

**DESARROLLO DE LA ESCRITURA NARRATIVA A TRAVÉS DEL CUENTO
EN NIÑOS DE 10 A 13 AÑOS USUARIOS DEL HOSPITAL INFANTIL LOS
ÁNGELES DE LA CIUDAD DE PASTO**

DEISSY YANETH HERNÁNDEZ FIGUEROA

MÓNICA LORENA LÓPEZ LASSO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SAN JUAN DE PASTO**

2009

**DESARROLLO DE LA ESCRITURA NARRATIVA A TRAVÉS DEL CUENTO
EN NIÑOS DE 10 A 13 AÑOS USUARIOS DEL HOSPITAL INFANTIL LOS
ÁNGELES DE LA CIUDAD DE PASTO**

DEISSY YANETH HERNÁNDEZ FIGUEROA

MÓNICA LORENA LÓPEZ LASSO

Asesora:

Ps. Mg. SONIA BETANCOURT ZAMBRANO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SAN JUAN DE PASTO**

2009

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado, son responsabilidad del autor”

Artículo 1 del acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE

JURADO A

JURADO B

San Juan de Pasto, noviembre de 2009

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	14
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	22
SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA	22
JUSTIFICACIÓN	23
OBJETIVOS	28
<i>Objetivo general</i>	28
<i>Objetivos específicos</i>	28
MARCO DE REFERENCIA	30
CONTEXTUALIZACIÓN	30
<i>Reseña histórica</i>	30
<i>Visión y misión</i>	32
<i>Principios y valores</i>	33
<i>Políticas</i>	33
<i>Servicios</i>	34
MARCO DE ANTECEDENTES	35
MARCO TEÓRICO	45
<i>Desarrollo cognitivo</i>	45
<i>Desarrollo de la escritura</i>	54
<i>La narrativa</i>	75
<i>El cuento</i>	83
<i>Enfermedