre, en el cual además desplegaron sus nuevas destrezas en la escritura. La clasificación final sobre los niveles de escritura de los ocho niños quedó de la siguiente manera tabla 9

Tabla 9. Evolución de niveles de escritura en ocho alumnos

Número de niños	Nivel en agosto	Nivel en noviembre
1	Novato	Intermedio
2	Intermedio	Competente
4	Competente	Muy competente
1	Muy competente	Experto

Documentos sobre el involucramiento de los papás en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la escritura. Dentro de este tipo de documentos se revisó la presentación en *Power Point* que se utiliza en la impartición de Taller de lectura y escritura para papás de niños pequeños, la cual consta de un total de 103 diapositivas. Se analizaron también cuatro fotos sobre organizadores gráficos realizados por los papás sobre lo que aprendieron en el taller.

Presentación en Power Point utilizada en el Taller de lectura y escritura para papás.

En dicha presentación se abordan cuatro temas centrales: el desarrollo del lenguaje, la diferencia entre métodos tradicionales y constructivistas en cuanto a la lecto-escritura, ejemplos de escritos de los niños y sugerencias de apoyo en casa.

a) Desarrollo del lenguaje. Se presenta en un esquema el concepto de lenguaje total acuñado por la escuela el cual se muestran las cuatro habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) ubicándose en el centro como eje articulador de dichas habilidades el pensar.

b) Diferencias de los métodos tradicionales con respecto a la postura constructivista sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. A través de esquemas se muestra que desde lo tradicional se abordan por separado el hablar, escribir, leer, y escuchar, mientras que desde el constructivismo estas habilidades se trabajan simultáneamente. Otro de los esquemas ilustra que desde lo tradicional las diferentes habilidades de la escritura se van trabajando por separado y de manera mecánica, primero se conoce el código, luego hay copias y dictados, posteriormente se trabaja la ortografía y la gramática y finalmente se logra la producción de textos. En cambio el esquema del colegio sobre el proceso de escritura toma como referente los procesos de desarrollo de los estudiantes para que de acuerdo a su nivel cognitivo se trabajen las diferentes habilidades en paralelo enfatizando la función comunicativa de la escritura.

c) La presentación incluye ejemplos de los escritos que realizan los niños y ejercicios de reflexión para los padres sobre lo que dichos textos representan.

d) Sugerencias de apoyo en casa de acuerdo al método escolar. En un diagrama se muestran dos elementos principales: ambiente propicio y oportunidades. Posteriormente a través de fotos se muestra cómo se genera un contexto adecuado para la lectura y escritura (niños etiquetan donde poner cosas, hay libros, cuadernos, lápices, colores disponibles,

adultos conversan con niños). Sobre las oportunidades se hace un listado de algunas posibilidades: escribir planes, mandar mensajes a compañeros enfermos, hacer listas para el supermercado, etc.

Organizadores gráficos realizados por los papás sobre lo que aprendieron en el taller de lectura y escritura. En los esquemas de los papás se ubican dos temas principales: a) la función de la escritura y b) la lectura y el cómo favorecer dichos procesos.

a) *La escritura y la lectura como medio de comunicación, expresión y desarrollo del pensamiento.* Dentro de esta categoría los papás ubican que la escritura tiene funciones como el hacerse entender con los otros, comprender a otros, desarrollar la capacidad de pensar, entender, crear, redactar, etc.

b) *Aspectos que favorecen el proceso de la escritura.* Respetar las etapas del desarrollo de los niños, atender al ritmo, interés y curiosidad del niño. Propiciar un ambiente de comunicación a través del diálogo, la interacción con los otros, la música, los libros, las revistas, los escritos, etc. En la figura 6 se muestra uno de los organizadores gráficos elaborado por los papás.

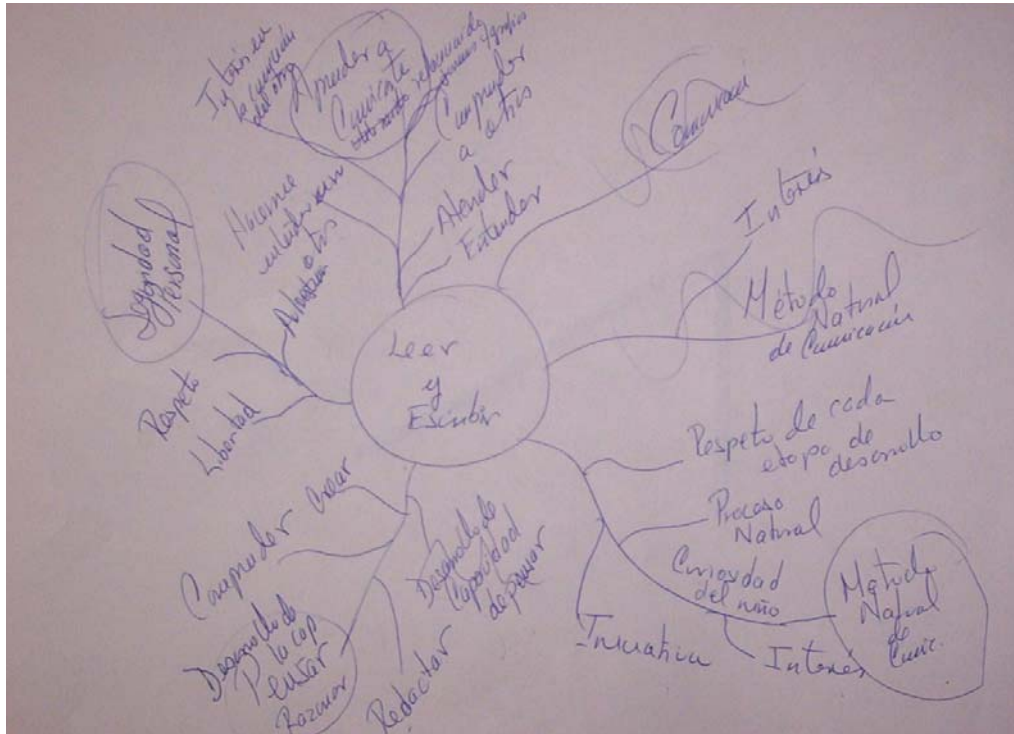


Figura 6. Organizador gráfico realizado por los papás sobre lo que aprendieron en el Taller de escritura y lectura.

4.2. Análisis de resultados

Una vez transcritas las ocho entrevistas con líneas numeradas para hacer citas referenciadas al texto, se procedió a realizar un análisis inductivo de ellas, esto es, se partió de los datos recabados a la generación de códigos, de acuerdo con lo que autores como Merriam (2009) y Valenzuela y Flores (2012) indican. De esta forma diferentes segmentos de información fueron etiquetados usando una combinación de frases, letras y colores. Las frases se utilizaron para ubicar los temas, las letras para numerar los componentes de un tema y los colores para resaltar ciertas características de la información (negritas para resaltar una idea central, verde para los ejemplos proporcionados por las maestras).

En cuanto a la revisión documental el primer paso consistió en clasificar los documentos recabados en tres tipos: aquellos elaborados por la maestra y la coordinadora, los escritos de los niños, y los documentos sobre el cómo se involucra a los papás.

Posteriormente se realizó el mismo análisis de codificación que se usó con las entrevistas,

esto es, ubicar de los datos los temas relevantes para la investigación y etiquetarlos con frases, letras y colores.

Una vez codificadas las entrevistas y documentos, se procedió a agrupar los datos temáticamente usando el proceso de codificación axial (Valenzuela y Flores, 2012). Por ejemplo los códigos: “características de la E-A de la escritura”, “actividades de escritura”, “evaluación del aprendizaje de la escritura”, y “publicación de escritos” fueron categorizados como: “proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura”. De este proceso surgieron tres categorías: 1) concepto del colegio sobre enseñar a escribir a niños de segundo grado de primaria, 2) el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y 3) La comunidad escolar en el aprendizaje de la escritura. Dichas categorías se muestran en la figura 7.



Figura 7. Categorías de análisis

Concepto del colegio sobre enseñar a escribir a niños de segundo grado de primaria.

Para el análisis de esta categoría se triangularon los datos obtenidos de las entrevistas realizadas con la profesora y con la coordinadora, la presentación que usa para impartir el taller a papás y el programa anual de escritura de segundo grado del colegio.

En las entrevistas las docentes coincidieron en señalar que el enseñar a escribir a los niños consiste en crear los espacios, escenarios y pretextos que permitan a los niños expresar sus ideas y pensamientos de manera escrita.

En la revisión documental de la presentación de *Power Point* utilizada en el Taller de lectura y escritura para papás se encontró que se incluye un esquema donde se expone cómo

desde un enfoque tradicional se enseñan las habilidades del lenguaje (escribir, hablar, leer y escuchar) por separado, mientras que desde la postura del colegio dichas habilidades se trabajan en forma simultánea y tomando en cuenta que el lenguaje surge del pensamiento.

También a través de un esquema se muestra que desde una postura mecanicista el proceso de enseñanza de la escritura propone en un primer momento la enseñanza del código; luego se ejercitan la copia, el dictado, la ortografía, la gramática; y finalmente en algunos casos se propone el que los estudiantes produzcan textos. El esquema anteriormente descrito cumple el propósito de comparar la concepción mecanicista de la enseñanza de la escritura con la postura del colegio, la cual se expone en un mapa conceptual.

En dicho mapa se privilegia la función comunicativa de la escritura por lo que se espera que esta sea un medio a través del cual los niños expresen pensamientos, ideas, sentimientos y necesidades. Se plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá de darse a través de actividades relacionadas con su mundo, en situaciones cotidianas y para actividades de la vida real. A la vez se muestra que la enseñanza de la escritura tiene que ser acorde a las etapas del desarrollo cognitivo de los niños.

Otro de los documentos que da cuenta de la posición del colegio con respecto a la enseñanza de la escritura es el Programa anual de escritura de segundo grado, en el cual se enuncian como metas de escritura el que los niños: adquieran gusto por la escritura así como agilidad para redactar; escriban con claridad y limpieza; adapten sus producciones de acuerdo al tipo de texto que elaboran y desarrollen sus habilidades para escribir ideas, opiniones, historias, observaciones y pensamiento de forma estructurada y coherente.

De acuerdo con la triangulación de datos realizada se puede concluir que para esta escuela la escritura tiene que ser enseñada considerando su función comunicativa, la relación que esta guarda con el pensamiento y las etapas de desarrollo cognitivo de los niños.

Tomando en cuenta esta interrelación de proceso se espera que los enseñantes aprovechen las

situaciones cotidianas para diseñar actividades que permitan que los niños comunicar de forma escrita sus ideas, necesidades, pensamientos, y sentimientos.

El enfoque del colegio sobre la enseñanza de la escritura coincide con lo que teóricos como Cassany (2013), Lerner (2004) y Ruiz (2009) señalan en cuanto a que enseñar a escribir trasciende la alfabetización, las convenciones del lenguaje (gramática, ortografía) y las transcripciones literales ya que como se mostró anteriormente su principal interés radica en que la escritura sea un medio de comunicación para los niños a través de la cual se desarrolla el pensamiento.

Cassany (2013) a su vez menciona que la enseñanza de la escritura es complicada dado que atiende a requerimientos comunicativos y cognitivos. Nickerson et al. (1994) explican que la escritura es un medio del pensamiento. El concepto que la escuela maneja concuerda con estas perspectivas ya que en el concepto de lenguaje total funcional que ellos proponen consideran a la escritura como parte de las habilidades del lenguaje donde el eje articulador de estas es el pensar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura para niños de segundo grado de primaria implementado por la escuela. El análisis de esta categoría se basó en la triangulación de datos de las entrevistas, el programa anual de escritura, los organizadores gráficos para planear la escritura, las rúbricas de evaluación y los escritos de los niños así como en la triangulación con la teoría.

Ambiente de comunicación. En las entrevistas la profesora y la coordinadora coincidieron en que su punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura consiste en crear un ambiente en el que se da un fuerte énfasis a la comunicación y en el que se toman en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, en este contexto en los niños expresan lo que quieren, sienten y piensan. En dicho ambiente la escritura surge como una necesidad y se ejercita no solo por pedido del maestro sino también por iniciativa de los

alumnos (dejar recados a compañeros, hacer lista de quién se lleva la mascota). De forma paralela, las docentes realizan actividades para que los niños comprendan las convenciones del lenguaje.

Espacios de trabajo de la escritura. En cuanto a la enseñanza, existen dos tipos de espacios de trabajo para la escritura, el denominado permanente y el taller de escritura. En el espacio permanente los niños realizan escritos de acuerdo a sus necesidades cotidianas (reglas del salón de clases, letreros de materiales). También en este espacio se ubican aquellos ejercicios y actividades de escritura para sus diferentes materias.

Taller de escritura. El taller de escritura surgió porque en los cuadernos de los niños además de los apuntes había escritos personales por lo que se pensó en cómo aprovechar esta situación. A continuación se analiza el proceso cotidiano que se realizó en el taller para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Cabe recordar que la rutina de trabajo del taller consistió en tres sesiones semanales de 25 minutos en la cual cada niño decidía el tipo de escrito que iba a redactar.

Preparación para la escritura. Previo a iniciar sus escritos la maestra de forma individual les preguntaba qué era lo que escribirían, la maestra relató algunas de las respuestas que los alumnos daban: “pues fíjate que ahora yo estoy pensando que quiero hacer un cuento” (Apéndice E, línea 344); “ayer hicimos pay de limón y entonces ahora lo que quiero hacer en el taller es la receta del pay de limón” (Apéndice E, líneas 347-348).

La realización del paso anteriormente descrito es de suma conveniencia pues de acuerdo con el modelo del proceso cognitivo de redacción de Flower y Hayes (1996), uno de los componentes esenciales en el acto de redactar es el ambiente de trabajo, el cual hace referencia al problema retórico, esto es, al tema de la escritura, a la audiencia y a los objetivos del escritor. Estos autores señalan la dificultad que implica el poder tener en cuenta todas

estas exigencias, por lo que la maestra estaría apoyando para que los niños puedan atender dichas demandas.

Planeación del escrito. Una vez decidido el tipo de texto y tema a realizar se instruyó a los niños para que usaran organizadores gráficos en los que planearan cómo iba a ser su escrito en el inicio, en su parte media y en el final.

Elaboración de borradores. En el taller se trabajó la conveniencia y la utilidad de hacer borradores. Al respecto la maestra narra: “una vez que ya los niños tenían identificados la parte inicial, media y final, pues ahora habría que perfeccionar lo que estaban escribiendo y en ese perfeccionar se dieron cuenta que era necesario hacer borradores” (Apéndice E, líneas 45-47).

La planeación de escritos y elaboración de borradores de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1992) corresponde a los procesos de escritura realizados por los adultos o escritores expertos pero no a los procesos efectuados por los niños o escritores novatos. Dichos teóricos postulan que los niños se apoyan en el modelo de *decir el conocimiento* lo cual implica que la redacción se basa en las asociaciones que el escribiente hace sobre el tema. Los procesos de planeación, revisión, elaboración de borradores, son obviados o se les dedica muy poco tiempo por lo que los escritos asemejan más una lista de o un sumario de ideas inconexas.

Los planteamientos de estos autores en cuanto al proceder de los niños al redactar se confirmó, por eso la maestra y la coordinadora fueron diseñando e incorporando en el taller los recursos (organizadores gráficos de planeación) y procedimientos (elaboración de borradores) que apoyaron las excesivas demandas cognitivas a las que los niños tienen que hacer frente durante el proceso de redacción.

Evolución del aprendizaje de la escritura en los niños. Desde la perspectiva de la maestra y para sorpresa de ella misma al inicio de segundo los niños parecen regresar a una

etapa previa en cuanto a caligrafía y ortografía. Algunos de los ejemplos que mencionó fueron: “hay niños que escriben o con una letra super pequeñísima o con una letra muy grande y de alguna manera como desproporcionada, y a veces omiten letras” (Apéndice E, líneas 393-394); “no hacen mucha atención a los signos de puntuación” (Apéndice E, línea 407). En cuanto al contenido de sus escritos percibe que “lo que escriben es bueno, tiene coherencia, son ideas con sentido, estructuradas y sí saben de lo que hablan” (Apéndice E, líneas 408-409).

La docente se explica este fenómeno de la siguiente forma: “como si ahora escribieran más y su pensamiento está tan rápido que ahora están más centrados en lo que están pensando y en plasmar ideas que en la forma en que están haciendo esa escritura” (Apéndice E, líneas 397-399). Esta hipótesis resulta plausible si se toma en cuenta la investigación realizada por García y Fidalgo (2003) sobre las diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura. Estos autores clasificaron los procesos involucrados en la redacción en mecánicos y sustantivos. En los procesos mecánicos ubicaron la conciencia de la ortografía, de la gramática, de la presentación y del grafismo. En los procesos sustantivos situaron la generación de información o tema, los conocimientos previos, la organización, la monitorización, el borrador y la revisión. Dichos investigadores encontraron que conforme los escritores novatos adquieren mayor conciencia de la importancia de los procesos sustantivos de la escritura se da una disminución en el énfasis a los procesos cognitivos mecánicos. Esto es, el escritor otorga mayor importancia al contenido del texto que en las convenciones del lenguaje.

García y Fidalgo (2003) encontraron que esta tendencia de que se incremente el valor que los niños dan a los procesos de escritura sustantivos sobre los mecánicos se estabilizada hasta los 15 y 16 años de edad. También explican que el que los escritores expertos pongan

menos atención en los procesos mecánicos puede deberse a que la práctica de la escritura que han tenido les ha permitido automatizar dichos procesos.

Hacia el final del ciclo escolar la maestra ubica que los niños han mejorado los aspectos relacionados con el grafismo, la presentación, ortografía (acentos y signos de puntuación). En cuanto al contenido de los escritos señala que este se vuelve más fluido y más rico, pues la extensión de los escritos de los niños se amplía, debido a que elaboran más sus ideas.

También menciona que “amplían más su lenguaje, desde que ellos tienen más necesidad de escribir pues de todo, opiniones, ideas, fantasía” (Apéndice E, líneas 423-424).

En las tablas comparativas 10 y 11 se analizan las percepciones de la maestra con base en lo que la investigadora observó de los escritos de ocho niños en dos momentos del ciclo escolar (agosto y enero).

Tabla 10. Diferencias en los procesos mecánicos de la escritura

Procesos mecánicos	Agosto	Enero
Grafismo	De los ocho escritos muestreados, la caligrafía en uno de estos se encuentra en un nivel aceptable, cuatro en un nivel bueno, dos en un nivel muy bueno y uno en un nivel excelente. Aunque todos los escritos son legibles con facilidad y el trazo de la letra es el apropiado se coincide con la maestra del grupo que el tamaño de las letras en algunos escritos parece desproporcionado (muy grande o muy chica) y que a veces los espacios entre palabras no están bien definidos.	En los escritos de este periodo, el niño que ya tenía un excelente nivel caligráfico lo mantiene y los otros siete muestran una mejora significativa. La letra luce más estilizada y de un tamaño proporcionado (ni grande, ni chica). Los espacios entre palabra están, mejor definidos.
Convenciones del lenguaje	En cuanto a signos de puntuación en todos los textos se usó el punto final y se mostró un adecuado uso de mayúsculas en los nombres propios y en el inicio de las historias. En siete de los ocho escritos se incluye el uso de la coma. Solo un niño no usó el punto y seguido. Los demás lo usan aunque no de manera consistente, a excepción de un escrito en el que se muestra ya un dominio amplio de este signo de puntuación. En ortografía se observaron muy pocos errores, algunas omisiones de la letra h, y cambios de g/j, s/c y viceversa. Se nota que ya hay una fuerte conciencia sobre la acentuación y logran acentuar correctamente una buena parte de las palabras.	El principal cambio que se registró fue el concerniente al incremento en el uso de la coma y el punto seguido, así como en su utilización adecuada. En este muestreo tanto el niño que no había utilizado previamente la coma como el que no había usado el punto y seguido lo hicieron. Lo cual tuvo consecuencias en los procesos sustantivos de la redacción ya que los textos tuvieron mejor estructura y fueron más fluidos.

Tabla 11. Diferencias en los procesos sustantivos de la escritura

Procesos sustantivos	Agosto	Enero
Ampliación de vocabulario	En los ocho escritos muestreados en este periodo se observa que los niños usan un vocabulario variado y adecuado.	Además de seguir usando un vocabulario variado y adecuado se agrega la característica de que empiezan a utilizar un vocabulario muy preciso. Esto se observa incluso en el texto que muestra el nivel de desempeño más bajo del grupo, en el que se usa la palabra “caucho” para describir el material del que está hecho un balón. En cada uno de los textos de los niños se encuentran ejemplos similares como se mostró previamente en la transcripción que se hizo de algunos escritos.
Fluidez	Si bien en los textos iniciales se ubicaban conectores y algunos signos de puntuación, el ritmo de una tercera parte de los textos era entrecortado.	Este factor mejoró sustancialmente debido a un incremento y mejora en el uso de las comas y los puntos y seguido, como se describió en el rubro anterior en las convenciones del lenguaje.
<p>Extensión de los escritos. Para determinar el cambio en este criterio se transcribieron textualmente textos de niños que representan los distintos niveles de desempeño y se realizó un conteo de las palabras producidas.</p>	<p>Escrito A1, nivel emergente, 72 palabras. Escrito B1, nivel en desarrollo, 74 palabras. Escrito C1, nivel competente, 62 palabras. Escrito D1, nivel muy competente, 153 palabras.</p> <p>Estos escritos se encuentran en la sección de apéndices (Apéndice G)</p>	<p>De acuerdo a los datos que se mostraron en el análisis de estos textos, todos los niños subieron un nivel en su desempeño.</p> <p>Escrito A2, de nivel emergente pasó a nivel en desarrolló y produjo 61 palabras. Escrito B2, de nivel en desarrollo pasó a nivel competente y produjo 54 palabras. Escrito C2, de nivel competente pasó a nivel muy competente y produjo 82 palabras. Escrito D2, de nivel muy competente pasó a nivel experto y produjo, 1139 palabras.</p> <p>Si bien todos los niños subieron de nivel en cuanto a su desempeño en la producción escrita solo los dos niveles más altos produjeron escritos más amplios y los dos niveles anteriores disminuyeron el número de palabras producidas, sin embargo mejoraron en cuanto a aspectos de convencionales del lenguaje, vocabulario y fluidez.</p>

La evolución del aprendizaje de la escritura de los niños pequeños pareciera estar marcada por una serie de altibajos, pues por una parte al inicio del ciclo parecen dar un énfasis a los procesos sustantivos de la redacción como la generación de la información pero con una disminución de los procesos mecánicos (grafismo, ortografía). Esto puede explicarse por lo que Flower y Hayes (1996) plantean en cuanto a que un texto en evolución implica una alta demanda a la memoria de largo plazo, pues de allí el escritor obtiene y organiza sus conocimientos sobre el tema, la audiencia, los planes de redacción. Ahora bien, es necesario recordar que estos autores dan cuenta de los procesos cognitivos de los escritores expertos,

por lo que la complejidad para los niños que aún están desarrollando el proceso de escritura es aún mayor.

McCutchen (2011) explica que en el caso de los pequeños escritores en desarrollo las operaciones de los procesos lingüísticos y otros procesos que involucran el conocimiento sobre la redacción (por ejemplo, el conocimiento de los tipos de texto) están limitadas por la memoria de trabajo, pero conforme la habilidad lingüística y el conocimiento sobre los procesos de redacción se incrementan, eventualmente las limitaciones de la memoria de trabajo dan paso a más recursos de la memoria a largo plazo.

La comunidad escolar en el aprendizaje de la escritura. El análisis de esta categoría se basó en la triangulación de datos de las entrevistas, en los datos recabados de la presentación de *Power Point* que se utiliza en la impartición del Taller de lectura y escritura para papás y en el análisis de cuatro organizadores gráficos realizados por los padres de familia así como en la triangulación con la teoría.

Se encontró que desde sus inicios la escuela ha tenido un fuerte interés en involucrar a los papás en el aprendizaje de sus hijos por lo que desde hace quince años se ha impartido un Taller de lectura y escritura para papás. En este taller se trabajan los siguientes temas: la escritura como medio de comunicación y del pensamiento; diferencias de enseñanza de la escritura entre las metodologías tradicionales y la de la escuela (constructivista); etapas del aprendizaje de la escritura y estrategias para apoyar en casa.

Una vez que los papás concluyen el taller se les pide que en equipo realicen un organizador gráfico en el cual representen lo que aprendieron en el taller. Para efectos de esta investigación se analizaron cuatro organizadores gráficos en los que se encontró que los papás localizan dos temas principales en cuanto a cómo se da el proceso de aprendizaje de sus hijos.

La escritura y la lectura es un medio de comunicación, expresión y desarrollo del pensamiento. Los papás ubican que la escritura tiene funciones como el hacerse entender con los otros, comprender a otros, desarrollar la capacidad de pensar, entender, crear, redactar.

Aspectos que favorecen el proceso de la escritura. Respetar las etapas del desarrollo de los niños, atender al ritmo, interés y curiosidad del niño. Propiciar un ambiente de comunicación a través del diálogo, la interacción con los otros, la música, los libros, las revistas, los escritos.

La coordinadora reporta que una vez que los papás toman el taller se crea un mejor ambiente que permite a los padres y maestros trabajar en conjunto y de forma más pertinente en el desarrollo del proceso de escritura de los niños. También observa que los papás se sensibilizan en cuanto a que leer y escribir es difícil y es un proceso, lo cual contribuye a valoren las producciones textuales que sus hijos van realizando. El otro cambio que la coordinadora percibe es que los papás comprenden la importancia de que la escritura se desarrolle en un contexto divertido, comunicativo e interesante.

El taller de escritura es una de las varias estrategias que la escuela utiliza para mantener involucrada a la comunidad escolar en el aprendizaje de la escritura de los niños, y en este caso específico, de los estudiantes de segundo grado. Otra de las herramientas de las que se valen la coordinadora y la profesora es el que durante el ciclo escolar los niños publiquen sus textos en diferentes momentos y espacios. En la Feria del libro de la escuela los alumnos presentaron sus escritos (cuentos, cancioneros, recetas, etc.). En el periódico mural escribieron su experiencia sobre un día de campo en el que participaron, en el boletín escolar, se mostraron fotos de su participación en la Feria del libro y se presentaron escritos sobre cómo los niños se habían sentido por las visitas que sus mamás realizaron a su salón de clases.

Lerner (2004) ubica que el reto que enfrentan las escuelas en la enseñanza de la escritura es el trascender el plano de la alfabetización, pues el reto principal radica en incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito. Para esta autora el lograr tal fin depende de qué tanto la escuela pueda ofrecer una versión adaptada de lo que son las prácticas sociales de lectura y escritura, advierte que en ese sentido la escuela tiene que actuar como una pequeña comunidad de lectores y escritores.

Los datos recabados y presentados en este capítulo permitieron la construcción de las categorías que dan respuesta a las preguntas subordinadas de esta investigación. Se logró también el objetivo general de esta tesis que es el de ubicar los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en el colegio estudiado. Lo cual se realizó siguiendo en todo momento un proceso de triangulación de la información entre los datos de las entrevistas, los datos de la revisión documental y la contrastación con la teoría.

Capítulo 5 Conclusiones

La pregunta de investigación del presente estudio fue el ¿cómo se crea un contexto efectivo para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de una escuela primaria privada de Querétaro? Con base en dicha pregunta el objetivo general consistió en ubicar y describir los elementos que conforman dicho contexto.

De acuerdo con la información recabada en las entrevistas en línea y en la revisión documental sobre la escuela que se estudió, los aspectos que en dicha escuela conforman ese contexto efectivo de E-A de la escritura en los alumnos de segundo grado son: el concepto que el colegio maneja sobre lo que es enseñar a escribir, el proceso de E-A que realizan sobre la escritura, y la forma en la que involucran a la comunidad escolar en la E-A de la escritura.

5.1. Conclusiones

A través del análisis de datos de las entrevistas y de la revisión documental así como de su triangulación con la teoría, se logró dar respuesta a la pregunta de investigación, pues se identificaron los aspectos que conllevan a una E-A efectiva de la escritura en niños de segundo grado. A su vez se alcanzaron los objetivos propuestos pues se logró: describir el concepto del proceso de E-A de la escritura del colegio, explicar el método de E-A de la escritura en segundo grado y ubicar los distintos elementos que la escuela incorpora en el proceso de E-A de la escritura para los niños de dicho grado.

5.1.1. Concepto del colegio sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura. En cuanto al concepto que en el colegio maneja sobre lo que es enseñar a escribir, se encontró que este se fundamenta en la interrelación entre una perspectiva teórica y práctica. Lo teórico está constituido por el concepto del *lenguaje total funcional* y la premisa de que el lenguaje es una herramienta del pensamiento. Dichos postulados son llevados a la práctica en un ambiente de comunicación y de apoyo al nivel de desarrollo de los niños.

La escritura como componente del lenguaje. Tanto en las entrevistas como en la revisión documental se encontró que la escuela considera que la E-A de la escritura debe considerar que esta forma parte del *lenguaje total funcional* (concepto acuñado por la propia escuela), en el que la escritura es enseñada tomando en cuenta la interrelación de todos los componentes del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar). Por ejemplo, se puede leer para tener ideas para escribir. A su vez, en este concepto se enfatiza que el lenguaje surge del pensamiento.

La escritura como herramienta. En la E-A de la escritura se privilegia su función comunicativa, en el sentido de que es un medio por el cual se pueden expresar, ideas, pensamientos y sentimientos. A su vez, postulan que la escritura es un medio del pensamiento, por lo que la consideran como un proceso complejo.

Ambiente de comunicación. Tomado en cuenta los dos aspectos anteriormente mencionados se diseñan y se aprovechan situaciones de comunicación para la E-A de la escritura. Por ejemplo, los niños escriben letreros para designar el lugar de sus materiales, hacen listas para saber a quién le toca llevarse a la mascota y ante la necesidad que la coordinadora observó que los niños tenían de comunicarse (pues en sus cuadernos de apuntes habían notas personales, dibujos) se impartió un taller de escritura para los niños. Lerner (2004) ubica que uno de los retos de las escuelas es lograr que sus estudiantes formen parte de la cultura de lo escrito a través de exponerlos al uso social de la escritura, en una práctica dinámica que permita a los niños pensar, comunicar ideas y emociones, exponer puntos de vista, etc.

Apoyo al desarrollo de los alumnos. Otra de las ideas centrales del colegio para la E-A de la escritura es que está habrá de darse considerando la etapa de desarrollo cognitivo de los niños, sus intereses y sus necesidades. Un ejemplo de este aspecto es lo que sucedió en el taller de escritura para los niños, en el cual, por ser ellos escritores en desarrollo

(McCutchen, 2011), se les proporcionaron procedimientos y formatos que les ayudaron a llevar a cabo aquellos procesos cognitivos de la escritura que aún no habían internalizado (planeación, elaboración de borradores, revisión).

Sobre el concepto que la escuela maneja e implementa sobre la E-A de la escritura, cabe mencionar que la escuela ha articulado adecuadamente las propuestas teóricas actuales sobre aprendizaje, enseñanza y escritura. En cuanto a la escritura, uno de los elementos que señalan es la complejidad que encierra el proceso de composición escrita, punto que han resaltado autores como Cassany (2013), Lerner (2004) y Ruiz (2009).

Otro factor central que retoman es que la escritura es un medio para el pensamiento, cuestión ampliamente apoyada por investigadores cognoscitivistas como Nickerson et al., (1994), quien explica que escribir exige pensar, y como Scardamalia y Bereiter (1992) quienes postulan que una de las premisas en la enseñanza de la escritura es el apoyar a los niños a pasar de procesos de redacción en los que los niños solo escriben aquello que se les ocurre (“decir el conocimiento) a procesos de redacción de “transformar el conocimiento” (la comprensión sobre lo que se está escribiendo se incrementa).

El concepto que la escuela maneja también incluye al aprendizaje significativo, pues al diseñar un ambiente de comunicación en el que se toman en cuenta las necesidades, el desarrollo y los intereses de los niños se está considerando al aprendizaje como un proceso en continua construcción, el cual depende de que el alumno sea capaz de atribuir un significado al contenido estudiado así como a las actividades que se realicen (Ausbel, 1975; Coll 1998).

5.1.1.1. El proceso de E-A que el colegio realiza sobre la escritura. Debido a los organizadores gráficos para planear la escritura que en esta escuela proporcionan a los niños; a las preguntas guías para elaborar descripciones, procesos, etc.; a los procedimientos de hacer borradores y de prepararse para escribir (decirle a la maestra qué van a escribir), la investigadora concluye que: el colegio brinda a los niños estrategias que les permiten resolver

adecuadamente la sobrecarga de demandas cognitivas que la escritura requiere. Hay que recordar que al escribir se atienden a múltiples aspectos como: la ortografía, la gramática, la presentación, el grafismo, el tipo de texto, el empleo de mecanismos de cohesión, la generación de información, los conocimientos previos, la monitorización, el borrador, la revisión, entre otros.

De acuerdo con McCutchen (2011) y Scardamalia y Bereiter (1992), una de las cosas que les sucede a los escritores pequeños o a los novatos es que la memoria de trabajo no puede atender a la sobrecarga cognitiva que implica el proceso de redacción. De allí la pertinencia de que en este colegio en la E-A de la escritura se les faciliten a los niños organizadores gráficos para planear su escritura y procedimientos que les permitan ampliar sus textos, replantear sus ideas, revisar sus producciones, ya que estos les ayudan a superar las limitaciones de la memoria de trabajo.

Sin embargo, tanto los organizadores como los diferentes procedimientos, no solo ayudan a los niños a resolver las restricciones de la memoria de trabajo sino que también permiten a los niños a familiarizarse con los procesos de redacción, que de acuerdo con McCutchen (2011) es lo que a la larga permitirá que se generen recursos en la memoria de largo plazo que ayuden al escritor a lidiar de una manera más efectiva con las demandas cognitivas del proceso de la escritura.

En este sentido, se está habilitando y desarrollando el proceso de escritura de los niños. Scardamalia y Bereiter (1992) identificaron que una intervención educativa eficiente que ayude a los niños a “transformar el conocimiento” y no solo “decir el conocimiento” cuando redactan es el hacer que el “alumno re-piense las decisiones, considere alternativas y dirija su atención hacia aspectos de la tarea de composición distintos de la generación del próxima dato de contenido” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p.60).

A su vez, dichos autores enfatizan que el aprender a redactar y por tanto desarrollar la estructura de “transformar el conocimiento” cuando se escribe, no es un proceso que habrá de darse simplemente por el crecimiento o el pasar de los años, ni siquiera por el que se asignen a los estudiantes tareas de escritura, sino por la reconstrucción de la estructura cognitiva. Lo cual implica que si las escuelas pretenden desarrollar en sus alumnos el proceso de escritura necesitan proporcionar a sus estudiantes “modelos explícitos de competencia madura y medios para habérselas con procedimientos que amplían la competencia que ellos traen a la tarea espontánea” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 63). La escuela estudiada muestra tener claridad que la adquisición de la competencia de la escritura no habrá de darse solo por asignar tareas de redacción a sus estudiantes, sino por todos los apoyos y herramientas que proporcionen a los niños para que puedan desarrollar las estructuras cognitivas que les permitan atender a las diversas y complejas demandas del proceso de escritura.

Otro de los logros de la escuela es el ambiente que crea para que se dé el aprendizaje. Piaget e Inhelder (2002), mencionan que los niños aprenden por las acciones que realizan sobre los objetos, siendo en la interacción con estos como construyen su conocimiento. En este sentido, la escuela genera un ambiente de comunicación que posibilita a los niños el interactuar con la redacción y construir el conocimiento sobre el proceso de la escritura

Por otro lado el colegio estudiado atiende adecuadamente el desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias para la producción escrita. Los teóricos nombran esta progresión de los procesos cognitivos de diferentes formas. Piaget e Inhelder (2002) utilizan el concepto de asimilación para explicar cómo las nuevas informaciones se integran a los esquemas ya existentes. Ausubel (1983) enfatiza la importancia de que los individuos cuenten con estructuras cognitivas previas que les permitan asimilar los nuevos conocimientos, para que se posibilite el aprendizaje significativo. Scardamalia y Bereiter (1992) destacan que para el aprendizaje de la escritura se requiere de procesos de construcción y reconstrucción de la

estructura cognitiva. En el caso de la escuela descrita se observó cómo se apoya a los alumnos en esos procesos de construcción y reconstrucción de estructuras cognitivas, por ejemplo, al darles a los niños organizadores gráficos para planear sus escritos se les está apoyando para que reconstruyan cognitivamente su concepto de escritura.

El otro aspecto que este colegio integra en su proceso de E-A de la escritura es la evaluación, la cual es usada para valorar tanto el aprendizaje de los alumnos como los procesos de enseñanza. Castillo (2002) plantea que la evaluación debe permitir adaptar la actuación educativo-docente a las características de los alumnos y determinar si estos han alcanzado las metas propuestas. En el análisis de datos se mostró cómo la escuela evalúa constantemente sus procesos de enseñanza y en base a esto integra mejoras en la instrucción que se imparte tomando en cuenta las características y necesidades de sus alumnos tanto a nivel grupal como a nivel individual. Un ejemplo a nivel grupal fue el taller de escritura que se le dio al grupo y a nivel individual cuando la maestra en la etapa de “preparación para la escritura” ayudaba a cada niño a decidir qué tipo de escrito iba a realizar.

Para evaluar el aprendizaje de la escritura de los niños se realizó tanto evaluación inicial como formativa, ambas a través de rúbricas. Se mostró que los niños desarrollaron su proceso de la escritura ya que mejoraron en los procesos mecánicos de la escritura (grafismo, ortografía, presentación) y en los procesos sustantivos (estructura del texto, extensión, coherencia).

5.1.1.2. La comunidad escolar en la E-A de la escritura. Se encontró que otro de los aspectos en los que esta escuela se apoya para crear un contexto efectivo para la E-A de la escritura es el incorporar a la comunidad escolar en este proceso. Una de las estrategias usadas es el publicar los escritos de los niños durante el ciclo escolar en los diferentes espacios con los que la escuela cuenta. En la Feria del libro que se realizó en el colegio los niños presentaron sus diferentes escritos: cuentos, cancioneros, recetas, instrucciones y reglas

para un juego de mesa que ellos inventaron. También realizaron carteles, invitaciones y otras publicaciones en el periódico mural, en el boletín escolar. Todos estos espacios son leídos por los niños de los otros grupos, el personal y los padres de familia de toda la escuela.

A su vez, se imparte a los padres de familia un Taller de lectura y escritura. De acuerdo con los organizadores gráficos realizados por los papás que tomaron el curso, este, les permitió entender que la escritura es un medio de comunicación y desarrollo del pensamiento, pues a través de ella es posible hacerse entender con los otros, comprender a otros y desarrollar la capacidad de pensar y crear. También registraron en sus organizadores que se percataron que para favorecer el aprendizaje de la escritura en sus hijos requerían respetar las etapas de desarrollo de los niños, atender a sus ritmos, necesidades e intereses. Así como propiciar un ambiente de comunicación a través de la interacción, el dialogo, la música, los libros, las revistas y diferentes tipos de escritos.

Cassany (2013) expone como la E-A de la escritura no puede darse solamente considerando los procesos cognitivos sino que es necesario también tener en cuenta la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual explica que el sujeto se apropia de la escritura en sociedad, en la interacción que tiene con los miembros de su comunidad. En este sentido el que la escuela activamente involucre a la comunidad escolar en el proceso de E-A de la escritura a través de publicar los escritos de los niños e impartir cursos sobre escritura a papás, contribuye a que en la comunidad escolar perciba a la escritura como un proceso cultural y en construcción.

5.1.2. Apreciación crítica de la investigación. Una de las principales limitaciones metodológicas fue el que la escuela estudiada se encuentra en México y la investigadora reside en Inglaterra, sin embargo, los vastos recursos que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación permitieron que se pudiesen llevar a cabo las entrevistas y grabarlas a través de la combinación de *softwares* como *Skype* y *Call Graph*.

Los documentos que la escuela ha elaborado como el programa anual de escritura, la presentación en *Power Point* para el taller de papás, así como las redacciones escaneadas de los niños fueron recibidos como archivos adjuntos a través del correo electrónico. La dificultad más notable fue la de leer las redacciones de los niños ya que como habían sido escritas con lápiz, la letra era muy tenue. En los escaneos sobre dichos se manipuló el brillo para que la letra fuese más legible, y aunque hubo una mejora significativa aun así hubieron cuatro palabras que no fue posible discriminar, sin embargo estas no afectaron el análisis que se hizo sobre la redacción de los niños ya que se pudo inferir que eran ejemplos que los niños daban sobre juegos o autores.

La restricción del marco teórico consistió en que se dio mayor explicación a los procesos cognitivos implicados en la redacción que a los procesos socioculturales de la escritura. El aspecto sociocultural fue también abordado aunque no con el nivel de detalle que se hizo en cuanto a los aspectos cognitivos.

El rigor del presente estudio deriva de que los diferentes datos obtenidos fueron en todo momento triangulados, así la información recabada en las entrevistas, fue contrastada con los documentos oficiales de la escuela, con las producciones escritas de los niños y con las teorías e investigaciones actuales sobre escritura.

La descripción que este estudio hace sobre los aspectos que conforman un contexto efectivo para la E-A de la escritura en alumnos de segundo grado de primaria resulta relevante ya que los recursos de apoyo que se ofrecen a los maestros de este grado centran su contenido en nombrar las finalidades de la escritura y listar una serie de actividades, sin embargo se carece de ejemplos exitosos y específicos que ayuden a los profesores a articular los propósitos sugeridos para su grado escolar con el contexto escolar cotidiano.

5.1.3. Futuras investigaciones. La revisión teórica realizada en esta investigación permitió establecer que existen dos paradigmas principales que dan cuenta de la E-A de la

redacción: el cognitivista y el sociocultural. De acuerdo con los datos recabados, la escuela estudiada atiende ampliamente los procesos cognitivos y socioculturales de la escritura, sin embargo en la información recolectada aparece otro elemento más, a saber: el emocional.

Debido a lo anteriormente expuesto, resultaría conveniente el realizar investigaciones posteriores en las que se estudie la interacción de los procesos emocionales con los cognitivos y socioculturales en la E-A de la escritura.

Otro punto muy interesante que puede explorarse a mayor profundidad es el papel que tiene la evaluación de la práctica docente en el proceso de E-A de la escritura. Los datos de esta investigación mostraron que el apropiado aprendizaje de la escritura de los alumnos estuvo fuertemente determinado por la evaluación constante que se hacía sobre la práctica didáctica. Conforme a la información recabada, la maestra y la coordinadora se cuestionaban de manera constante qué necesitaban hacer diferente para apoyar las necesidades, intereses y potencialidades de los niños en cuanto a la escritura.

En la investigación se mostró la visión de los papás sobre el proceso de E-A de la escritura después de que habían tomado el curso que la escuela ofrece al respecto, sin embargo, en futuras investigaciones se podría describir más detalladamente la perspectiva de los papás. A su vez, resultaría relevante el conocer cómo los niños de segundo grado viven y perciben la enseñanza y el aprendizaje del proceso de escritura.

5.2. Recomendaciones

A partir de los datos recabados en las entrevistas y la revisión documental así como de su triangulación con la teoría se recomienda que para crear un contexto efectivo para la E-A de la escritura en niños de segundo grado las escuelas: a) tengan un concepto y una práctica escolar de la escritura que contemple los aspectos cognitivos y socioculturales que esta conlleva, b) que el proceso de enseñanza apoye a los alumnos con recursos y estrategias que les permitan atender a las múltiples y complejas demandas cognitivas del proceso de

redacción; c) que el sistema escolar posibilite que la comunidad educativa forme parte activa del proceso de E-A de la escritura

5.2.1. Concepto y práctica escolar que tome en cuenta los aspectos cognitivos, socioculturales y emocionales de la E-A de la escritura. Las investigaciones y teorías actuales dejan claro que escribir no es solo efectuar correctamente los procesos mecánicos que esta implica (ortografía, gramática, presentación, grafismo), sino que se requiere de la creación de contenido y de descubrir e inventar el pensamiento que habrá de expresarse en el texto (Galbraith, 2009), con la adición de que dicho pensamiento debe ser comunicado apropiada y convincentemente.

Sin embargo, aún muchas escuelas muestran que su concepción y práctica escolar está alejada de este enfoque, pues como Ruiz (2004) hace notar, un buen número de centros escolares no logran desarrollar las habilidades y competencias de la escritura a causa de que realizan ejercicios que solo requieren del reconocimiento y la notación lingüística de significantes. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son: el dictado del profesor, la copia del libro de texto y la resolución de cuestionarios. Este tipo de tareas solo reproduce un discurso escrito, generando pseudotextos, en los cuales no se transforma el conocimiento a través de la escritura, como propone Scardamalia y Bereiter (1992).

Este tipo de práctica parece revelar que el concepto subyacente en las escuelas que no generan competencias escriturales es que conciben a la enseñanza de la escritura como sinónimo de alfabetización, de mera reproducción y reconocimiento del código escrito, sin considerar que la E-A de la escritura debe contemplar tanto su función social de comunicación como el que la escritura exige pensar (Cassany, 2013; Nickerson et al., 1999).

Por tanto, el punto de partida para generar un contexto efectivo de E-A de la composición escrita es que los centros escolares maneje un concepto que considere las

teorías y factores cognitivos y sociales que intervienen en esta. Por lo que se recomienda que las escuelas revisen si su concepto y prácticas de enseñanza de la escritura están dirigidas a: habilitar al alumno para que se comunique de forma efectiva y apropiada con la comunidad; a exigir que los alumnos piensen y a incrementar su comprensión sobre lo que escriben.

5.2.2. Establecer un proceso de enseñanza que apoye a los alumnos a atender a las múltiples demandas cognitivas del proceso de redacción. Esta recomendación se deriva del análisis realizado sobre los datos obtenidos en la escuela estudiada así como de las teorías, investigaciones y modelos sobre los procesos de composición escrita.

Durante el ciclo escolar el colegio descrito proporcionó diferentes estrategias y recursos para facilitar el proceso de escritura de los niños. Algunas de las estrategias fueron el tener un momento de preparación de la escritura, el planear su escrito apoyándose en los organizadores gráficos facilitados por la maestra, el tener una guía de preguntas que les ayudará a ampliar sus textos, el elaborar borradores, el hacer anotaciones y dibujos que les permitieran desarrollar sus ideas o bien recordarlas para la siguiente sesión de escritura.

Scardamalia y Bereiter (1992) encontraron que los niños o los escritores principiantes tienden a “decir el conocimiento” cuando redactan, esto es, la estrategia que usan es la de escribir aquello que recuerdan sobre el tópico que están desarrollando, por lo que no hay un proceso de planeación de la escritura, de elaboración de borradores, de revisión, de reescritura. Como consecuencia el texto se produce sin un plan que dé estructura al escrito, se limita a temas muy simples y es realizado solo desde la perspectiva del escritor sin haber tomado en cuenta a la audiencia.

McCutchen (2011) explica que el hecho de que los niños usen la estrategia de “decir el conocimiento” al escribir, es un recurso adaptativo que les ayuda a reducir las limitaciones a las que se enfrenta la memoria de trabajo ante las complejas demandas cognitivas que implica el proceso de escritura.

Tanto para Scardamalia y Bereiter (1992) como para McCutchen (2011) el proceso de la escritura se desarrolla, lo cual implica que no se llega a ser escritor competente simplemente por el pasar de los años, o por la realización de actividades escolares que solo atiendan a transcribir el código escrito. Para McCutchen (2011) existen dos componentes principales que favorecen el pasar de escritor novel a escritor experto: la fluidez en la generación del texto y un conocimiento extenso sobre la escritura.

La generación de texto involucra tornar las ideas en palabras, enunciados y unidades más grandes del discurso. El conocimiento sobre la escritura hace referencia a la familiaridad con los diferentes tipos de texto y a un manejo amplio del tema. La familiaridad con el género puede influenciar la escritura ya que provee acceso a un esquema organizado en la memoria de largo plazo, lo cual facilita la planeación y la revisión. Fitzgerald and Teasley (1986) probaron una relación causal entre el conocimiento del género y la habilidad para escribir, demostraron que la calidad de las historias escritas de los niños mejoró cuando se les instruyó sobre la estructura narrativa.

De esta forma, la recomendación a atender para aquellas escuelas que pretendan desarrollar el proceso de escritura en los niños, es que la enseñanza de esta incluya recursos que permitan a los niños manejar las extensas demandas cognitivas y procesuales que implica la redacción (planeación, generación de texto, elaboración de borradores, revisión, conocimiento sobre formas del discurso, etc.). Por lo que se sugiere que la enseñanza de la escritura siga un enfoque orientado al proceso de la escritura.

Cotton (2001), después de analizar un variado número de estudios sobre la escritura como proceso, encontró que este puede ser enseñando considerando seis etapas: preparación para la escritura, escribir un borrador, revisar, editar y publicar. Es muy importante señalar que aunque estas etapas serán descritas en forma lineal, el proceso de escritura no es lineal, sino dinámico, lo cual implica que alguna de las etapas puede llevar a una previa y viceversa.

Por ejemplo, puede suceder que en el proceso de revisión, se decida volver a comenzar la escritura. A continuación se detallan dichas etapas.

Preparación para la escritura. El objetivo es permitir al estudiante reunir información y jugar con las ideas. Algunas actividades de preparación para la escritura incluyen el hablar, pensar, leer, escuchar grabaciones, discutir, realizar juegos de rol, investigar, compartir ideas. Hughes (2007) agrega a este paso, el planear la escritura valiéndose de recursos como los organizadores gráficos, mapas mentales, dibujos.

Escribir un borrador. El alumno desarrolla su tema en papel o en la computadora, permitiendo que la escritura fluya, puede dejar espacio para agregar detalles después. El profesor apoya para que el trabajo se centre en el contenido y no en las convenciones de la escritura.

Revisión. En esta etapa el estudiante hace todos los cambios que considere necesarios, se pueden agregar y borrar ideas, cambiar la sintaxis, la organización y en algunos casos se decide comenzar nuevamente. Investigadores como Glatthorn (1981) y Wesdrop (1983), citados por Cotton (2001) afirman que la revisión es más productiva e incrementa la calidad del escrito si en el proceso intervienen compañeros del alumno, maestros o padres de familia. Hughes (2007) propone algunas preguntas guía en esta etapas: ¿cómo puedo mejorar este escrito?, ¿tiene sentido el texto?, ¿hay una parte inicial, una media y una final?

Edición. En esta etapa se afina el borrador. El escritor corrige las convenciones del lenguaje como la ortografía, la puntuación, la gramática, el grafismo, la presentación. También se hacen los últimos cambios lexicales y sintácticos.

Publicación. Esta fase consiste en hacer llegar el escrito a la audiencia pensada. De acuerdo con Cotton (2001) diferentes investigadores han encontrado que el nivel de motivación y logro en los estudiantes aumenta cuando sus escritos son publicados para una audiencia más amplia que solo el docente. Audiencias potenciales para los escritos de los

alumnos son: sus compañeros de clase, otros estudiantes, los padres de familia y los miembros de la comunidad, entre otros.

5.2.3. Incluir a la comunidad educativa en el proceso de E-A de la escritura. De acuerdo con Lerner (2004) uno de los retos principales de la escuela es el incorporar a todos sus estudiantes a la cultura de lo escrito y no solo alfabetizarlos. Por lo que la escuela tiene que ofrecer una versión adaptada de las prácticas sociales de lectura, generando a su interior una comunidad de lectores y escritores.

Con base en este planteamiento y en la información analizada de la escuela estudiada, se recomienda que las escuelas: publiquen los escritos de los niños, involucren e informen a los papás sobre el proceso de escritura y brinden apoyo y seguimiento a su personal en sus prácticas de enseñanza. La publicación de escritos puede realizarse en periódicos murales tanto dentro como fuera del salón, en ferias o eventos escolares, en boletines.

El involucramiento de los papás puede darse a través de talleres, charlas, entrevistas donde el objetivo principal es lograr que se dé un trabajo conjunto entre escuela y papás en cuanto a la escritura, para que ellos también la puedan percibir como un proceso, como una herramienta del lenguaje y del pensamiento y que puedan propiciar en casa un ambiente rico en comunicación, a través del diálogo, la música, los libros, las revistas, películas, fotografías.

Dada la complejidad que encierra la E-A del proceso de escritura se recomienda que las escuelas capaciten a sus maestros sobre el proceso de escritura y el cómo enseñarlo de manera efectiva. A su vez los centros escolares deben generar espacios en los que los docentes puedan expresar sus dudas y dificultades durante el curso. Otras formas de dar seguimiento y apoyo a los docentes son el ayudarlos a establecer metas de aprendizaje de la escritura en los diferentes momentos del ciclo escolar y el evaluar su logro, así como, observar sus clases y darles retroalimentación. Cotton (2001) resalta que las escuelas

efectivas proveen oportunidades de desarrollo para el personal, amplían sus habilidades y señalan cuáles son las prácticas de enseñanza y contenidos prioritarios y relevantes.

5.2.4. Reflexión final. La experiencia de aprendizaje de la investigadora al tratar de dar respuesta al cómo se crea un contexto efectivo para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo de primaria, resultó altamente significativa pues implicó en un primer momento hacer una revisión teórica de lo general a lo particular. Dado que para empezar se establecieron los conceptos sobre enseñanza, aprendizaje y escritura. Posteriormente se abordó la interacción entre estos para saber qué implica la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Teniendo dicho marco teórico como referencia y habiendo elegido la metodología e instrumentos que posibilitaran recabar la información que diera respuesta al planteamiento de la investigación, resultó muy interesante el analizar el contenido de las entrevistas y la revisión documental, ya que se encontró que la escuela estudiada tiene muchos puntos de coincidencia con las propuestas teóricas sobre los elementos que conforman una E-A efectivo de la escritura.

El dar cuenta de los hallazgos localizados permitió a la investigadora adquirir claridad sobre las etapas involucradas en la enseñanza de la escritura como proceso y la importancia de que las escuelas incorporen dicha metodología en su enseñanza, ya que las investigaciones demuestran (Cotton, 2001) que parte del éxito de formar escritores –contrario a la práctica de solo alfabetizar- radica en enseñar la escritura como un proceso y no como un producto.

También resultó muy enriquecedor el encontrar que la escuela estudiada da un fuerte énfasis a involucrar a la comunidad educativa en la E-A de la escritura, a la capacitación y seguimiento de sus maestros, a generar ambientes de comunicación que posibiliten que los niños expresen por escrito lo que piensan, sienten y necesitan, pues cada elemento resulta de suma importancia para crear un contexto efectivo de E-A de la escritura.

El aprendizaje final reside en que el generar un contexto efectivo de E-A de la escritura requiere de claridad conceptual, compromiso, esfuerzo, trabajo en equipo y de que el centro escolar cuente con la estructura que permita manejar adecuadamente las complejas interrelaciones de los factores sociales, emocionales y cognitivos involucrados en la formación de escritores competentes.

Referencias

- Alvarez, A. T. y Ramírez, B. R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 18, 29 - 60. doi:10.5209/rev_DIDA.2006.v18.20047
- Atkins, L. y Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Ausubel, D. P. (1975) A Cognitive Theory of School Learning. En W. M. Bart y M. R. Wong (Eds.). *Psychology of School Learning: Views of the Learner* (pp. 309-313). Nueva York, EE.UU.: MSS Information.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognoscitiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. D.F. México: Trillas.
- Benítez, F. R. y García, E.G. (2010). El razonamiento analógico verbal: una habilidad cognitiva esencial de la producción escrita. *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 22, 165-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516603007>
- Best, J. B. (2002). *Psicología cognoscitiva*. D.F. México: Thomson Paraninfo.
- Cassany, D. (2013). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Castillo, A. S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (41), 131-142.
- Contreras, N., L.A., González, M. M., y Urías L., E. (2009). Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México. *Revista Interamericana de Psicología*, 43, (3), 518-531. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n3/v43n3a11.pdf>
- Cotton, K. (2001) *Teaching Composition: Research on Effective Practices*. Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado de <http://intranet.nwrel.org/sirs/2topsyn2.html>
- DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. En K. deMarrais y S.D. Lapan (Eds.), *Foundations for research* (pp. 51-68), Nueva Jersey, EE.UU.: Erlbaum.
- EDPH (2013). *Misión*. Educación para el desarrollo del potencial humano. Querétaro, México.

- Education Northwest (2013). *Services. Education Northwest*. Recuperado de <http://educationnorthwest.org/services>
- ENLACE/SEP (2013). *Resultados históricos ENLACE educación básica*. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Fitzgerald, J. y Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78, 424-432
- Fidalgo, R. R., Torrance, M. y Robledo, R. P. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, 23 (4), 672-680. Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/9143/9007>
- Flower, L. y J. Hayes (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en Contexto 1*, 3-19. Recuperado de <http://cier10.wikispaces.com/file/view/Flowers+y+Hayes+La+teoria+de+la+redaccion+como+proceso+cognitivo.pdf>
- Freedman, S.W. (1984). The register of student and profesional expository writing: Influences in teacher's responses. En R. Beach y L.S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research* (pp. 334-347). Nueva York, EE.UU.: Guilford Press.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. *GFL Journals*, 2, (3), 7-22. Recuperado de <http://www.gfl-journal.de/2-2009/galbraith.pdf>
- Garcia, J. N. y Fidalgo R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15, (1), 41-48. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1020.pdf>
- Grave, D. H. (1978). *Balance the Basics: Let Them Write*. New York, EE.UU: Ford Foundation.
- Houghton Mifflin Harcourt (2013). *About HMW, sitio de internet de la editorial*. Recuperado de www.hmhco.com/about-hmh
- Howard, G. (1987). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. New York, EE.UU: Basic Books.
- Hughes, J. (2007). *Teaching Language and Literacy*. University of Ontario. Recuperado de <http://faculty.uoit.ca/hughes/Writing/WritingProcess.html>
- Jorba, J. y Sanmartí, M. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En Ballester, M. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-42). Barcelona, España: Grao.
- Kauffman, A. M., Gallo y A., Wuthenau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. *Revista latinoamericana de lectura* 30 (2), 14-29. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/237005496/citation/13C69B01CFA14C0F889/16?accountid=11643>

- Lefrançois, G. R. (2011). *Theories of Human Learning*. Belmont, CA, EE.UU.: Cengage Learning.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California, EE.UU.: Sage.
- López, F. B. S. y Hinojosa, K. E. M. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- McCutchen, D (2008). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. En MacArthur, C.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Ed.). *Handbook of Writing Research* (pp.115-129). Nueva York, EE.UU.: Guilford Press.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3 (1), 51-68.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. California, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Morales, A. F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13, (1), 38-48. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17141/2/articulo4.pdf>
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York, EE.UU.: Appleton-Century-Crofts.
- Nickerson, R., Perkin, D. y Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, España: Paidós.
- Ormrod, J.E. (2008). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. California, EE.UU.: Sage.
- Pérez, S. G. (1999). Reflexiones sobre la investigación en educación social y la animación sociocultural. En S. G. Pérez (Ed.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (pp.21-56). Madrid, España: Narcea.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2002). *Psicología del niño* (17ma. ed.). Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Ruiz, F. M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona, España: Grao.
- Saavedra, R. M. S. (2008). *Evaluación del aprendizaje*. D.F., México: Editorial Pax

- Sabariego, P. M., Massot, L. I. y Dorio, A. I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. B. Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 293-328). Madrid, España: La Muralla.
- Sánchez, A. V. S. y Borzone, A. M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Revista latinoamericana de lectura*. 31 (1), 40-49. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/237006248/13C69BA0CD56AF0D807/1?accountid=11643>
- Sánchez, A. V. S., Moyano, V. y Borzone A. M. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción de dos situaciones de producción. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 227-236. doi: 10.4067/S0718-07052011000100012
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (6a. ed.). D.F., México: Pearson.
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos aires, Argentina: Prometeo.
- SEP (2010). *Manual técnico de ENLACE 2010*. D.F., México: SEP.
- SEP (2011a). *Programas de estudio 2011*. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Segundo grado. D.F., México: SEP.
- SEP (2011b). *Plan de estudios 2011*. Educación básica. D.F., México: SEP.
- Smith, T.R. (1982). *Handbook for planning an effective writing program: Kindergarten through grade twelve*. Sacramento, CA: California State of Education.
- Sternberg, R. y Ben-Zeev, T. (2001). *Complex Cognition: The Psychology of Human Thought*. Nueva York, EE. UU.: Oxford University Press.
- Valda, L. R (2005). Evaluación del aprendizaje. En *Los memes en la educación superior* (pp. 56-70). La Paz, Bolivia: UMSA-CEPIES. Recuperado de <http://www.comunidadandina.org/BDA/docs/BO-EDU-0001.pdf#page=57>
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Vargas, J. I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, (3), 1, 119-139. Recuperado de <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/caes/article/view/94/100>

Apéndices

Apéndice A: Formato de carta de consentimiento por parte del director

26 de abril de 2013.

M.A. _____
Director del Colegio _____

Por medio de la presente me dirijo a usted, en mi carácter de estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, con la intención de solicitar su apoyo para llevar a cabo el trabajo de mi tesis. El tema que abordaré es el proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado.

La investigación es de tipo cualitativo, por lo cual me es muy relevante el conocer las experiencias y perspectivas de la coordinadora del área de español. A su vez, necesitaría tener acceso a algunos documentos como los textos de los niños. Por lo que la recolección de información sería de tipo documental así como a través de entrevistas con la coordinadora.

Mi investigación tiene fines estrictamente académicos, y en todo momento habrá de ser conducida de forma ética, por lo que se respetará el anonimato de la institución, de la profesora y de los estudiantes.

Agradezco de antemano el apoyo que me pueda brindar.

Atentamente,

Lic. Olga Lidia Chavero Osuna

En mi carácter de director del colegio _____ doy mi consentimiento para que la alumna Olga Lidia Chavero Osuna de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, realice en esta institución su proyecto de tesis, ya que se ha comprometido en todo momento a realizar su trabajo de forma ética.

Nombre y firma del director

Apéndice B: Formato de carta de consentimiento por parte de la maestra

26 de abril de 2013.

Lic. _____
Coordinadora del área de español
de Transición, primer y segundo grados

Por medio de la presente me dirijo a usted, en mi carácter de estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, con la intención de solicitar su apoyo para llevar a cabo el trabajo de mi tesis. El tema que abordaré es el proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado y he obtenido ya la autorización del director del colegio para realizar mi investigación en esta institución.

La investigación es de tipo cualitativo, por lo cual me es muy relevante el conocer sus experiencias y perspectivas como coordinadora del área de español y profesora del grupo de segundo año. Por lo que me gustaría me diera la oportunidad de entrevistarla, así como me facilitara algunos documentos como los textos de los niños y me autorizara a analizar dichos textos y escribir en mi tesis sobre la experiencia del proceso de aprendizaje de la escritura que se da en su grupo.

Mi investigación tiene fines estrictamente académicos, y en todo momento habrá de ser conducida de forma ética, por lo que se respetará el anonimato de la institución, de la profesora y de los estudiantes.

Agradezco de antemano el apoyo que me pueda brindar.

Atentamente,

Lic. Olga Lidia Chavero Osuna

En mi carácter de coordinadora del área de español de los grupos de Transición, de primer y de segundo grado de primaria doy mi consentimiento para que la alumna Olga Lidia Chavero Osuna de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, me entrevistase y tenga acceso a la información que requiere en cuanto a su tesis, ya que se ha comprometido en todo momento a realizar su trabajo de forma ética.

Nombre y firma de la maestra

Apéndice C: Guía de entrevista a la coordinadora

Características de la entrevistada

1. ¿Cuántos años lleva laborando en la institución?
2. ¿Cuál es su formación profesional?
3. ¿Qué función desempeña el colegio?
4. ¿Cómo se ha sentido trabajando en este colegio?

El proceso de escritura en el colegio

5. Desde su perspectiva, ¿cómo se da el proceso del aprendizaje de la escritura en este colegio?
6. ¿Cómo se da el proceso de aprendizaje de la escritura de los grados que usted coordina (de preescolar a segundo grado)?
7. ¿Cuál es su labor (función) en cuanto al proceso de aprendizaje de la escritura de los alumnos?
8. ¿Se promueve en la institución el que los escritos de los niños sean leídos fuera del salón de clases? ¿Cómo?

Talleres de lectoescritura a los papás

9. ¿Cómo fue que surgió la idea de dar este taller a los papás?
10. ¿Cuál es el objetivo del taller en cuanto a la escritura?
11. ¿Cuáles son los temas que se abordan en cuanto a la escritura?
12. ¿Cuál es el impacto que este taller tiene en el proceso de aprendizaje de la escritura de los niños?

Supervisión y asesoría a las maestras sobre la escritura

Experiencia general sobre el proceso de escritura de los niños pequeños

Apéndice D: Guía de entrevista a la profesora del taller de escritura

Concepto de la maestra sobre escritura, actividades de escritura que se realizan, actitud de los estudiantes hacia la escritura

1. Para usted, ¿qué significa enseñar a escribir a niños de segundo grado de primaria?
2. ¿Qué actividades de escritura realiza con sus alumnos?
3. Durante el proceso de la escritura, ¿cuáles son las actitudes de los niños hacia este tipo de actividades?

Taller de escritura

4. ¿Por qué decidió trabajar un taller de escritura con los niños?
5. ¿Podría describir cómo es que este taller se lleva a cabo:
 - a) cuántas veces a la semana se da y por cuánto tiempo
 - b) hay alguna rutina de trabajo dentro del taller, ¿cuál?
 - c) qué tipos de textos se trabajan
 - d) hay algún material que utilice como base para el taller
6. ¿Cuál es la actitud de los niños en cuanto al taller?

Características de los textos de los niños al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar

7. ¿Recuerda cuáles eran las características de los textos que sus niños producían al inicio del ciclo?
8. ¿Cuáles eran las características de los escritos de los niños a la mitad del ciclo escolar?
9. ¿Cuáles son las características de los textos de los niños al finalizar el ciclo escolar?

Criterios que muestran el aprendizaje de la escritura en niños de segundo grado

10. De acuerdo con su experiencia, ¿qué es lo que los niños tienen que saber hacer con respecto a la escritura una vez que finalizan el segundo grado de primaria?

Evaluación de la escritura

11. ¿Qué criterios cree deben ser considerados al evaluar la escritura de niños de segundo grado?
12. ¿Realizó alguna evaluación inicial o diagnóstica sobre la competencia escritural de sus alumnos?
13. ¿Cómo ha evaluado el aprendizaje del proceso de la escritura en sus alumnos?
14. ¿Cuáles han sido los resultados de dichas evaluaciones?
15. ¿Qué instrumentos de evaluación son los que más utiliza para valorar el aprendizaje de la escritura?

Alumnos con diferentes niveles de competencia escritural

16. ¿Qué características presentan los textos de los niños que:
 - a) tienen dificultades con el proceso de escritura
 - b) se encuentran en el nivel esperado
 - c) que sus escritos son sobresalientes de acuerdo al nivel esperado
17. ¿Cómo atiende a los diferentes niveles de escritura que se presentan en el grupo?
18. ¿Hay algo más que usted considere que es relevante sobre el proceso de aprendizaje de la escritura de sus alumnos?

Apéndice E: Transcripción de entrevistas realizadas a la maestra

Transcripción entrevista 1

06 de junio de 2013

2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42

PREGUNTA 1 ¿QUÉ SIGNIFICA PARA TI ENSEÑAR A ESCRIBIR A NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA?

(0:30) Pues mira yo creo que enseñar a escribir significa darles el espacio, el escenario y el pretexto suficiente para que puedan expresar sus ideas, sus pensamientos de manera escrita. Yo creo que cuando los niños entran a segundo de primaria saben ya usar el código de escritura, entendido este, como una cuestión digamos de descifrar un código pues hasta allí ya tienen ese conocimiento; pero ahora el chiste es que ellos puedan usar esa herramienta que ya adquirieron para comunicar y expresar lo que quieren y lo que desean saber a otros. Yo creo que esa es para mí una definición de la enseñanza en escritura en segundo grado de primaria.

PREGUNTA 2 (1:33) ¿QUÉ ACTIVIDADES HAS REALIZADO CON TUS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO?

Han sido variadas. Tengo varias rutinas que realizamos donde la escritura está presente. Creo que aquí algo de lo cual puedo partir es de platicarte cuáles fueron las metas de la escritura que decidí tener presentes para los alumnos. Entonces, pues una meta para terminar el ciclo escolar fue que los niños pudieran adquirir y afianzar el gusto por escribir y al mismo tiempo fueran desarrollando esa agilidad para escribir. *Entonces esa escritura tendría que ser clara tanto desde el punto de vista de la caligrafía como en cuestiones de ortografía y puntuación (2:41) y para esto tendría que aplicar diferentes formatos para los distintos tipos de escritura.* Me refiero a que no es lo mismo escribir una descripción que escribir una carta, que escribir una queja. Ellos (2:59) han estado expuestos a varios tipos de carteles, por ejemplo; y entonces este desarrollo de la escritura parte de ir desarrollando la habilidad para escribir ideas, opiniones, historias, observaciones y pensamientos de manera estructurada y coherente. Y es así que entonces no podemos hablar de un momento para la escritura, sino más bien, de un espacio, de un ambiente donde en el salón de clases los niños puedan tener la oportunidad de escribir bajo el pretexto y bajo la necesidad (3:36) que vaya surgiendo. Entonces, como te decía al inicio se diseña una rutina en el grupo de tal manera que la escritura tenga un papel permanente y un momento especial también que nosotros llamamos *taller de escritura*, es un momento específico. Al principio cuando los niños llegan en la mañana, ellos van acomodando sus loncheras, sus mochilas, van bajando las mesas y las sillas, pero en ese momento empiezan a surgir los primeros pretextos o las primeras necesidades de escritura y es que pues se dan cuenta que en la convivencia diaria hay necesidad de tener ciertas reglas o ciertos letreros para designar los lugares cada quien donde va a colocar sus cosas y entonces pues empiezan a escribir esos acuerdos o esas reglas y las empiezan a colocar en el lugar correspondiente, por ejemplo (4:46) “aquí van las loncheras” y entonces escriben el letrero o el acuerdo es que el que vaya llegando va bajando su silla. Todo eso va formando parte del espacio permanente, eso fue solo el inicio, después de eso pues entonces viene el momento de poder escribir para los ejercicios y para las actividades del área de español correspondientes de acuerdo al programa escolar y al final del día hay un espacio, ese se hizo durante (5:28) tres días a la semana donde por espacio de 20 o 25 minutos teníamos un taller de escritura, y este taller de escritura tenía un fin determinado y EMPEZÓ tratando de que los niños fueran

43 teniendo una estructura de lo que escribían no importaba si iba a hacer una descripción o una
44 carta, o un cartel; tendría que tener una estructura de inicio, parte media y final de ese escrito.
45 Entonces digamos los primeros talleres estuvieron dirigidos a que los niños identificaran qué
46 era lo que iba a estar en inicio (6:13) en lo que querían escribir, qué era lo que iba a confirmar
47 la parte media y cómo iban a finalizar su escrito. Entonces se estuvieron haciendo varios
48 formatos de escritura y usando ese formato de inicio, medio y final. DESPUÉS de varias
49 sesiones del taller dedicados a ese fin, una vez que ya los niños tenían identificados esos tres
50 momentos, entonces, bueno pues ahora habría que perfeccionar lo que estaban escribiendo y
51 entonces en ese perfeccionar se dieron cuenta que era necesario hacer borradores de lo que
52 escribían porque de repente al leer se daban cuenta de que no habían terminado una palabra
53 que no había concordancia de género o de número que a la mejor no habían dejado el espacio
54 suficiente, que no era la idea, pensaban una cosa pero escribían otra, etc., etc. (7:21). Entonces
55 varias sesiones del taller estuvieron dedicadas a que los niños vieran la conveniencia y la
56 utilidad de hacer borradores. Esto porque al principio y si nosotros recordamos las
57 características de los niños de segundo son niños que generalmente quieren hacer las cosas
58 rápidamente, quieren pasar de una actividad a otra con cierta rapidez y entonces de entrada
59 pues la idea de hacer un borrador no resultó muy atractiva en la medida en que ellos se dieron
60 cuenta de que era importante hacerlo porque entonces podrían autocorregirse (8:02) ellos
61 mismos ya tenían ese hábito de hacer un borrador y ahora uno de los logros del taller es que
62 empiezan a decir es que ahora ya empiezan a decir “voy a hacer un recado no creo que
63 necesite hacer un borrador”, “ahora voy a hacer una carta creo que primero voy a hacer el
64 borrador y cuando ya haya corregido entonces ya lo paso en limpio”. Esto obviamente no se
65 puede hacer en todos los escritos pero al menos ya tienen la idea de que es necesario de que tú
66 hagas un intento de escritura primero y luego después lo perfecciones. Hasta ahorita te estoy
67 hablando solo de la estructura, digamos de la parte (8:53) mecánica entre comillas. Después el
68 TERCER MOMENTO DEL TALLER tiene que ver con cómo organizan sus ideas y qué tipo
69 de vocabulario van a usar, hasta dónde van a extender su escritura, *cómo es que te das cuenta*
70 *que de empezar a describir cosas sobre características físicas, no sé, escribían un objeto y al*
71 *principio eran puras cualidades físicas y después agregaban no solo las cualidades físicas*
72 *sino la utilidad o el gusto incluso que sentían ellos por el objeto.* Sus ideas se fueron
73 ampliando. En cuestión por EJEMPLO de cartas, escribían no solo el objetivo o el motivo por
74 el que estaban haciendo una carta sino (9:50) que podían hablar de sentimientos, en la misma
75 carta preguntar cosas a la persona que iba a recibir la carta (al destinatario) y bueno digamos
76 que el taller sirvió para que los niños pudieran escribir casi tan fluidamente como hablan que
77 ese es uno de los objetivos finales de la escritura que las personas podamos plasmar nuestras
78 ideas casi tan fácil como hablamos en el sentido de que haya fluidez. La ÚLTIMA ETAPA
79 DEL TALLER que es en la que estamos ahorita, tiene que ver con que los niños ya tienen
80 bastante vocabulario y ya tienen una estructura de inicio, parte media y final, ya digamos
81 criterios de limpieza eso ya prácticamente ha sido superado (10:56), ya no tienes tú que estar
82 recordando, ellos lo han visto como necesario, pero ahora qué pasa con la parte creativa o con
83 la parte imaginativa. Les ha dado mucho por ser muy productores de historias, de cuentos, les
84 han cambiado finales a los cuentos o les han cambiado tramas completas a cuentos
85 tradicionales como La Caperucita Roja, como Los tres cerditos. Hay un cuento que a mí me
86 encantó en especial porque lo típico de hacer las casas de paja y de leña y de ladrillos del
87 cerdito, pues yo me acuerdo cuando yo escuché ese cuento de los tres cerditos nunca me

88 imaginé cambiar el cuento y si lo cambiaba supongo que (11:52) de todos modos la estructura
89 iba a seguir siendo la misma. Entonces el niño que hizo un cuento digamos distinto pero bajo
90 la misma trama resulta que empieza a meter lo que él sabe acerca de la tecnología, del internet,
91 incluso de las familias, o sea si es un cerdito le dicen cerdito pues es un niño y los niños no
92 viven solos. Entonces empieza a cuestionar el cuento y su escritura entonces ya es un cuento
93 digamos sigue siendo infantil, pero es un cuento que se ve inteligente, con muchos
94 conocimientos que este niño tiene ya a propósito de incluso de la fantasía. Fue un cuento como
95 muy inteligente, muy fantástico, muy creativo pero que de alguna manera está basado en su
96 propia experiencia en su pensamiento crítico incluso y en lo que él (13:09) sabe. Él es hijo de
97 un arquitecto, entonces, supongo porque eso no lo he corroborado que el papá con alguna
98 plática le ha platicado por ejemplo de andamios, que dice en su cuento. Le ha platicado por
99 ejemplo de cimientos, de tolvas, etc. Y que lo fue integrando en el cuento que está muy bien
100 armado y si lo hubiera dejado de tarea yo hubiera pensado que habría recibido ayuda, pero ese
101 cuento fue hecho en el taller igual que otros cuentos, entonces pues si te quedas muy
102 sorprendida de cómo los niños pueden empezar a hacer cuentos o historias inéditas pero que
103 son muy inteligentes desde la trama y desde cómo van articulando su propia fantasía, cómo
104 van articulando hechos reales también (14:13).

105 **PREGUNTA 3 ¿EN EL CASO ESPECÍFICO DE ESTE CUENTO LO QUE EL NIÑO**
106 **UTILIZO FUE EL TÍTULO Y DESPUÉS RECONSTRUYÓ LA HISTORIA?**

107 Tiene lo básico que efectivamente era el lobo y fue y sopló y resopló pero entonces las casas
108 no se caían pero aquí lo chistoso y lo interesante del cuento es que el niño decía: “y no se caía
109 porque...” y te empezaba a hablar por ejemplo de la paja, “no se caía porque aunque era de
110 paja tenía una antena parabólica que estaba amarrada de un poste que estaba allí cercano y
111 entonces los cables de la luz...” Entonces empezaba a describir que no sólo era la paja y ya
112 sino que estaba tan armado (15:12) que bueno pues el lobo no pudo derribar la casa. Cansado
113 de no derribar la casa de paja entonces se va a tratar de derribar la casa de leña y entonces el
114 lobo ahora iba con unas tijeras grandes pensando que si iba a estar igual que la otra con antena
115 parabólica amarrada de los cables entonces con las tijeras iba a cortar primero antes de soplar
116 y soplar para que la casa se cayera; pero entonces resulta que lo que este lobo no considera
117 (15:49) es que si bien es cierto, podía cortar y cortar, no se había dado cuenta que esta casa
118 tenía tres metros de cimiento y entonces aunque la casa era de leña estaba muy bien afianzada
119 porque cuando había construido su casa tenía 3 m. de palos enterrados hacía abajo. Entonces
120 eran palos largos, largos que no era fácil de derribar aunque soplara y soplara. Entonces
121 cuando llega a la tercera casa que era la de ladrillo (16:24) que se supone que era la casa que
122 no se derribaba porque era la de ladrillo, ya para entonces, el niño había contado
123 características de las viviendas, como te decía. Y había cambiado el cuento sin perder la
124 esencia, de que el lobo estaba tratando de hacer que los cerditos salieran de su casa para
125 comérselos. Digamos que el cuento tenía grandes modificaciones y la estructura del cuento se
126 modificó un poquito (17:07) pero la información era mucha.

127 **PREGUNTA 4 ¿ESTE CUENTO FUE ELABORADO DURANTE VARIOS DÍAS?**

128 Sí, te decía que cada taller dura de 20 a 25 minutos. Entonces yo creo que este cuento lo hizo
129 entre 2 ½ o 3 sesiones durante tres días consecutivos.

130 **PREGUNTA 5 ¿ENTONCES AL IR CONSTRUYENDO ESTE CUENTO, SUPONGO**
131 **QUE NO HAY UN BORRADOR DE CUENTO, DADA SU EXTENSIÓN?**

132 Sí hay un intento eso se me olvidó decirte. Lo primero que hacen en el taller, haz de cuenta,
133 como justo el taller se trataba de que escogieran un cuento tradicional y la maestra se
134 encargaba de tener allí varios cuentos para que entonces escogieran. Los primeros minutos se
135 trató de que escogieran el cuento y entonces lo leyeron y luego pensarán e hicieran una lista o
136 tener una idea de dónde iban a hacer su modificación y en qué le iban a quitar o a poner. Unos
137 niños decían, “el cuento de La caperucita roja entonces lo voy a modificar en que su caperuza ,
138 su capa (18:45) no va a ser roja, va a ser multicolor” “Bueno, eso es cuanto a sus
139 características y en cuanto al cuento qué le vas a modificar”, “pues entonces que la abuelita no
140 era la abuelita, era una tía que estaba de visita”, y así, entonces digamos que hacían la lista: no
141 es caperucita roja es caperucita multicolor y no hay abuelita hay una tía (19:13) y entonces el
142 leñador no es quien las salva es el bombero que pasaba por allí porque iba a apagar un fuego y
143 entonces se dio cuenta porque escuchó gritos y entonces se metió a la casa y vio que allí había
144 un lobo. Así en tres frases digamos decía qué le iba a modificar y ya lo siguiente del taller es
145 redactar las cosas que se les habían ocurrido (19:44). Algunos niños necesitaban mucho más
146 tiempo para organizar sus ideas de qué le iban a modificar. El niño de los tres cerditos al igual
147 que los otros él dice, en mi cuento lo que voy a modificar es si el lobo va ir soplando y
148 resoplado porque se quiere comer a los cerdos, eso se va a quedar igual, pero lo que yo
149 quiero decir es que no se va a caer la casa de paja y voy a hablar de que la casa de madera
150 tenía cimientos y también le va a ser muy difícil tirarla. Lo interesante aquí es que los niños
151 tenían que pensar qué es lo que les gustaba del cuento que se quedará y qué es lo que a ellos
152 no les gustaba del cuento y que le iban a hacer modificaciones. Te digo algunos se quedaron
153 con cambios físicos, así como muy superficiales y otros como este niño que incluía
154 conocimientos o cuestionaba incluso el cuento y había otros que decían, “no el cuento lo voy a
155 dejar igual solo le voy a cambiar el final del cuento”. Ese fue por (21:11) ejemplo el caso de
156 Hansel y Gretel, ya ves que en ese cuento al final la madrastra o la bruja los quiere cocinar y
157 entonces ellos acaban metiendo a la madrastra al horno,” no pues ese final está muy cruel
158 entonces más bien la van a meter a la cárcel y va a haber un juicio y entonces yo le voy a
159 cambiar el final al cuento”. Entonces, digamos que sí que hay un borrador, no le llamamos así,
160 le llamamos organizador y entonces es cómo vas a organizar tu escrito y ellos lo que hacen es
161 organizarlo y usamos un mapa, *¿cómo vas a iniciar?*, y *entonces si las ideas principales se*
162 *van a quedar iguales o no y cómo lo vas a finalizar. Eso solo se usa en los cuentos y las*
163 *historias, o sea ese organizador no se usa ni en las cartas ni en las descripciones.*

164 PEDÍ EJEMPLOS DE ESTE TIPO DE CUENTOS

165 PREGUNTA 6 ¿CUÁL HA SIDO LA ACTITUD DE LOS NIÑOS ANTE ESTAS 166 ACTIVIDADES?

167 De mucho entusiasmo, de mucho interés (24:18), de hecho *el espacio de 15 o 20 minutos era*
168 *insuficiente, o sea los niños querían seguir escribiendo y querían seguir digamos pues allí en*
169 *el taller. Entonces lo que hacíamos, era que las dos primeras sesiones yo les concedía y les*
170 *daba más tiempo, pero entonces me di cuenta que nunca iba a ser suficiente. Lo más que les*
171 *extendí fue a 45 minutos que es más bien como los bloques que yo tengo dentro de la rutina de*
172 *actividades, pero yo dije, “no, creo que no va por allí”. Creo que los niños tienen que tener*
173 *claro que hay trabajos que no los puedes concluir en un día, y lo importante no es que termines*
174 *las cosas en un día, sino lo importante es que tú tengas claro (25:12) que tienes un tiempo y*
175 *que lo que alcances a hacer en ese tiempo está bien, entonces lo que hacíamos es que les*
176 *avisábamos cinco minutos antes, para que entonces ellos vieran qué es lo que iban a alcanzar a*

177 hacer o que tomaran sus notas de dónde se quedaban porque luego lo que empezó a pasar es
178 que decían “es que se me va a olvidar lo que yo ya tengo” “ah bueno es que se me ocurrió otra
179 idea a parte de lo que yo ya había puesto en el organizador”; “entonces estos cinco minutos
180 dedícalos a agregarlo a tu organizador ya no le estés haciendo nada a tu escrito, más bien anota
181 esas ideas en tu organizador para que en la siguiente sesión del taller las retomes y así ya no se
182 te olviden las ideas. Entonces creo que eso funcionó más que irles dando más tiempo como fue
183 la primera (26:06) decisión que tuve de concederles más tiempo, pero creo que del otro lado
184 el tener el taller de 20 minutos les ha dejado más porque se llevan el recurso de que bueno si
185 yo anoté mis ideas después las puedo retomar, no pasa nada. De hecho creo que los que se
186 dedican a escribir, los grandes escritores supongo que así le hacen, no creo que terminen un
187 libro en alguna sentada. La verdad que ha sido muy padre.

188 Entrevista 2

189 PREGUNTA 7. CON LOS NIÑOS QUE TIENEN DIFICULTADES, ESTE, PORQUE
190 DIGAMOS ESTANDO MÁS PEQUEÑOS EL PENSAMIENTO VA MÁS RÁPIDO DE LO
191 QUE YO SOY CAPAZ DE ESCRIBIR Y SOBRE TODO PORQUE LA ESCRITURA
192 DEMANDA (27:16) MUCHO ESFUERZO, PARA QUE MI IDEA A LA HORA DE
193 ESCRIBIRLA ESTÉ DENTRO DE LA ESTRUCTURA TENGA COHERENCIA, NO
194 SUENE COMO CORTADA, ESTE HILADA CON EL RESTO DEL TEXTO, QUE EL
195 VOCABULARIO SEA ADECUADO, PORQUE SUPONGO QUE A LA HORA DE
196 PLANEAR VA A HABER NIÑOS QUE TENGAN MUY BUENAS IDEAS PERO A LA
197 HORA DE ESCRIBIR VAN A TENER DIFICULTADES. ¿TE PASÓ ESO O NO
198 SUCEDIÓ?

199 Sí, si me pasó y de hecho fueron los niños que se iban más por el {a} comic porque en el
200 comic los dibujos hablan más que mil palabra y entonces lo que tenían que escribir era mucho
201 menos y además es como estar jugando. Los niños son más parecidos a los de prescolar te
202 están diciendo algo “y entonces se enoja y entonces me hizo así” y te hacen como le hizo el de
203 la película o lo que sea, están accionando mucho. Entonces en segundo lo que hacía el niño en
204 lugar de estar describiendo o escribiendo mucho texto hacían muchos dibujos, y entonces
205 completaban las historias, y eso yo se los permitía solo les hacía la aclaración (29:02), “ok,
206 esto es un comic, es un cuento pero de alguna manera es un cuento ilustrado y tú estás
207 completando con oraciones, con frases la historia” y ya del otro lado decía “ah mira este es un
208 cuento que efectivamente es solo escrito” porque había cuentos que no tenían dibujo y de
209 hecho en algún momento estuvimos yendo a la biblioteca de la escuela como unas seis veces a
210 lo largo de este proceso, porque era importante para mí que las cosas que ellos iban
211 descubriendo o que se iban necesitando en su escritura quedaran como muy conscientes y muy
212 claras(29:52) y entonces tenía ..inintendible.. y entonces íbamos por los libros. Me acuerdo
213 porque en aquella ocasión el niño decía eso no es un cuento, y para mí era muy importante que
214 el niño sintiera todo el logro de la escritura y del dibujo que estaba haciendo para representar
215 las ideas, ya ves los cuentos de los chiquitos están más llenos de imágenes que de escrito y
216 pues entonces ese cuento era más parecido a (30:25) ese tipo de cuentos, pero también hay
217 cuentos de los más grandes que son puras letras. A mí me pasó que hay niños que piensan muy
218 rápido, bueno supongo que todos pensamos más rápido de lo que hablamos y de lo que
219 escribimos, pero de alguna manera algunos van reteniendo en su mente las ideas y las van
220 pudiendo escribir o se regresan y leen y ya se autocorrigen si hay alguna omisión pero {b}
221 había un niño sobre todo, bueno fueron dos, pero uno más, que en realidad pensaba y su ritmo

222 de escritura no estaba al mismo ritmo que su pensamiento y entonces cuando leía pues resulta
223 que hacía contracciones es decir como que si juntaba dos palabras en una o no escribía algunas
224 palabras, digamos que con él lo que hicimos sistemáticamente escribir la idea o la frase que
225 estaba tratando de escribir y luego regresarse a leerla para que se fuera autocorrigiendo. Luego
226 después *como eso no le gustaba porque le hacía tardado el escrito*, le decíamos “entonces
227 vamos a(31:51) diciendo lo que quieres escribir en voz alta”. Esto trajo algunas dificultades
228 porque algunos *niños decían que no los dejaba concentrarse porque él estaba hablando*
229 *mientras ellos estaban escribiendo*, entonces lo que hicimos fue, todo se hablaba en el grupo,
230 que esa también fue una parte muy bonita; “es que para él lo importante es que él vaya
231 teniendo presente lo que va escribiendo para que él mismo se vaya escuchando es como si él
232 mismo se estuviera dictando”. Entonces una vez que entendieron eso “bueno sí pero que no
233 hable tan fuerte”. Entonces el niño decía “pues entonces si quieren yo me pongo un poco más
234 lejos”, entonces hicimos su mesa junto con otro niño que decía que a él no le molestaba
235 (32:43) y estuvieron juntos en una mesa mucho más lejana de los otros. Eso fue padre porque
236 digamos que hasta la escritura sirvió *para que pudieran ser más sensibles o más empáticos y*
237 *este fue una cosa de llamar la atención*, porque generalmente el niño que tenía dificultades es
238 un niño que se ofende muy fácilmente. Es un niño muy lindo, muy amoroso pero sí se ofende
239 cuando alguien le decía algo sobre lo que estaba escribiendo sobre lo que estaba dibujando y
240 sin embargo en la escritura él defendía su necesidad, decía “es que yo necesito estar
241 escuchándome cuando escribo porque si no se me pasan las letras” así decía. Digamos que el
242 hecho de tener clara esa necesidad hacía que se ofendiera menos y pudiera reclamar más su
243 necesidad, entonces sí, si pasó. Pasó también que luego por estar escribiendo que los espacios
244 que ya estaban (34:04) acostumbrados a dejar entre palabra y palabra se redujeran, o por
245 ejemplo la letra muy legible de algunos niños, sumamente redondita y así, pues resulta que
246 empezaba a ser desgarrada o letras mucho más grandes, o empezaban a escribir con la letra de
247 un tamaño y terminaban escribiéndola de un tamaño menor, esas inconsistencias en la letra si
248 fueron características notorias cuando escribían cuentos o historias. Cuando escribían *cartas*
249 cuando escribían *descripciones* o incluso cuando hicimos *invitaciones* o el *directorio*
250 *telefónico* del grupo, allí había un formato muy claro y los niños lo hacían con menos rapidez
251 que cuando estaban (34:58) escribiendo desde su creatividad, y creo que estaban más
252 centrados en eso que en la caligrafía. Esas son las cosas más sobresalientes que recuerdo que
253 pasaron.

254 PREGUNTA 8. ENTONCES LA CARTA COMO ES UN FORMATO MÁS ESPECÍFICO,
255 ¿LO HACÍAN CON MÁS RAPIDEZ QUE LA ESCRITURA CREATIVA?

256 No, en la *parte creativa* estaban escribiendo y más bien no tenían cuidado en la caligrafía y *la*
257 *carta* sin embargo, no es tanto en que fuera más rápida o menos rápida, más bien tenían más
258 cuidado en que la letra fuera espaciada, legible, con limpieza. Cuando estaban escribiendo sus
259 cuentos, sus historias ni siquiera en la limpieza se fijaban bien, era la escritura por la escritura
260 y estaban escribiendo (36:05) lo que querían escribir o dibujar o así.

261 *{problema}* Algo que les frustraba mucho es que en lo que estaban escribiendo pues hacían
262 unos dibujos padrísimos pero resulta que los dibujaban casi que en el borrador. Eso nos pasó
263 en un taller y hubo mucha frustración a raíz de eso iban anotando el número de la hojita,
264 generalmente no hubo niños que escribieran más de cuatro o cinco hojas de sus historias, no
265 eran tan largas digamos, entonces *{implementación de procedimiento}* numeraban, si iban a
266 hacer un dibujo de la escena primera lo hacían en una hoja aparte, de tal manera que cuando

267 *ya pasaban su escrito de borrador a limpio entonces ya lo que hacían es que recortaban*
268 *(37:02) ese otro dibujo que les había quedado impecable y entonces ya lo pegaban. Esa fue la*
269 *forma que encontramos para que no se frustraran, porque algunos niños decían “yo lo ilustro*
270 *al final”, pero otros no, otros necesitaban hacer allí su dibujo, porque {el dibujo como recurso*
271 *cognitivo} incluso el mismo dibujo les servía para organizar o replantear lo que estaban*
272 *escribiendo y agarrar vuelo para lo que seguía. Entonces necesitaban estar dibujando al*
273 *mismo tiempo. Lo que hice fue que recorté hojitas y les decía si vas a hacer un dibujo aquí lo*
274 *pones y le pones un número o una marca de la hoja donde va y ya después (37:42) la pegamos*
275 *ya cuando la escribas en limpio; porque la primera no me anticipé a eso no se me ocurrió que*
276 *iba a suceder, como muchas cosas, la mayoría, yo me preocupé por los formatos, por las*
277 *actividades, por cómo iniciar, pero lo que iba sucediendo era algo que siempre la primera vez*
278 *me agarraba desprevenida.*
279 *Bueno yo digo que esta es la tercera etapa y la última, cómo le voy a llamar. Algunos niños*
280 *empezaban por el título otros hasta el final le ponían el título o digamos que no, que en las*
281 *descripciones sabían mucho, empezaban escribiendo las cosas físicas, pero luego entonces se*
282 *detenían, decían “digamos que estoy pensando que..” porque la instrucción era vas a describir*
283 *un objeto, vas a decir cómo es imagínate que lo estás haciendo por teléfono, para alguien que*
284 *no está viendo, tienes que usar los más detalles posibles para que entonces a la otra persona le*
285 *quede más claro. También es para qué sirve, cómo te hace sentir, qué tanto tú lo usas, etc., etc.*
286 *Entonces lo que hacían es que ponían cómo es, entonces ponían una pregunta y respondían a*
287 *esa pregunta (39:29) y luego para que sirve, se hacían una listita de todo lo que ellos sabían*
288 *para lo que servía. Si te gustaba o no te gustaba si tú tienes uno, etc. Eso fue al principio,*
289 *después con gusto empecé a notar que ya no se hacían la pregunta si no que cuando describían*
290 *algo ya no es necesario contestar la pregunta, supongo que se la estaban contestando, pero en*
291 *todo caso ya era mental, ya no la tenían que escribir en la hoja (40:09).*
292 *De las descripciones que me hiciste favor de mandar, ¿son las que ahorita me comentaste?*
293 *Esas son algunas, esas no son las del taller. Por ejemplo la de un objeto, esa fue una actividad*
294 *diagnóstica, porque en el programa de español viene que uses varios tipos de escritura.*
295 *Entonces viene que hagas listas de palabras y hagas descripciones, recados, invitaciones,*
296 *cartas, directorios telefónicos, cuentos, noticias, avisos, etc. Entonces, digamos (41:10) que en*
297 *el programa como formato, para poder decirles a los niños las características de una carta o de*
298 *una descripción, etc., nosotros hacíamos algunos ejercicios pero eran ejercicios como*
299 *didácticos y los que te mandé fueron esas descripciones. Las descripciones que los niños*
300 *hicieron en el taller, por ejemplo, la de la mamá, la de mayo esa si fue hecha en el taller y tenía*
301 *un propósito específico. La primera del objeto no era para el taller, era cuando estábamos*
302 *viendo el tema de la descripción. Ahora, en el taller (41:55) no todos los niños hacían*
303 *descripciones, por ejemplo lo que si hacían más que la descripción les gustó hacer*
304 *procedimientos o pasos a seguir. Por ejemplo, hubo una que la tarea era observar a las señoras*
305 *de la limpieza en una de sus actividades, entonces puse una lista de cinco cosas, ¿cómo puedo*
306 *describir el proceso cuando barre? ¿cómo puedo describir el procesos cuando está limpiando*
307 *los vidrios? ¿cómo puedo describir el proceso cuando está abriendo la puerta? Entonces vamos*
308 *a observarlas o de lo que se acuerden que han visto a su mamá, me acuerdo que en esa ocasión*
309 *estuvieron más bien todo el taller (43:04) andaban corriendo, yendo y viniendo, hay dos*
310 *señoras de la limpieza en la escuela, y entonces ese día solo observaban. Se quedó de tarea*
311 *que en su casa si veían acciones de barrer, de limpiar vidrios pues iban también a observar y*

312 luego después iban a escribir cómo es que podían escribir el proceso para limpiar vidrios, el
313 proceso para barrer, el proceso para preparar un sándwich, para hacer cosas simples. Les
314 gustaba más hacer ese tipo de relato, de pasos para hacer algo que descripciones. Las
315 descripciones las usaban más (43:49) casi cuando las tenían que hacer o cuando había una
316 consigna específica como el 10 de mayo que les dije que lo que iban a hacer que sus mamás
317 iban a ir de visita y que yo suponía que sería grato para las mamás tener la percepción de sus
318 hijos de cómo las podían describir, de qué impresión tenían de ellas, de hecho no use la
319 palabra descripción, pero por allí alguien dijo “ah entonces quieres que las describamos, que
320 describamos a nuestras mamá” pues sí, de alguna manera sí, entonces pueden hacer una
321 descripción de su mamá. Entonces cada quien hizo el dibujo de su mamá y lo que podía decir
322 acerca de ella (44:36).

323 PREGUNTA 9 ¿ESTE TALLER INICIÓ CUÁNDO?

324 Este taller inicio en este semestre, por allí de febrero, marzo. Si quieres te la mando para que
325 la tengas exactas.

326 PREGUNTA 10. SI, GRACIAS. ME HICISTE FAVOR DE MANDARME MATERIAL
327 QUE HABÍAS DISEÑADO PARA EL TALLER, ¿ES EL MATERIAL QUE ESTUVISTE
328 USANDO O HAY ALGÚN OTRO?

329 No, fíjate que tenía pensado usar tal cual ese material. Fue uno de los aprendizajes que yo tuve
330 porque tú cuando empiezas (45:33) un taller como estos, yo no tengo mucha experiencia en
331 hacer taller para niños, hago talleres pero para los adultos. Entonces yo pensé que con la
332 planeación era suficiente o con que yo tuviera una lista de actividades para el taller que fue lo
333 que te mandé, pero *resulta que en el taller los tiempos no eran los mismos, los intereses no*
334 *eran los mismos, las dificultades no eran las mismas que yo había pensado.* Entonces
335 realmente fue modificándose, fue rediseñándose y entonces pues resulta que poco a poco el
336 material que yo te mandé empezó a quedar así como en la fila de lo que se usaba (46:33) y
337 entonces más bien empezaron a surgir ideas producto de las mismas necesidades o interés de
338 los niños. Entonces en un principio el material fue así como el guion a seguir, pero casi que a
339 la segunda semana, te estoy hablando de cinco o seis sesiones, ese material empezó a tener
340 menor fuerza, no se pudo seguir tal cual y más bien se enriqueció con cosas mucho más de
341 interés del grupo.

342 PREGUNTA 11. ENTONCES AL PRINCIPIO EN ESTAS PRIMERAS CINCO SESIONES
343 TÚ LES PRESENTABAS LA ACTIVIDAD Y TODO EL MUNDO IBA HACIENDO LO
344 MISMO ¿O NO?

345 Sí, nada más que hasta en eso, te digo la primera dificultad fue que en (47:38) teoría todos
346 tenían que hacer lo mismo, pero allí fue donde empezó que unos se tardaban más que otros se
347 tardaban menos. Unos por ejemplo, tenían dificultad o renuencia de hacer un borrador, te digo
348 que fue como de las primeras dificultades surgidas porque si no al final es muy frustrante que
349 tenga que estar borrando y que tenga que volver a escribir y ya la hoja te queda manchada, etc.
350 Entonces digamos que después de la primer semana, ya cada quien tenía distinto trabajo. Unos
351 estaban terminando, otros iban como a la mitad, otros ya iban por el segundo escrito. El ritmo,
352 el tiempo y los estilos eran distintos. Algunos niños empezaron con mucho más dibujo que
353 escritura, otros más escritura que dibujos.

354 PREGUNTA 12. ENTONCES CÓMO FUNCIONA AHORA EL TALLER. YA ME DISTE
355 EJEMPLOS, DE LOS CUENTOS QUE HAN HECHO, DE LAS DESCRIPCIONES, PERO

356 ENTONCES, SI HOY TENEMOS LA SESIÓN DEL TALLER E IMAGINANDO QUE YO
357 SOY NUEVA EN EL TALLER Y QUE VOY A ENTRAR QUÉ ES LO QUE HAGO
358 Los niños llegan, buscan su folder (49:23) de trabajos donde se quedaron porque hay un folder
359 que cada quien tiene. Lo que ya terminaron lo estamos guardando porque queremos hacer una
360 especie de exposición, lo que no está terminado está en un folder, entonces llegas recoges tu
361 borrador donde te quedaste, porque te digo que hay niños que anotan cosas que les van
362 surgiendo para que no se les olviden y empiezan el taller. Otros ya terminaron la sesión
363 anterior y entonces ahora es comenzar y en la comenzada ahora sí yo me siento con esos que
364 van a comenzar porque los que van a continuar allí en el folder está su inicio, pero los que van
365 a iniciar algo es “y ahora de qué tienes ganas”, “pues fijate que ahora yo estoy pensando que
366 quiero hacer un cuento” o “ahora quiero escribir un chiste”. Por ejemplo, hay una niña que
367 ahora le ha dado por escribir un recetario porque dice aunque su mamá (50:44) no tiene tiempo
368 para estar con ella, su mamá es buena cocinera y entonces ha estado haciendo con ella algunas
369 recetas. Entonces empezó diciendo “ayer hicimos pay de limón y entonces ahora lo que quiero
370 hacer en el taller es hacer la receta del pay de limón” y entonces esa fue la primera receta que
371 hizo. Después entonces decía que su mamá le había dicho que ahora iban a preparar hot cakes
372 y que entonces que en el taller iba a hacer, como a la segunda receta que hizo me declaró así
373 “sabes que Guille el tiempo que quede del taller lo que voy a hacer es terminar un recetario”
374 de hecho ella lo quería hacer para el 10 de mayo y regalárselo a su mamá pero como
375 estábamos haciendo otras cosas en la escuela para regalar, entonces dijo mejor me voy a
376 esperar para que sea una sorpresa y haya más recetas. Entonces, ese es un ejemplo de los niños
377 cuando empiezan, esa fue la receta, los chistes y hay quienes (52:12) ahora quieren hacer,
378 ahorita en el grupo ha habido unas dificultades sociales pero han sido más dificultades por
379 algunas mamás. Tengo mamás que tienen a sus hijos como son primerizas y son hijos únicos
380 entonces son mamás como más preocupadas y entonces están como muy pendiente.
381 Llegaron este año como 3 o 4 niños que vienen de la ciudad de México, obviamente las
382 familias tienen otras costumbres, en el sentido de que son mucho más abiertos, a la mejor son
383 más aventados. Las mamás del grupo tenían ya mucho tiempo como grupo de mamás y
384 entonces llegan estas tres mamás, supongo que empezaron a tener alguna dificultad por allí
385 (53:13) o simplemente alguna diferencia. Entonces los conflictos entre los niños no se hicieron
386 esperar, porque entonces un niño le decía al otro “tú eres un exagerado como tu mamá, como
387 dice mi mamá”; entonces uno de los niños lo que ha estado haciendo es escribir cómo se siente
388 a propósito de... hubo una vez una situación allí como medio escabrosa, el punto es que el
389 niño en cuestión está escribiendo sobre ese conflicto y lo que pensaban sus amiguitos y lo que
390 él pensaba, entonces las medidas que se estuvieron haciendo, y haciendo recomendaciones “es
391 que para la próxima pues ahora lo que tenemos que hacer es ya no traer pipi” lo que pasó es
392 que una niña llevó una botella con pipi y entonces otro niño la pateó y un tercero que estaba
393 acomodando su lonchera fue salpicado porque la botella se rompió. Entonces la mamá del
394 niño salpicado se molestó y entonces ha estado escribiendo reflexiones acerca de ese evento o
395 una reflexión acerca de (54:47) uno de los niños le gusta como bromas esconder objetos de
396 terceros, entonces es cómo se siente él, cómo se sienten los demás y qué pensaría el mismo
397 niño si a él le escondieran sus cosas, etc. Entonces lleva dos sesiones del taller escribiendo
398 sobre estos asuntos de conflicto entre el grupo. Entonces te digo lo que yo hago en el taller es
399 sentarme con estos niños que no saben lo que van a hacer o que ya saben qué van a hacer pero
400 para que me platicuen es como hacer una pequeña planeación de lo que van a escribir, los

401 otros (55:27) es solo continuar, pero los que van a iniciar es ver “tú qué vas a escribir, tú qué
402 vas a hacer, qué se te ocurre”, “no se me ocurre nada” “ah, bueno pues entonces qué te parece
403 si tal..., o quedate cinco minutos y piénsale, u observa que están haciendo tus compañeros y a
404 la mejor se te ocurre algo”. De hecho en el taller ha habido ocasiones en el que dos o tres
405 niños no han escrito lo que han hecho es ir a la biblioteca a ver algún libro, y creo que eso
406 también es importante que en el proceso de escritura también se necesita leer, por allí he
407 escuchado una frase que en este momento se me hace muy pertinente (56:18) y que yo lo he
408 vivido con los niños de segundo que tú escribes lo que quieres leer y lees lo que quieres
409 escribir, es como se me acabó las ideas de la escritura y entonces voy a ver qué otra cosa se
410 me ocurre. Por EJEMPLO, un niño que tiene un hermanito recién nacido, escribió un libro de
411 objetos, porque en la biblioteca hay libros de imágenes viene un balón y la palabra balón, una
412 muñeca y viene la palabra muñeca. Entonces él ilustró un libro con un objeto por hoja y abajo
413 le iba poniendo el nombre del objeto y decía que se lo iba a regalar a su hermanito. Ha habido
414 muchas ideas.

415 PREGUNTA 13. ACLARACIONES SOBRE EL NIÑO QUE ESTÁ ESCRIBIENDO SUS 416 CONFLICTOS

417 Clasificar lo que quería escribir: opinión, sentimiento, recomendación, supuesto. Entonces que
418 escriba yo opino que, me siento, recomiendo que, supongo que...

419 Una de las cosas que ya puedo concluir es que en la medida que uno ayuda a los niños a
420 estructurarse como a darles ciertos patrones si no de lenguaje, o categorías más que patrones
421 (1:00:40) de qué es lo que están escribiendo pueden tener mucho más éxitos, orden y
422 coherencia que si simplemente están escribiendo así como las ideas les van saliendo. Siento
423 que suben a otro nivel de escritura.
424

Apéndice F: Transcripciones entrevistas a Coordinadora

Entrevista 5

2 PREGUNTA 1. ME GUSTARÍA SABER CUÁNTOS AÑOS LLEVAS LABORANDO EN
3 ESTA ESCUELA

4 Aproximadamente 17 años

5 PREGUNTA 2. ¿QUÉ ES LO QUE TE HA HECHO ESTAR DURANTE TODO ESTE
6 TIEMPO EN ESTA ESCUELA?

7 Creo que es la sincronía y las coincidencias en cuanto a (1:11) como se concibe la educación,
8 pero también a cómo se relacionan las personas. Creo que en algún momento coincidió con mi
9 meta o con mi aspiración profesional, yo comparto con la escuela esas aspiraciones y esos
10 deseos. Yo recuerdo cuando salí de la Normal (yo soy maestra normalista) y entonces me
11 dieron plaza Federal allá en un ranchito recóndito de la Huasteca Potosina en San Luis Potosí,
12 yo recuerdo que en aquel entonces estaba un programa de educación (1:55) que estaba
13 dividido por unidades, y entonces la unidades una era la alimentación, otra el vestido, otra los
14 medios de transporte, etc., pero con esas tres unidades yo sabía que algo no andaba bien en
15 educación, porque hablaban de la alimentación balanceada y que los niños supieran las
16 características de los alimentos, etc., etc., y allí donde yo trabajaba no había más allá de maíz y
17 fríjol y ya no comían otra cosa, ni conocían otra cosa. Entonces no podíamos reproducir el
18 programa como estaba diseñado y luego también decía algo así como de los medios de
19 transporte y pues allí solo caminando o en burro. Entonces yo decía tiene que haber algo más
20 en la educación precolar, otras cosas que independientemente de la zona o del nivel
21 socioeconómico donde la escuela se inserte tiene que haber algo que haga sentido para todos
22 y que sirva para todos (3:04) y bueno entonces encontré esta escuela aquí en Querétaro y
23 realmente pues me enamoré del proyecto educativo, porque te toca mucho en lo personal, no
24 es un trabajo que se desligue de ti como persona, no es que te conviertas en maestro y cuando
25 sales de allí ya te conviertas en cómo te llames, no, aun cuando estás allí y aun cuando sales de
26 allí sigues siendo tú y eso es algo que me ha apasionado.

27 PREGUNTA 3. ENTONCES ME DECÍAS QUE TU FORMACIÓN PROFESIONAL ES
28 MAESTRA NORMALISTA DE PRESCOLAR

29 EA: Sí, es Licenciada en Educación Precolar, de hecho estudié la prepa , fui de la primer
30 generación de la licenciatura en Educación Precolar. Recuerdo que dentro del perfil del
31 egresado, cada maestro dentro de la normal te leía el perfil del egresado (4:10) y cada vez que
32 te daba el contenido de cada materia y hay dos cosas que yo leí en aquella época y que
33 escuchaba y que uno era el pensamiento crítico, que un licenciado en educación precolar
34 tenía que desarrollar y cuando saliera tener pensamiento crítico y el otro también que era muy
35 ambicioso, pero que en aquel entonces no entendía bien, era que además del (4:40)
36 pensamiento crítico tenías que tener habilidades de comunicación eficientes para poder
37 relacionarte y comunicarte con tus alumnos, con los padres de familia, con otros maestros, con
38 la comunidad en general, tenías que ser un agente de cambio, y digo, en aquel entonces yo
39 decía, y eso qué es o cómo se va a ir desarrollando; y justo cuando entro a la escuela (5:09)
40 empieza como a tener forma y a verlo implicado en la práctica, esas oraciones que entonces
41 eran solo teoría, era una cosa como muy desligada de lo que en aquel entonces los maestros
42 nos ponían a hacer como normalistas.

43 E: En esta escuela qué función desempeñas
44 EA: Trabajo en dos áreas, una es en el área de educación preescolar y aquí en el kínder yo soy
45 la directora técnica y (5:54) luego en la primaria, allí soy la coordinadora académica del área
46 de español con los grupos de Transición, primero y segundo . Bueno y habría una tercera
47 función que es dar talleres a los padres de familia, esas serían como mis tres grandes
48 funciones.
49 PREGUNTA 4. SOBRE LOS TALLERES A LOS PAPÁS, TENGO ENTENDIDO QUE
50 DAS VARIOS TALLERES Y ALGUNOS QUE TIENEN QUE VER CON LA ESCRITURA,
51 ¿ME PUEDES CONTAR SOBRE ESOS TALLERES?
52 Hay un taller que se llama Taller de lectura y escritura es un taller que surge (6:50) hace como
53 15 años por la necesidad que había [a] *de que los padres y los maestros trabajáramos en*
54 *conjunto y valoráramos (7:07) el mismo desarrollo del lenguaje que los niños iban*
55 *adquiriendo, esto porque, te estoy hablando de hace mucho tiempo y en aquel entonces lo que*
56 *estaba aquí fuerte en los jardines de niños era que los niños aprendieran a leer y a escribir,*
57 *era como el boom, que no se aprendía solo en la primaria si no que se aprendía en el jardín*
58 *de niños, sin embargo, la forma (7:33) de enseñanza era a través de planas y de actividades*
59 *repetitivas sin sentido y además de esto pues todos los papás o todos los maestros habíamos*
60 *aprendido así hasta en la primaria y con estas metodologías. Entonces cuando un niño de*
61 *aquí de preescolar salía digamos con sus trabajos o con sus producciones escritas que*
62 *obedecían a los diversos niveles de escritura, el nivel silábico o pre silábico o alfabético, los*
63 *papás decían: no todavía no sabes escribir, te faltan letras. Los comentarios (8:19) iban en*
64 *contra a lo que nosotros considerábamos un apoyo más adecuado para los alumnos. Entonces*
65 *este taller surge por la necesidad [b] de poder ayudar a que los papás pudieran tener otra*
66 *visión de qué era leer y escribir en los niños, que no solo era escribir convencionalmente como*
67 *nosotros, sino una escritura es desde que los niños empiezan a tener una intención*
68 *comunicativa (8:46) y tratar de comunicarla, que pueden ser rayas, pueden ser bolitas, pueden*
69 *ser trazos muy parecidos a los dibujos; y entonces fue todo un reto porque en la mayoría de*
70 *las escuelas, si no es que en todas, la forma era otra y entonces no faltaba el papá que llegaba y*
71 *te decía no pero es que en la natación o la vecinita de mi hija ya sabe tales sílabas y entonces*
72 *aquí ella está escribiendo pseudoletras o lo que sea, no.*
73 *Entonces ese taller surgió hace más o menos quince años y estuvo dirigido a que [c] los papás*
74 *pudieran ver las diferencias entre los métodos tradicionales con respecto a las posturas*
75 *alternativas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura (9:46) de los niños. Entendiendo que*
76 *esta forma de aprender de los niños a través del constructivismo que en aquel entonces no*
77 *estaba en boga, pero además no se hablaba mucho, pues era algo así como muy inseguro.*
78 *También esto nos obligaba a tocar las etapas del desarrollo de la lectura y la escritura*
79 *propuestas por varios autores. No es teórico el taller, es muy divertido y muy práctico porque*
80 *parte de las escrituras que sus hijos hacen y de los comentarios que hacen y empieza con el*
81 *desarrollo del lenguaje oral y a la lectura y escritura pues llegas por obvias razones, pero de*
82 *una manera muy natural. Tocas parte de lo que se llama lenguaje total funcional, este esquema*
83 *se describe, has de cuenta si tú tienes cuatro cuadrantes, dos líneas cruzadas, en el cuadrante*
84 *superior puedes tener la escritura (11:02), en el cuadrante inferior puedes tener lectura y luego*
85 *al lado derecho puedes tener escuchar y en el lado opuesto puedes tener hablar. Entonces son*
86 *las cuatro habilidades del lenguaje que se supone que están presentes cuando tú estás*
87 *desarrollando este lenguaje total funcional: escuchar, leer, escribir y hablar. En el centro*

88 nosotros le pusimos pensar, *y a través del pensar tratamos que los papás pudieran (11:41)*
89 *entender que los niños cuando están hablando, cuando aprenden a hablar, cuando escuchan,*
90 *cuando tratan de escribir, lo que están haciendo es tratar de comunicarse. Todas las personas*
91 *nos comunicamos a través del lenguaje y este lenguaje surge del pensamiento, entonces ese es*
92 *el enfoque del taller. Se propusieron algunas estrategias de apoyo en casa, y sobre todo, tenía*
93 *[d] un objetivo último y es que ellos pudieran valorar y respetar las producciones escritas de*
94 *sus hijos (12:19) y [e] apoyarlos para que pudieran disfrutar ese gusto por la lectura y la*
95 *escritura utilizando la cotidianidad. Todo lo que ellos hacían podía ser un buen ejemplo para*
96 *que se desarrollara su nivel de lectura y escritura.*

97 PREGUNTA 5. ENTONCES ESTE TALLER EN FORMA MUY GENERAL PODRÍAMOS
98 DECIR QUE TRATA DE SENSIBILIZAR, DE INFORMAR A LOS PAPÁS EN CUANTO
99 AL PROCESO DE ESCRITURA, TÚ ME DICES NO SÓLO DE ESCRITURA SINO TODO
100 EL PROCESO DE LENGUAJE POR EL CUAL SUS HIJOS VAN PASANDO, COMO QUE
101 TENGAN ELEMENTOS DIFERENTES PARA ACERCARSE, PARA VER QUÉ ES LO
102 QUE SUCEDE CON SUS HIJOS (13:20).

103 Así es, pues mira lo que pasa es que la lectura y escritura empieza con el aprendizaje del
104 lenguaje oral, la observación y manipulación de libros y todo tipo de portadores de texto,
105 entonces digamos que no es hasta que entran a la primaria o hasta que llevan una instrucción
106 muy específica de algún maestro cuando los niños empiezan a tener idea de la lectura y
107 escritura, eso no es así. Los niños desde que empiezan a hablar (13:57) y desde que empiezan
108 a ver letreros y escritos empiezan a tener muchos elementos acerca de lo que es escribir y de lo
109 que es leer, esa es una idea básica, ayudar a que los papás no entiendan, no se trata de que
110 aprendieran o de que entendieran, si no de que vivieran un proceso parecido a los niños, para
111 sensibilizarlos. Dentro del taller se diseñan varias actividades, donde por ejemplo, se inventa
112 un lenguaje escrito, un código escrito que es inventado y que entonces se rotulan algunos
113 libros y se les pide que lean ese libro o esa página del libro. Obviamente los papás hacen lo
114 que un niño pequeño empieza a hacer, empieza a describir las imágenes (14:59) porque los
115 signos que van allí son ininteligibles, ni siquiera les ponen atención porque son imposibles de
116 leer, entonces empiezan a describir y luego empiezan a predecir ya que les damos su nombre
117 escrito (usando el mismo código inventando) y se dan cuenta que varios de los signos que
118 aparecen en su nombre son parecidos a algunos de los que están en el libro. Entonces en un
119 taller de dos horas, este taller está compuesto por cuatro sesiones de dos horas cada uno y en la
120 primera sesión de dos horas lo que haces es *sensibilizar a los papás a través de actividades*
121 *como muy reveladoras que ya (15:41) de entrada entonces empiezan a entender, pero a*
122 *sensibilizarse de que el leer y escribir no es una cosa fácil, que es un proceso y que en la*
123 *medida que es divertido y que en la medida que expone a los niños a escribir y a leer para*
124 *comunicarse, en esa medida pues van teniendo más elementos, pues van descifrando un*
125 *código, y ya en ese sentido, en la segunda sesión que ya empiezas a ver pues las etapas de la*
126 *escritura, empiezas a ver la diferencia entre el método tradicional y posturas alternativas, pues*
127 *ya [actitud de papás, efecto de la 1ª sesión]ellos están receptivos, ya se rompieron las*
128 *resistencias, y más bien ya están muy motivados en saber cómo pueden apoyar (16:35) ellos a*
129 *sus hijos y cómo pueden valorar lo que los niños están haciendo.*

130 Se ha mantenido casi intacto desde hace quince años, se han incluido algunas lecturas, se
131 hacen algunas recomendaciones, de hecho se agregó que se intercambiaran ideas, cosas para

132 hacer en casa o se intercambian cuentos los papás, eso ha ido enriqueciendo el taller. Sin
133 embargo, la esencia del taller y los temas principales han seguido vigentes desde entonces.
134 PREGUNTA 6. ESTE TALLER ENTONCES ESTÁ DIRIGIDO A TODOS LOS PAPÁS
135 DESDE PRESCOLAR...
136 Así es, este taller está dirigido a todos los papás desde Maternal hasta el grupo de Transición
137 (17:35) porque ese grupo todavía está consolidando este proceso. Incluso se llega un poquito
138 más, no es solo ya leo y escribo, si no, qué hago con esa lectura y con esa escritura. Cómo
139 incluso puedo empezar a disfrutar con mi hijo que ya lee y que ya escribe, esas actividades,
140 esas habilidades recién desarrolladas.
141 PREGUNTA 7. ESTE TALLER YA NO SE DA A LOS GRADOS POSTERIORES DE
142 PRIMERO Y SEGUNDO
143 No, no se da ese taller (18:25). Lo que hemos hecho en el caso de primero y segundo. En el
144 primer semestre por ejemplo tenemos entrevistas con papás y algo que hacemos es que en las
145 primeras evaluaciones, porque bueno no todos los niños van del preescolar, los niños que
146 continúan desde nuestro preescolar a la primaria *de alguna manera ellos ya tomaron el taller,*
147 *ya tienen como mucha idea del proceso y van con sus hijos disfrutando lo que sigue, que es*
148 *usar esa habilidad y esa destreza (19:10) que es leer y escribir.* Para los papás que vienen de
149 otras escuelas, en las *primeras entrevistas semestrales* que tenemos de primero y segundo se
150 les habla o *se les dan algunas estrategias*, si es que vemos, por ejemplo, que les pides que
151 hagan alguna descripción o que por escrito hablen acerca de alguna de película que hayan
152 visto o cosas así y realmente no son tan habilidosos, como que no están acostumbrados a
153 escribir para comunicar y entonces algo que hacemos en las entrevistas *es orientar a los papás*
154 *sobre cómo en conjunto escuelas y papás podemos hacer que esos niños descubran que la*
155 *escritura es importante*, porque ahora con esto de la tecnología los niños todo el tiempo
156 (20:15) están mandándose mensajes o están en el fb o lo que sea, pero es otro tipo de
157 descripciones, incluso ya ves que tienen hasta sus claves y así, entonces las palabras muchas
158 veces ni siquiera están completas, que bueno esa es otra forma y que además te ayuda a
159 ampliar el vocabulario, que muchos de los pensamientos que los quieres decir en el momento
160 y que no puedes y eso te causa cierta frustración, porque quieres decirlo todo oralmente,
161 encuentran en la escritura una forma muy padre de poder expresarse. Hay dos estrategias
162 básicas en primero y en segundo (21:11) que yo creo que tienen que ver con esta continuidad
163 del taller porque se les ha involucrado a los papás. Por ejemplo, en primero, desde hace dos
164 años se incluyó un diario de grupo. *Esto se conjuga con la necesidad de que los papás*
165 *también se involucraran en cuestiones sociales y emocionales que los niños de primer año van*
166 *viviendo*, por ejemplo, el niño que fue de visita a algún lugar o algún viaje y trae (21:47)
167 alguna cosa que le presume a su compañero y entonces el compañero tiene cierta envidia o los
168 conflictos típicos, están trabajando por equipo y entonces no se ponen de acuerdo y se
169 convierte en un conflicto social y cada niño va y cuenta la versión a su casa y entonces los
170 papás a veces están con una idea incompleta de lo que está sucediendo. Entonces el diario, al
171 final del día lo que se hace es que, los niños describen y platican las principales situaciones de
172 conflicto en el salón, entonces ellos escriben: “hoy me sentí triste, me sentí frustrado, enojado
173 porque no escucharon mi idea acerca de hacer tal experimento” o lo que sea (23:09) y la
174 opción que la maestra dio fue tal o lo que fulanito dijo fue tal, y se lleva a casa, ese día el
175 diario se lo lleva a casa el involucrado en el conflicto y el papá si tuvo una plática con el hijo a
176 propósito de esa situación o si no el también puede hacer allí un comentario. De antemano a

177 los papás se les advirtió que ese diario tenía un objetivo muy positivo y que de lo que se
178 trataba es de que ayudáramos a los niños a ver otras opciones y que no se encasillaran en
179 verse como víctimas o tener un enojo que no saliera o que no se arreglará. La idea es que
180 estamos aprendiendo, los niños están aprendiendo a convivir y en esa convivencia es normal
181 que los niños tengan desacuerdos y que nos interesa mucho que ellos como padres estén
182 enterados de este proceso social-emocional y que el diario iba a servir para que todos
183 estuviéramos de alguna manera enterados. Allí se escriben las cosas que la maestra considera
184 que son importantes (24:28) para que se traten en la comunidad.

185

186 PREGUNTA 8. EN ESE DIARIO ES UN NIÑO EL QUE ESCRIBE, A LO MEJOR ES EL
187 QUE ESTÁ ENOJADO...

188 A lo mejor es el que está enojado o es otro que ya entendió o que está afuera, y que no está
189 tan emocionado como para poder escribir. Un niño que todavía está enojado o frustrado pues
190 no quiere escribir y si va a escribir a lo mejor escribe cosas de las que después se arrepienta.
191 En esta primera fase no hemos querido (25:07) pedirle a un niño enojado que escriba. Lo que
192 si hacemos es pedir que antes que se vaya a casa lea lo que se escribió y ya te dice, “sí, si es
193 así, pero yo estoy todavía enojado o no quiero hablar del asunto” “¿y te quieres llevar el diario
194 a casa? A veces no se lo quieren llevar a veces sí. Muy curioso, a lo mejor el niño que está
195 enojado hoy dijo que no, pero mañana llega y el solo pide el diario para llevárselo a casa para
196 mostrarlo a los papás, generalmente son situaciones que no duran más de un día de conflicto o
197 de enojo, pero es como tener (25:51) una comunicación y también hace ruido, porque, si nació
198 el hermanito, allí los niños aprovechan y comentan o desde acá felicitan o el cumpleaños. Nos
199 sucedió en el año que cuatro o cinco mamás cumplieron años y los niños dijeron “hoy es
200 cumpleaños de mi mamá”, entonces los demás en el diario la felicitaron. Entonces el niño se
201 llevó el diario y la mamá leyó la felicitación del grupo o de los que quisieron escribir y pues
202 de regreso está el gracias. Incluso hubo dos mamás que luego invitaron a los niños a ir a su
203 casa. Ha sido a través de la comunicación escrita un medio para acercar y para vincular a las
204 familias, a los papás con los hijos de ese grupo. No sé si ha sido coincidencia o no pero es un
205 grupo muy unido.

206 PREGUNTA 9. ¿ESE DIARIO NO SE LLEVA A CABO (26:48) EN SEGUNDO GRADO?

207 EA: En segundo grado lo que se ha hecho, al inicio había 3 o 4 niños que venían de otras
208 escuelas y sentíamos la necesidad de que los papás tuvieran claro cómo es que propiciábamos
209 la lectura y escritura y en general la materia de Español qué pretendía y se les dio de tarea, esa
210 era una tarea extra, además de las tareas normales que llevaban, que los papás iban a leer 15
211 minutos diarios con sus hijos. Buscamos en la biblioteca textos que tuvieran que ver con el
212 interés de esos niños, con la edad. Empezamos con (27:57) textos muy cortos, con bastantes
213 ilustraciones y que hablaran de temas interesantes, con una guía de cómo leer, cómo los papás
214 al principio iban a compartir con ellos esa lectura. Lo que ellos hacían es que una vez a la
215 semana escogían uno de los libros que se habían llevado, porque se llevaban dos o tres a la
216 semana porque eran muy cortos, hablaban de alguno de los libros, el que más les llamo la
217 atención. Empezamos a ver que por ejemplo, uno de los niños ya no platicaba de lo que el
218 papá leía, si no ahora platicaba “y yo se lo leí a mi hermanito” y ahora se quería llevar (28:46)
219 libros. Yo le tuve que prestar de la biblioteca de preescolar para que le leyera a su hermanito
220 que era más pequeño. Eso fue en cuanto a lectura y en cuanto a escritura lo que hacíamos era

221 la retroalimentación normal dentro del grupo, no hicimos nada extraordinario con esos niños
222 porque ya teníamos en el grupo el taller de escritura.

223 Transcripción entrevista 6

224 PREGUNTA 10: RETOMANDO UN POCO SOBRE EL TALLER DE LECTO-
225 ESCRITURA A LOS PAPÁS, UNA PREGUNTA ES ¿QUÉ PORCENTAJE DE PAPÁS
226 TOMA EL CURSO?

227 Lo toma como el 90% de los papás solo que no en el mismo taller. Ellos tienen desde maternal
228 hasta RB, ya los muy tardíos son los de prepi (1:00). Tienen 3 ciclos escolares para tomarlo,
229 cuando los niños están en segundo de precolar ya el 90% ya lo tomó o ya lo está cursando. En
230 cada taller, cada ciclo escolar, a veces tienes un 25% a veces tienes un 35%, a veces hasta en
231 un mismo taller tienes hasta un 40% de la población. De hecho se ha abierto en dos horarios,
232 en la mañana para un grupo y en la noche para el otro grupo, porque tenemos papás que no
233 pueden en el día y entonces vienen en la noche, o a veces incluso la mamá viene en la mañana
234 y el papá viene en la noche. No todos los matrimonios quieren venir ambos, algunos papás
235 vienen. Tengo por ejemplo, un porcentaje, no te podría decir que mínimo pero hay como unos
236 cinco (2:05) papás que son los que vienen y toman los cursos y las mamás no. La gran
237 mayoría son las mamás quienes los toman, algunos los toma la pareja aunque sea distinto
238 horario.

239 PREGUNTA 11. AYER ME PLATICABAS UN POCO QUÉ TEMAS ESTÁS
240 ABORDANDO EN EL TALLER EN CUANTO A ESCRITURA, PERO CREES QUE ME
241 LOS PUDIERAS RESUMIR.

242 EA: Uno tiene que ver con el desarrollo del lenguaje, darle la importancia al lenguaje porque a
243 veces estamos como muy enfocados en la escritura (2:47) pero sin el antecedente que la
244 escritura es un medio de expresión y de comunicación y es otra forma más y entonces le
245 damos importancia al lenguaje en todas sus modalidades, para dar contexto y para ubicar a los
246 papás. Obviamente se hace muy someramente con ejemplos y con anécdotas que tengan
247 sentido para ellos, entonces vemos la importancia del lenguaje y el desarrollo del lenguaje.
248 Vemos también la diferencia entre los métodos tradicionales y las posturas alternativas,
249 nosotros como metodología constructiva, tenemos una metodología que se fundamenta en el
250 lenguaje total funcional y este lenguaje total (3:46) funcional se puede esquematizar poniendo
251 los cuatro elementos del lenguaje que es hablar, escuchar, leer y escribir y te decía que esos
252 elementos se influyen unos con otros y en el diagrama así lo tratamos de esquematizar que en
253 el centro tiene el pensar porque es imprescindible que los niños puedan tener ya un
254 pensamiento y ayudarlos a que verbalicen lo que piensan y lo que quieren (4:33) y lo que
255 desean y lo que no quieren. Entonces es allí donde surge la importancia de la escucha y la
256 importancia del comunicar verbalmente y entonces donde empieza a surgir la habilidad para
257 comunicar y además de leer para saber qué piensan o qué dicen los otros en esa escritura y
258 enterarte. También vemos las etapas que atraviesan los niños en la escritura, estas etapas están
259 basadas en la teoría, en las etapas que clasificó Emilia Ferreiro. Luego hay algunas estrategias
260 de cómo apoyar de Delia Lerner que es otra de las (5:34) investigadoras que nos han gustado
261 por lo práctico.

262 ¿Qué otra cosa? Estrategias metodológicas para realizar en casa y básicamente el taller abarca
263 estos aspectos.

264 PREGUNTA 12. De lo que los papás pueden realizar en casa, ¿qué es lo que tú les comentas?
265 Parte del hecho de la diferencia de lo que uno pensaba por la forma en la que uno aprendió a

266 escribir o a leer que pareciera ser que los métodos tradicionales tienen la idea de, imagínate un
267 tren donde la locomotora va primero (6:45) y luego enseguida los vagones, pareciera que los
268 métodos tradicionales piensan que primero se automatiza el código, primero se conoce el
269 código. Si vas a escribir, primero te sabes el abecedario, te lo aprendes, te lo memorizas y
270 luego ya vas haciendo combinaciones entre letras, etc.; y luego finalmente comprendes y
271 aprecias. El lenguaje escrito lo vienes apreciando hasta después (7:28), primero es una
272 cuestión automática. En una postura alternativa no hay una cosa primero y otra después, en
273 realidad, el hablar, el leer, el escuchar, el escribir, surge desde que están chiquititos al ver
274 imágenes y al poder aplicar o verse inmersos en la representación, o al tener esa capacidad
275 más que aplicar.

276 Entonces con los papás una de las estrategias poderosas es que ellos puedan darse cuenta que
277 cuando los niños están hablando, el hecho de poder hablarles con precisión, el describirles
278 cosas, recuerda que tenemos alumnos de maternal, entonces desde allí es el apoyo de la lectura
279 y la escritura. Entonces describen imágenes, les preguntan aunque en apariencia no les
280 contestan, leen historias, hacen énfasis en los sentimientos (8:45), eso en el entendido de no
281 querer enseñar a los niños a escribir hasta que están grandes y hasta que ya pueden hacer las
282 letras. Una estrategia es [A1] tener un ambiente donde se habla y donde se escucha a los niños,
283 y donde se aprecia la lectura y se aprecia la escritura. Otra estrategia poderosa es que los papás
284 tengan actos de lectura y escritura frente a los niños y si no tienen (9:24) pues es una
285 invitación. Se les dejan pequeñas tareas, por ejemplo, se les asigna algún cuento o una historia
286 padre y se les dice vas a leerle a tu hijo este cuento y luego nos platicas cuál fue su reacción, si
287 te preguntó cosas, tú qué le dijiste, y empezamos aquí. Aquí leen el cuento o la historia que se
288 van a llevar a casa, entendiendo que les va a provocar varias emociones incluso a ellos y
289 estamos trabajando en paralelo, por un lado (10:06) pues ellos también se van enamorando de
290 la lectura y la escritura, al ver los logros que sus hijos van teniendo y no tanto porque tengan
291 logros porque los papás hacen cosas, si no descubrir lo [a] que no han observado o no han
292 apreciado, es lo que más les impacta a los papás. Te llegan papás que te dicen “es que es
293 cierto, no me había dado cuenta que mi hijo cuando ve colores o ve signos o ve lo que sea, ya
294 se empieza a interesar y no me había fijado” o “o no me había fijado que es por eso que
295 empieza a rayar las paredes (10:50). Digamos que los niños tienen una intención de
296 comunicarse.

297 Otra estrategia poderosa son situaciones de sensibilización y se les ayuda a que los papás
298 descubran que realmente tienes que tener una comunicación intrínseca para comunicarte y [b]
299 que una tarea sosa o que una instrucción dirigida sin que el niño esté en un contexto adecuado
300 o sin que se sienta motivado pues va a ser una actividad escolar y **QUE LA ESCRITURA NO
301 DEBE SER UN APRENDIZAJE NI UNA HABILIDAD QUE VAYAS A USAR SOLO EN
302 LA ESCUELA. ES UNA HABILIDAD DE VIDA, ES UNA (11:44) ACTIVIDAD QUE
303 TRASCIENDE Y ESTÁ PRESENTE EN TODOS LOS ÁMBITOS.**

304 Recuerdo que hay un cuento que las hecho mucho sentido(11.58) , cuento de los tres
305 cochinitos **AL 14:08 YA EXPLICÓ QUE ENTONCES LOS PAPÁS LES ESCRIBEN
306 CARTAS AL LOBO, Y ALGUNOS ESCRIBEN DESDE LA POSTURA DEL LOBO,** ese
307 tipo de actividades simplemente para sensibilizar a los papás de que el contexto es importante
308 y que el tener un motivo para escribir es básico (14:24). Entonces que ellos como papás lo que
309 más o mejor pueden hacer es [A2] escuchar a sus hijos y preguntarles acerca del mundo que
310 les rodea, de las cosas que les suceden, describir también ellos lo que les sucede y tener actos

311 de lectura de escritura frente a sus hijos para que sea valorado en el ambiente familiar y
312 entonces los niños puedan tener motivos necesarios o suficientes para ver a la escritura como
313 un medio de comunicación cotidiano, entonces que los involucren en hacer la lista del super, o
314 hacer recordatorios, recados, anotar los número telefónicos (15:12), sin que sea una actividad
315 pedida por el adulto, si no aprovechando las actividades cotidianas que la vida les da. Creo que
316 esa es la mejor estrategia, es una estrategia dividida en varias, pero en realidad de lo que se
317 trata es de un *ambiente* más que una cosa que tú tengas que hacer con tus hijos. En ese sentido,
318 ya para entonces lograste mucho y logras que se vean los intentos de lectura y escritura de una
319 manera distinta y entonces que acompañen y disfruten el proceso que tienen sus hijos, más que
320 juzgarlos o apurarlos porque tienen que leer, o tienen que escribir o marcarles sus errores
321 (16:01).

322 PREGUNTA 13 ¿CUÁL CONSIDERAS QUE SEA EL IMPACTO DE ESE TALLER EN EL
323 APRENDIZAJE DE ESCRITURA DE LOS NIÑOS?

324 Pues mucho, es un impacto muy bueno. Ves a los niños que quieren llevarse libros a su casa,
325 ves que traen de su casa cuentos y te platican “y fuimos y compramos”, “el domingo fuimos a
326 los cuenta cuentos de la librería tal”. Los niños van exigiendo y los papás van cooperando, por
327 ejemplo también te encuentras con que en los cumpleaños de los niños buena parte de los
328 regalos consisten en libros que regalan a sus compañeritos (17:06). [CIERRE DEL TALLER]
329 Al final los papás hacen un cartel, un periódico mural a los papás que no asistieron, donde se
330 plasman las vivencias, las experiencias, las reflexiones e incluso las ideas que un papá le
331 puede recomendar a otro papá. Esto es un testimonio de que [©EFECTOIMPACTO DEL
332 TALLER EN LOS PAPAS]hay un impacto no solo en la lectura y escritura sino que tiene un
333 impacto incluso emocional porque los papás se sienten mucho más útiles. A veces uno no
334 entiende que lo que te motiva a ti como papá (17:58) para decirle a un niño que así no, o que
335 escriba bien o que todavía no sabe, es la gran necesidad de ayudar a su hijo y no saber cómo.
336 En realidad, es más que ayudar, disfruta el proceso y descubre todas las cosas que si puede
337 hacer, que sí sabe y tú no las estás valorando porque desconoces en qué consiste el proceso y
338 el desarrollo del lenguaje. No es un taller donde les vas a decir has esta actividad, has esta
339 otra, es un taller (18:44) donde se les ayuda a conocer sobre ese proceso de aprendizaje, se les
340 sensibiliza y se les da claridad de cómo nosotros en la escuela tenemos un ambiente y
341 apoyamos ese desarrollo de los niños gracias a ese ambiente, más que unas clases rígidas y
342 muy metódicas de enseñanza. En realidad lo que los niños necesitan es un ambiente donde el
343 lenguaje se promueva y en ese sentido ellos van a ir encontrando las pistas necesarias.

344 PREGUNTA 14 ¿HAS PENSADO EN UN TALLER PARA PRIMERO Y SEGUNDO O
345 LOS PAPÁS HAN COMENTADO SI LES GUSTARÍA UN TALLER EN CUANTO A
346 LECTURA Y ESCRITURA? (19:37)

347 Fíjate que sí, pero curiosamente en primero y segundo los papás tienen pila con lo que
348 aprendieron en el taller y luego con las estrategias que se les dan, como en primero lo del
349 diario. Están más bien en el disfrute, sin embargo, me ha tocado más a partir de tercero, que
350 tenemos un maestro buenísimo de Español que más bien te lleva a las convencionalidades del
351 Español a un nivel no tan representativo del nivel de primaria, entonces los niños empiezan a
352 tener conocimiento de sintaxis, de gramática, de aspectos de redacción formal que los papás
353 no tienen. Entonces piden ayuda porque curiosamente ya se están viendo como que saben
354 menos de lo que sus hijos saben o las preguntas que sus hijos les hacen sobre alguna (20:50)
355 regla gramatical o algún enunciado lo que sea, luego ya no saben. Entonces lo que requieren o

356 lo que han solicitado son talleres sí de escritura pero que involucren la gramática, la ortografía
357 y la redacción como que sienten que sus hijos los están rebasando.
358 Los papás nuevos como que no te solicitan y tú los estás animando a que hagan cosas porque
359 tratas de irlos induciendo al ritmo que ya llevamos o al estilo que ya llevamos. Los mismos
360 niños van siendo inductores de lo que se hace.

361
362 PREGUNTA 15 ¿Cómo dirías que se da el proceso de aprendizaje de la escritura en el
363 colegio? (22:06)

364 De una manera muy natural donde los niños empiezan como te decía (y esto lo repito mucho
365 porque creo que es donde surge la gran diferencia), son niños que son muy dados a decir lo
366 que quieren y lo que piensan, a comunicarse en general. A comunicar todo cuanto piensan,
367 entonces empiezan a escribir necesitando esa herramienta para comunicarse también.
368 Entonces, ves por ejemplo, recados de no tocar porque un niño dejó inconcluso su trabajo y
369 por iniciativa (23:02) escribió no tocar. O empiezan a hacer lista de turnos de que si se van a
370 llevar a la mascota, que en realidad es un guñol, entonces pues ahora le toca a fulanito, pero
371 entonces hacen su lista. O van buscando el lugar de su letrero en el salón porque la maestra
372 usa mucho tapetes con los nombres de los niños para designar el lugar de los niños. Entonces
373 aquí el aprendizaje de la lectura y escritura es necesario porque el mismo ambiente te va
374 (23:40) orillando a que no solo lo disfrutes sino que también lo necesites. Tú lo estás
375 necesitando no es solo porque el otro te lo pida y se da de manera natural. Los maestros
376 obviamente tienen que hacer algunas actividades de enseñanza, por decirlo de alguna manera,
377 para que los niños puedan tener la práctica necesaria, entender algunas formalidades, como
378 por ejemplo, el separar las palabras, empezar a saber con cuál q, si no te escriben te quiero con
379 k, los errores fonéticos normales. Esto los ayuda a que se den cuenta de esos errores fonéticos
380 y van perfeccionando su escritura.

381 Ellos aquí empiezan a escribir con mayúscula y ya después en segundo y finales de precolar
382 pues ya incluyen las minúsculas (25:09) también, ya conocen y usan tanto mayúsculas como
383 minúsculas, los errores fonéticos prácticamente desaparecieron y ahora están los errores
384 ortográficos normales. Sin embargo, aparece la conciencia ortográfica: “¿con cuál se escribe?
385 ¿con la de casa o con la de queso? Si bien es cierto, no han desarrollado una ortografía que
386 además no correspondería a esta edad, si han desarrollado una conciencia ortográfica que eso
387 también es muy importante porque en otras escuelas con otros métodos y con otra forma de
388 enseñanza tenemos niños de primaria y secundaria que no tienen esa conciencia ortográfica,
389 mucho menos una ortografía (26:08) pues más o menos correspondiente al grado escolar. Esa
390 es una de las sorprendentes cosas que suceden con los niños tan pequeños que la conciencia
391 ortográfica se despierta a muy temprana edad, y además otra cosa que yo he visto en este
392 desarrollo es que también cuando escriben, escriben mucho, es decir no son niños que te den
393 por escrito una respuesta de una palabra o de una frase corta, realmente te escriben párrafos o
394 te llenan hojas con escritura. Eso también es padre.

395

396

Transcripción Entrevista 7

397

398 PREGUNTA 16 PONIÉNDOLO DE UNA MANERA MUY LINEAL, ¿CÓMO DIRÍAS
399 QUE ES LA ESCRITURA DE LOS NIÑOS DE SEGUNDO AL PRINCIPIO Y CÓMO ES
400 AL FINAL CUANDO EGRESAN DE SEGUNDO GRADO?

401 Al inicio digamos que tienen una escritura buena, la mayoría. Los niños empiezan teniendo
402 una escritura que (27:47) curiosamente, digo lo voy a dividir para darte una respuesta más
403 específica, ahorita te explico por qué creo que es importante. En cuanto a caligrafía, digamos
404 proporción de la letra, formato, incluso hasta limpieza de la letra y luego pues en contenido
405 que sería ya propiamente lo que es la escritura. En cuanto a caligrafía empiezan a tener un
406 estilo, cuando entran los niños haz de cuenta que tienen un estilo, [antecedentes] cuando salen
407 de precolar pues ya escriben y están proporcionaditos, pero luego en primero empiezan como
408 a redondear las letras, a hacer letras huecas que van rellenando, empiezan como a jugar con
409 (28:49) diferentes estilos. Entonces, curiosamente en segundo [caligrafía, limpieza y
410 puntuación] hay niños que escriben o con una letra super pequeñísima o con una letra muy
411 grande y de alguna manera como desproporcionada, y a veces como que omiten letras.
412 Pareciera ser que volvieran y que de repente son descuidados en cuanto a que no tienen el
413 espacio suficiente entre palabra y palabra. Yo eso me lo he [hipótesis maestra] explicado como
414 si ahora escriben más y su pensamiento está tan rápido que en realidad están más centrados en
415 lo que están pensando y en plasmar ideas que en la forma en la que están haciendo esa
416 escritura. Eso curiosamente sucede entre primero e inicios de segundo. En cuanto a formato,
417 [limpieza] la mayoría te puedo decir o que deja manchón o que no borró o que empalmó o lo
418 que fuera. Incluso ahora con lo del taller yo les preguntaba a los niños [explicación de los
419 niños] por qué hacen eso, “porque pierdo tiempo” “porque luego ya si lo quiero para enseñar,
420 este es un borrador, pero ya después lo puedo hacer mejor” Como que tienen conciencia de
421 que hay un borrador, y que se puede escribir casi como me salgan las ideas y ya después voy a
422 tener tiempo (30:26) de reacomodarlo, que digamos que también en el formato hay cierto
423 descuido.

424 En cuanto a contenido, yo creo que el contenido es bueno y lo único que también pasa es que
425 de repente no hacen mucha atención a los signos de puntuación. Es así como que pienso y
426 escribo y escribo, pero a veces como con cierto descuido. Sin embargo, [contenido] *lo que*
427 *escriben es bueno tiene coherencia, son ideas con sentido, estructuradas y sí saben de lo que*
428 *hablan*. Si van a describir o van a inventar alguna escritura pues lo hacen, igual y que si
429 cuando es una pregunta típica de un texto, “de qué color era el borreguito...” o “qué opinas
430 acerca de fulanita y menganita (31:38) que se fueron sin avisar...”, sí te dan una opinión en su
431 escritura. Digamos que usan de manera muy buena sus habilidades de escritura a este nivel de
432 segundo. Luego, al finalizar, sobre todo en este año, fueron entendiendo que
433 independientemente de que se tratara de un borrador cuando escriben sí tienen que tener cierto
434 control de la letra y entonces que el estilo no solo es si a mí me gusta escribir muy pequeñito
435 para que me quepa más o no si no que tienen que tener la conciencia de que si alguien más lo
436 lee o incluso ellos mismos no van a poder hacerlo. Digamos que empiezan a tener [caligrafía,
437 limpieza y puntuación] más control caligráfico en cuanto a proporción y a trazo. En formato
438 allí digamos que estamos más al pendiente y más estrictos de que sí tienes que borrar que sí
439 tienes que (32:47) tener cuidado, etc. Terminan con un formato legible, pasable. En los
440 escritos que te llegue a mandar podrás notar que no es para nada totalmente descuidado ni
441 mucho menos, yo creo que incluso podría parecer que sus escritos son de niños más grandes y
442 en contenido pues no se diga, desde que amplían más su lenguaje, desde que ellos tienen más
443 necesidad de escribir pues de todo, opiniones, ideas, fantasía. Entra mucho la fantasía y se
444 desarrolla mucho aquí en segundo, también como reflexiones sobre investigaciones o cosas
445 que leen o que escuchan en noticias, se (33:55) ve reflejado en sus escritos. Entonces el

446 contenido se vuelve más rico, ya no es solo un contenido de lo que han visto o de lo que a
447 ellos les consta si no es un contenido que refleja incluso que han leído o que han escuchado de
448 otras personas y bueno creo que en ese sentido, el nivel que tiene un niño de segundo cuando
449 sale, se ve muy favorecido. Se nota la diferencia y (34:30) aquí ojo no porque cuando entraron
450 tuvieran un mal nivel, si no porque se notó que transcurrió un año donde los ejercicios o las
451 actividades de escritura sirvieron para desarrollar su escritura.

452 PREGUNTA 17. CON ESTA IDEA DE QUE CUANDO ESCRIBES NO ES TU ESCRITO
453 FINAL, NO ES TU PRODUCTO, LA OTRA VEZ MENCIONABAS QUE LOS NIÑOS
454 TIENEN ESTA IDEA DEL BORRADOR, ¿Y EL BORRADOR ES ALGO QUE PASA UNA
455 VEZ? POR EJEMPLO, SI YO VOY A ESCRIBIR UN CUENTO, ¿LO ESCRIBO UNA VEZ
456 EN BORRADOR Y UNA VEZ EN LIMPIO O TENGO VARIOS BORRADORES (35:31)?

457 EA: Mira hay de todo, a los niños hay que explicarles y hay que sacarlos de la confusión
458 porque al principio es una confusión. Ellos piensan que todo es borrador y entonces no
459 siempre vas a tener la oportunidad de hacer un borrador. Si estás haciendo un examen no vas a
460 tener la oportunidad de hacer un borrador, si estás haciendo un ejercicio en el libro, no vas a
461 tener la oportunidad de hacer un borrador. Incluso si estás haciendo un ejercicio en tu
462 cuaderno que no tienes que pasar nuevamente, que no va a ver tiempo de volverlo a releer o a
463 reescribir pues no es un borrador. Entonces tú tienes que estar consciente de que además de
464 que te fijas en lo que estás escribiendo también te fijas en los criterios de formato (36:27) y
465 nosotros les pedimos tres básicamente: limpieza, legibilidad y completo. Una idea que
466 iniciaron, una idea que termino, una tarea que se les pide es una tarea que está completa y es
467 legible y obviamente también tiene que estar limpio. Son tres criterios que nos ayudan y que
468 están permanente recordados y fomentados, para que entiendan que entonces el borrador es
469 *cuando tú estás elaborando, alguna historia, algún cuento. Incluso estás diseñando tal vez*
470 *algún cartel para comunicar algo de alguna manera como más abierta, como al público y en*
471 *ese sentido si tienes que estar consciente de que estás pensando y estás decidiendo que*
472 *probablemente cambies de opinión y que se te pasó algo y probablemente tienes que*
473 *autocorregir. Entonces hay niños que con un borrador es suficiente, hay niños que necesitan*
474 *dos borradores. Realmente más de dos no me ha tocado ver. Ahora, también hay niños que*
475 *aunque sea un escrito en el cuaderno o lo que sea, te dicen “es que (38:08) pensé que luego*
476 *podía...” , “este es mi borrador”, pero como pretexto. Tú sabes son niños y son muy*
477 *habilidosos y luego tratan de excusarse, pero son los mínimos. Realmente tienes uno o dos en*
478 *cada grupo, que no solo te dicen cosas así para la escritura si no en general, pero te decía es*
479 *uno o dos borradores, y son escritos en los que hay una cuestión artística o un cartel, o una*
480 *cosa para un periódico mural.*

481 Algo que también hicimos, es muy importante que los niños sepan que sí están comunicando
482 cosas no solo es para ellos o para sus compañeros, también es importante publicar. Exponer lo
483 que escriben a otros, entonces a lo largo del ciclo, independientemente del taller que
484 realizamos se buscó que los niños pudieran exhibir. Nosotros tenemos dos ferias (39:32) al
485 año, la Feria del Libro y la Feria Exponte, entonces los niños tuvieron la oportunidad de
486 exhibir parte de sus trabajos, de sus escritos. También se hizo un periódico mural en diferente
487 época del ciclo escolar. En el boletín de la escuela también en alguna ocasión publicamos
488 algunos de sus escritos. Entonces, eso fue muy importante, pues lo que hacen trasciende el
489 aula y entonces dentro de la escuela también tuvimos la oportunidad de hacer carteles, para
490 recordatorio de alguna regla, para invitación. Tuvimos una vez una pequeña sesión de

491 espectáculo artístico porque antes había un taller donde los niños (40:39) tocaban la flauta,
492 tocaban el piano, o bailaban, y aunque era bien cortito hicimos la invitación por si alguien,
493 luego no falta el niño que en todos los salones termino antes, y si la maestra considera que
494 podía ir a asomarse a segundo. Esa fue la forma de que los niños pudieran darse cuenta de que
495 para esas ocasiones sí es necesario hacer tú mejor esfuerzo (bueno siempre) pero allí más
496 porque tienes que presentar o exhibir algo.

497 PREGUNTA 18 ¿EL PERIÓDICO MURAL SE HIZO VARIAS VECES O UNA SOLA
498 VEZ?

499 EA: No, se hizo una sola vez. De que empezó el taller (41:41) se hizo una vez.

500

501 PREGUNTA 19 ¿CUÁL FUE EL TEMA DEL PERIÓDICO?

502 EA: Lo que pasa es que se hizo un *picnic*. Esa es otra parte, tratábamos de que el taller
503 recogiera información de las actividades del grupo o que el mismo taller sirviera para
504 comunicar cosas que estaban sucediendo. Entonces en esta ocasión (42:09) se hizo un picnic
505 en el jardín de la escuela. Estuvo la maestra de inglés, la de español y todos los niños.
506 Entonces desde que se pusieron de acuerdo, del día, la hora y luego redactaron la experiencia
507 porque además en mucho tiempo no se había hecho algo así. Redactaron la experiencia de
508 cómo se sintieron, qué les gustó, alguna otra cosa. Recuerdo que en general estaban super
509 emocionados, super contentos, y entonces eso lo comunicaron. Tomamos fotos desde que
510 estaban jugando, desde que estaban comiendo. Luego ellos escribieron sobre la experiencia, el
511 periódico mural así se llamaba “Segundo de día de campo” (43:06). Entre las fotos estaban los
512 relatos que los niños habían hecho a propósito de esa experiencia. Con decirte que varias
513 mamás estaban tan conmovidas que le llevaron un ramo de flores a la maestra en
514 agradecimiento de que se hubiera hecho esa actividad tan padre. Es allí cuando dices es que
515 hacemos cosas padrísimas sin embargo no habíamos tenido la conciencia de que luego al
516 comunicarlas (43:53) pues para los papás son novedad, y tuvo un impacto muy positivo. Ellos
517 lo veían como algo extraordinario, fue extraordinario porque no se hace con frecuencia, pero
518 de que los niños comunicaban y escribían y que además tenían experiencias padres pues sí las
519 tienen.

520 PREGUNTA 20. Sobre los carteles el tema fue invitarlos a su taller, que me dijiste se llamaba
521 cómo

522 EA: El taller de expresión artística así le pusimos.

523 PREGUNTA 21. EN LA FERIA DEL LIBRO, QUÉ FUE LO QUE EXPUSIERON

524 EA: En la Feria del libro (45:40) expusieron algunos de sus cuentos, algunas de sus recetas de
525 cocina. Había un niño que del libro de Harry Potter, no sé cuántos libros ya se había leído, de
526 allí hicieron una adaptación como a un juego, un juego como de magia donde había hechizos,
527 hechizos entre comillas. Entonces lo que expusieron allí fue su modalidad o su derivado del
528 libro de Harry Potter convertido en un juego como de mesa y que bueno implicaba pues *poner*
529 *las reglas, escribir en qué consistían los hechizos, en qué consistía el juego, cuántos*
530 *jugadores, etc. Entonces estuvo muy creativo, no sé si haya por allí alguna foto, pero*
531 *físicamente no tengo ese juego en especial, porque se lo llevaron. Enfocándonos en la*
532 *escritura fue muy creativo y de mucho valor.*

533 PREGUNTA 22. EN EL BOLETÍN QUÉ FUE LO QUE SE PUBLICÓ

534 EA: En el boletín (48:06) lo que publicaron, para lo de las mamás, ya ves que van de visita a la
535 escuela, *publicaron algo que tenía que ver con por qué era importante que fueran y cómo se*

536 *habían sentido porque fue tanto del antes como del después comentarios sobre la visita de*
537 *mamás, sobre la invitación a la visita.*

538 *Entrevista 8*

539
540 PREGUNTA 23. ¿CUÁL DIRÍAS QUE ES TU FUNCIÓN COMO COORDINADORA EN
541 EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESCRITURA DE LOS NIÑOS?

542 EA: Me considero como tránsito, como un agente de tránsito en una vía pública, donde tengo
543 que coordinar como la palabra lo dice las iniciativas, las necesidades, las capacidades incluso
544 de los maestros, de los alumnos y también yo creo que de los padres de familia, pero
545 aprovechando las oportunidades, creo que eso es algo muy importante. He descubierto que un
546 coordinador tiene que estar viendo qué oportunidades tienes. *Específicamente en la escritura*
547 *cada cosa que sucede (49:52), un evento que se avecina, un conflicto que se presentó, un*
548 *contenido del grupo, etc., es una oportunidad, así como muy valiosa para poderla aprovechar*
549 *en la escritura, poder darle cauce. Creo que el coordinador sirve de motivador, de diseñador,*
550 *también como de observador. Un observador entusiasta, diría, que a veces hasta puede*
551 *traducir, a lo mejor estoy siendo como muy metafórica, muy utópica, pero en realidad creo que*
552 *el disfrute, el coordinador es el primero que lo debe de tener. Si un coordinador no está*
553 *consciente de la valía del proceso de escritura o de las capacidades de los niños, poco se va a*
554 *poder hacer. Creo que como líder o incluso organizador, porque además tú sabes que yo tengo*
555 *que ver con los planes (51:16) y programas, con los tiempos, con los horarios, con la*
556 *planeación de eventos. En ese sentido, en la medida en que el coordinador se entusiasma, y*
557 *tiene esa claridad de la importancia se van a poder capitalizar y fomentar muchas cosas y al*
558 *mismo tiempo va a influir para que los maestros también lo vean como algo muy positivo,*
559 *como algo que se debe buscar, propiciar, como algo con lo que se deben entusiasmar. Te*
560 *decía, tanto en escritura como en el taller de expresión creativa, los dos surgen como*
561 *accidentalmente. El primero, [ejemplos] el taller de expresión creativa, pues los niños querían*
562 *estar cantando mientras otros necesitaban silencio para concentrarse dentro de la actividad, o*
563 *alguno quería bailar y lo típico que hace el maestro es decir que no, que no es el momento, que*
564 *guarde silencio y tienes que saber [APROVECHAMIENTO DE CAPAC. VS REPRIMIR*
565 *debido a sagacidad, sensibilidad, esfuerzo y conocimiento del adulto] que el niño tiene que*
566 *aprender que hay lugares, momentos y circunstancias, pero si no diseñas ese momento, ese*
567 *lugar y esa circunstancia, entonces es como espérate para nunca, “espérate, ahorita, no,*
568 *ahorita, no” y entonces cuándo sí, por eso surge el taller de expresión artística. Ahora el taller*
569 *de escritura (53:00), los niños muchas veces cuando tú revisas el cuaderno, te das cuenta que*
570 *están escribiendo, que están rayando, que están dibujando, dices no es otra cosa que la*
571 *necesidad de comunicarse pero también de la capacidad que tienen para poder estar*
572 *pensando a mil por hora y estar tratando de graficar eso que están pensando. Entonces cómo*
573 *lo aprovechas y cómo le das un valor y lo vas sistematizando para que entonces el niño pueda*
574 *de esa virtud sacar un provecho, desarrollar más esa capacidad y no desprestigiarla y*
575 *desaprovecharla con una censura. Entonces digamos que el coordinador es una pieza clave, en*
576 *este caso en el desarrollo de la escritura, aunque es en el desarrollo de muchas cosas, tanto*
577 *para los niños, como para los maestros y también para los papás, que los involucras, pero*
578 *además los pones en la ventana para que puedan asomarse y disfrutar también y al mismo*
579 *tiempo, pues que también ellos lo puedan aprovechar o lo puedan seguir fomentando en casa.*

580 PREGUNTA 24. ¿QUÉ ME PUEDES DECIR EN CUANTO A TU SUPERVISIÓN Y
581 ASESORÍAS QUE LES DAS A TUS MAESTRAS EN CUANTO A LA ESCRITURA?
582 Tuve que hacer un esquema y tuve que tener un plan muy específico. Son cosas básicas,
583 siempre en cada bimestre nos organizamos de tal manera que coordinando el programa de
584 español, nosotros además hacemos un agregado. Ese agregado se dosifica en cuatro momentos
585 durante el bimestre y esos cuatro bimestres yo los voy evaluando, constatando que sí sucedan
586 tanto en tiempo, como en forma y además que haya en el transcurso de esos momentos de que
587 la maestra y yo como coordinadora podamos platicar acerca de las dudas, de los comentarios,
588 y ver si se va modificando lo que ya tenemos planeado o vamos bien y le seguimos, pero
589 entonces (55:59) ese esquema contiene la meta del bimestre, el cómo evaluar, el qué evaluar,
590 los tipos de escritura que se van a estar fomentando en ese bimestre, la rutina, porque el
591 tiempo de Español es uno pero en ese tiempo tienes que ver, en este caso teníamos el taller que
592 tenía una rutina y era la clase propia de la materia y teníamos que abrir espacio y no era si a la
593 maestra le sobraba tiempo o no, así no hubiera funcionado. Entonces decidimos hacer una
594 rutina, esto de la publicación también se insertó como un momento y además que se tenía que
595 evaluar porque si ya dije que en este bimestre vamos a evaluar que se va a publicar en un
596 periódico mural, bueno y a partir de cuándo lo vamos a empezar a hacer, ¿ya se comunicó?,
597 ¿ya se hizo?, ¿ya se solicitó el material?, etc. Entonces todo eso es evaluable y bueno los
598 criterios, los criterios básicos que ya te había dicho de así como para los niños se les pide
599 legibilidad, limpieza y que este completo (57:17), bueno para el maestro también si lo está
600 realizando o no.

601 En la escuela hay un sistema de revisión de cuadernos y se evalúan también para el bimestre y
602 ahora con el taller, se hacen tres muestreos de los cuadernos en el bimestre, ahora con el taller
603 se incluyó dentro de la revisión de los cuadernos de Español que uno de los muestreos fuera
604 referente al taller, y no porque fuera a tener como una censura si no como una forma de que la
605 maestra pudiera tener como mayor oportunidad, porque no es lo mismo ver a todos y ver lo
606 que están haciendo, que detenerse y ver el formato de las producciones que están realizando
607 los niños. Entonces la evaluación parte primero de tener el esquema de qué vas a evaluar, en
608 qué tiempo y cómo y luego ya es darle seguimiento a ese tipo calendario que ya tienes, pues
609 ya vas haces la visita o estás allí presente en la actividad, como en el caso del taller y vas
610 haciendo como una lista de verificación donde vas corroborando que se cumpla y también
611 sirves de apoyo, es una evaluación-retroalimentación pues el maestro tiene muchas dudas, los
612 niños tienen dificultades, tanto de espacio, por ejemplo, si pero es que yo estoy haciendo una
613 historia tratando de concentrarme y allá había (59:19) una niña que estaba haciendo un
614 cancionero, entonces entre que lo está cantando. Entre ese tipo de situaciones, pues allí entras
615 a la retroalimentación porque tan pertinente es el que quiere silencio como el que está
616 cantando, pues entonces el que está cantando se sale del salón y allá lo termina y entonces
617 están juntos los que están haciendo cosas similares, cosas que te van surgiendo, que no las
618 tienes planeadas pero que al ir evaluando te vas dando cuenta, y finalmente la evaluación parte
619 de ti hacia los otros y regresa a ti, digamos que tú misma también te tienes que (1:00:10) ir
620 evaluando.

621

622 PREGUNTA 25. DE ESTE ESQUEMA DE PLANEACIÓN..

623 EA: Es un mapa de Mind Manager y son dos porque el taller abarcó dos semestres

624 PREGUNTA 26. ¿Y ABARCÓ LA CLASE DE ESPAÑOL O SOLO EL TALLER?

625 EA: Incluye las dos.

626

627 PREGUNTA 27. ¿EL TALLER SOLO LO DISTE TÚ O TAMBIÉN LA MAESTRA DE
628 ESPAÑOL?

629 EA: No, la maestra de español apoyaba. En realidad lo di yo con otra maestra que se estaba
630 introduciendo para que ya este año fuera formalmente la maestra de segundo. Entonces yo
631 estaba matando varios pájaros de un tiro (1:01:15), estaba introduciendo a la maestra, estaba
632 modelándole, estaba introduciendo el taller y estaba coordinándome con la maestra de
633 Español. Lo que la maestra de Español hacía, ella revisaba el formato de los cuadernos, en
634 cuestión del picnic, ella organizaba algunas de las actividades en coordinación conmigo. Otra
635 cosa, si algún niño no había terminado o algo pues ella dentro de la clase (que fueron las
636 mínimas ocasiones) quedaba como la chanza, pero el taller estuvo a cargo de mí.

637 PREGUNTA 28. ¿PODRÍA TENER LOS MAPAS DE MIND MANAGER DONDE
638 PLANEARON?

639 EA: Sí.

640 E: Muchas gracias.

641

642 PREGUNTA 29. La última parte sería ¿cuál es tu experiencia general o tu conocimiento
643 general sobre el proceso de escritura de los niños pequeños?

644 Pues mira me ha tocado con puros niños pequeños, realmente no tengo un comparativo más
645 allá de mis hijos, pero mi experiencia con los niños pequeños, es que ellos (1:03:11) [A] están
646 ávidos de comunicarse, si se puede tener la sensibilidad y habilidad para poder propiciar,
647 simplemente tener un espacio para que ellos puedan comunicarse por escrito, la verdad es que
648 lo van a hacer. El *maestro* no necesita hacer más que diseñar el espacio y procurar el pretexto
649 y los niños van a hacer cosas maravillosas que te van a sorprender. Creo yo que [B] la
650 escritura complementa la expresión oral para poder conocer quién es ese niño, porque a través
651 de sus escritos tú descubres quién es ese niño, qué le importa, qué le interesa, qué observa
652 (1:04:08), qué siente, cómo ve el mundo en general, incluso cuáles son sus problemáticas
653 porque ya sabes te hacen el cuento de el niño que entonces se perdió, el niño que su mamá, y
654 están hablando de otro niño, pero en realidad te das cuenta de que mucho de lo que están
655 escribiendo tiene que ver con su vida, con su experiencia. Digamos que a lo mejor un adulto
656 ya puede tener como esos filtros (no lo sé, esto es solo una hipótesis), donde ya no solo está
657 hablando de él, está hablando también de lo que le rodea, pero con los niños pequeños era una
658 mezcla de las historias que han leído, los deseos que tienen, o las ideas que les surgen, pero
659 mucho también es de lo que a ellos les está sucediendo en el momento. Por ejemplo, la que
660 hizo el recetario y el cancionero, tú conoces a la mamá y conoces a la niña y es una niña que le
661 gusta estar cantando y que la mamá le canta, y le gusta estarse metiendo a la cocina, digamos
662 que son experiencias de ellos. O los niños que hacen los cuentos que son medio sangrientos,
663 pues resulta que son los niños que más tienen esos jueguitos de nintendo o de no sé de qué, y
664 luego todo te empieza a cuadrar, empieza a tener sentido lo que las mamás te platican.
665 Digamos que cuando tú lees lo que los niños escriben digamos que tienes mucha información,
666 entonces cuando tú me dices en tu experiencia, pues en mi experiencia es que realmente
667 además de la observación, la escritura te da la oportunidad de meterte a lo profundo de los
668 niños (1:06:28), conocerlos a otro nivel, tanto en capacidades, como en percepciones, como en

669 situaciones emocionales y sociales, quién es el niño realmente. No dudo que sea solo una
670 parte y que yo me esté equivocando en mi percepción, pero si te puedo decir que a este grupo
671 de segundo lo conocí más a través de la escritura que lo que conozco a los otros niños de los
672 otros grupos que también coordino (1:07:14).

673

674 PREGUNTA 30. DE MI PARTE SON TODAS LAS PREGUNTAS PERO ME GUSTARÍA
675 SABER SI HAY ALGO MÁS QUE TÚ QUISIERAS AGREGAR.

676 Pues creo que en este taller, te puedo decir que, no sé si somos las que más aprendimos, pero
677 la maestra en formación y yo, que platicábamos y leíamos sus escritos, el taller nos dio
678 muchos elementos para (1:08:31) incluirlo de manera formal en el programa de Español no
679 sólo de segundo sino también de primero, en Transición no porque todavía estamos como a
680 otro nivel de desarrollo de lenguaje escrito, pero creo que fuimos muy beneficiadas.

681 Descubrimos cosas del proceso, y también encontramos que la ortografía, que la redacción se
682 puede desarrollar más o de una manera, se facilitó más en este sentido, se desarrolló más en el
683 taller. Pude constatar lo que lees que dice que tú vas a aprender a redactar o cuestiones
684 ortográficas (1:09:31) en la medida en que escribes y en la medida en que lees, y yo te puedo
685 decir lo constatamos. No creo que haya al menos una manera más divertida y entretenida de
686 hacerlo que a través de la escritura y sobre todo la conciencia que adquieren los niños de la
687 importancia que tiene escribir bien. Eso te lo comento como aprendizaje de los maestros, de
688 los adultos, descubrir que los niños tienen tan pocas oportunidades de escribir porque luego
689 los programas te los dan saturados y están como muy orientados a la lectura. Al menos eso es
690 lo que yo he estado notando en estos últimos años, el programa de español viene muy
691 orientado hacia la lectura, a la escritura viene poco, en comparación con la lectura. Al menos
692 en estos primeros años que es hasta donde conozco, entonces el descubrir que un taller de
693 escritura es muy importante, pues al menos este ciclo escolar yo ya lo tengo considerado para
694 incluirlo desde inicio de ciclo y ampliar (1:10:56) hasta primero. Aunque en primero sería a
695 partir del segundo semestre, esto es parte del valor agregado del taller, en cuanto a la decisión
696 del plan curricular. Eso sería lo único que no te he dicho y que creo que es importante.

697 1:11: Más sobre formación personal,

698 El español me apasiona, desde que yo era estudiante de sec. Yo era de las que participaba en
699 concursos de declamación y oratoria. Leo mucho. Una maestra influyó mucho en mí. Muy
700 pronto encontré el gusto por el español.

701 Estuve trabajando con una metodología... tomé un diplomado (1.13:28)

Apéndice G: Escritos de los niños

Escrito A1, elaborado por alumno A en agosto

FECHA: Agosto 27 de 2012 LECCIÓN: PÁGINA:

Soy alto me gusta a los video juegos la pizza y el Fútbol americano porque es divertido es una gran locura es tomogor esta de locos es tomogor de la vida me gusta estas canciones y esturda x mi viego sexy an de noet soy por parting rokin el Mariachi loco quiere bailar el grupo musical Opedicho Viruls x quiero tener un aipod tough x ser famo de grande me gustaria ser futbolista americano.

Escrito A2, elaborado por alumno A en enero

FECHA: Martes 8 de 2011 LECCIÓN: La descripción PÁGINA: 3

Describiendo un juguete

El juguete que voy a describir es un frisbi es redondo, es ligero, es resistente, es chico, es de plástico.

El juguete que voy a describir es un balón está cosido, es de diferentes colores, está cosido, tiene aire, es de caucho, es duro, hay diferentes marcas, por ejemplo vlot y mercurio, se pateo, rebota.

Escrito B1, elaborado por alumno B en agosto

FECHA: Lunes 27 de agosto del 2012	LECCION:	PAGINA:
------------------------------------	----------	---------

Soy [redacted] tengo 7 años tengo una hermana llamada [redacted] y un hermano llamado [redacted] mi papa se llama [redacted] aunque lo dicen Curdo Mi mamá se llama [redacted] aunque le dicen [redacted] tengo los ojos café mido un metro y 31 centímetros tengo el pelo café una perra que se llama nabi es una boxer blanca voy a un club donde hago ejercicio ago tenis basket bol taekwondo y kick boxing.

Nota: los nombres del niño fueron editados para conservar su anonimato.

Escrito B2, elaborado por alumno B en enero

FECHA: Martes 8 enero 2013	LECCION:	PAGINA:
----------------------------	----------	---------

Tarea- Describiendo un objeto.

El objeto que voy a describir es una mesa

La mesa es grande, es de vidrio tiene 4 patas se usa para comer, para jugar juegos de mesa, es cuadrada, sus patas son grises, el vidrio es viselado, es diferente porque esta hecha de vidrio y metal, es elegante y divertida.

Escrito C1, elaborado por alumno C en agosto

MI DESCRIPCIÓN DE: [REDACTED] Fecha: 27 Agosto 2019

Soy [REDACTED], soy china, tengo pestañas largas, tengo ojos castaños, tengo piel blanca, me gusta andar en bici, el fútbol, tengo boca pequeña, soy delgado, me gusta ver la tele, jugar tetris, laberinto, leer, verme, tocar piano, tocar flauta, jugar a las tris y el juego y me gusta ver el frío que al calor y me gusta la comida.

Nota: El nombre del niño fue editado para conservar su anonimato.

Escrito C2, elaborado por alumno C en enero

FECHA: 21 Enero 2019 LECCIÓN: Describiendo un objeto PÁGINA: 1


MI SINTETISADOR

Mi Sintetizador es de color negro por fuera y tiene un teclado color blanco con algunas teclas negras. Además, tiene botones con los que puedes poner canciones y algunas formas para enseñarle a tocar canciones. También tiene una función que sirve con un botón que tiene que es para que combines canciones. Tiene una base donde puedes recargar las partituras y tiene un botón para regular el volumen y para prenderse y apagarse. Es de tamaño mediano y tiene 5 octavas.

Escrito D1, elaborado por alumno D en agosto

FECHA: <u>Lunes 27 de Agosto</u>	LECCIÓN: <u>Describe a ti mismo</u>	PÁGINA:
----------------------------------	-------------------------------------	---------

Describe




Me presento, me llamo [redacted], soy un niño de 8 con ojos negros brillantes y mi pelo es negro, grueso y fino. Mi color de piel es entre blanco y café, como un café con leche. Mis 2 países natales son Francia y México (mi papá es mexicano y mi mamá es francesa) aunque haya nacido en Querétaro. Me gustaría decir sobre mis gustos personales que soy muy lector, un niño que ama los libros y libros, ~~los~~ los días, todo el año, a cualquier hora del día y cualquier libro. Soy tranquilo y amistoso. Me gusta jugar con mis amigos y disfrutar momentos divertidos con ellos. Una de mis actividades favoritas y parte de leer es fortalecer a mi comunidad, ayudando, cooperando, colaborando, cuidando la naturaleza, hacer deporte, pasear, conocer nuevos lugares y nuevas platillas porque soy muy curioso. Recordando otra cosa que les quisiera decir: ¡me encanta la escuela!

Nota: el nombre del niño fue editado para conservar su anonimato.

FECHA: 8 enero - 2013 LECCIÓN: La descripción PÁGINA:

Describiendo un objeto

MI objeto es: libro



El libro es cuadrado o rectangular, por dentro tiene páginas, puede tener varios cubres, tiene un título, es grande o chiquito, es un medio de enseñanza. El material puede ser cualquiera, su texto puede ser de muchos temas como: informativo, fantástico, histórico, etc. El libro está formado por un lomo, por una cabeza, una portada, un frente, un pie, un refuerzo, un registro, una abazada, una contrapunte y páginas. El libro tiene adentro texto, introducción, título y puede contener imágenes. Al creador del libro se le llama autor y el que ilustra se le llama ilustrador. En un libro al texto se define que tipo es, por ejemplo: si el libro te habla de la historia, de tu país es un libro geográfico o histórico, si te habla de fantasía y cuentos de la mitología se le llama libro fantástico, si habla de locaciones se le llama libro de viajes. Para mí, los libros son mi pasión. Por eso los tengo por placer y para investigar y saber más de ellos y también para dar a conocer a otras personas lo que sé y mi pasión por ellos. A mí me gusta cualquier tipo de libro y les puedo recomendar libros y autores como: El color del trigo, El pato y la muerte, Ópera, Galileo me enseñó a leer las estrellas, Charles Darwin, explorador de la naturaleza. Autores: Peter Sis, Benjamin Loomer, Rebecca Smal, Pérez Jorge, Billy Gut, Cornejo. Me crearon los libros.

Apéndice H: Antecedentes del grupo de segundo grado de primaria en cuanto a su proceso de escritura

Proporcionados por: la coordinadora
Modalidad: escrita (a través de un correo electrónico)
Fecha: 21 de febrero de 2013

Antes de iniciar el taller de escritura con los alumnos de 2do. las escrituras que se realizaron durante todo el primer semestre fueron una mezcla de escritura espontánea con escritura, hecha para responder alguna solicitud específica del maestro, siempre en función de las necesidades sociales que existían y de los contenidos del programa de español, cívica y exploración de la naturaleza.

En general, estas escrituras se podrían clasificar en los siguientes tipos:

Presentación personal (características físicas, gustos, pasatiempos, etc.)

Reglas y acuerdos de convivencia grupal

Formatos y estilos de escritura (cuentos, historietas, carteles y noticias)

Descripciones (de objetos, animales y comunidad)

La idea de iniciar un taller de escritura, surge por 2 razones. Por un lado, se observaba que los alumnos se interesaban en plasmar en dibujos o escritos cortos sus ideas, pero en éstos últimos, además de errores ortográficos o de concordancia, se observaba también dificultad, principalmente, para iniciar o terminar su escritura o en hilar las ideas que querían comunicar.

Es así que se identifica la necesidad de práctica para escribir ideas propias y encontrar estructuras viables a su edad e interés, para que se les fuera facilitando el iniciar, hilar y terminar ideas al escribir.

Esto que te cuento es algo muy general referido únicamente al taller, pero obviamente, el apoyo y las estrategias con algunos niños ha sido desde leer, hacer dictados y hacer uso de diccionario para ampliar vocabulario y ayudarlos a pensar y a organizar sus ideas al hablar.

Nota: los datos de la remitente fueron omitidos para conservar el anonimato de la participante.

Apéndice I: Currículum Vitae

Olga Lidia Chavero Osuna

Correo electrónico personal: olgalidiachavero@hotmail.com

Originaria de Querétaro, México, Olga Lidia Chavero Osuna realizó sus estudios profesionales en Psicología en la Universidad Autónoma de Querétaro. La investigación titulada *Descripción de un contexto efectivo de enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de una escuela primaria privada en Querétaro* es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, alrededor del campo de la psicología, específicamente en el área educativa y clínica desde hace trece años. Asimismo ha participado en capacitación de docentes, elaboración de materiales didácticos y en proyectos para apoyar a niños en situación de calle y a mujeres maltratadas. Ha colaborado en investigaciones sobre duelo, sexualidad y acompañamiento terapéutico. Participó como ponente en el I Congreso Internacional de Acompañamiento Terapéutico celebrado en el Sao Paulo, Brasil. Ha publicado artículos referentes al acompañamiento terapéutico y a los niños en situación de calle.

Se desempeñó por once años como directora del área de primaria de una escuela privada bilingüe, desarrollando en paralelo su carrera como psicóloga clínica. Su gran pasión por la investigación y la psicología en sus áreas clínica y educativa, le permiten estar constantemente actualizada en los últimos hallazgos en estos campos e integrarlos en su práctica profesional.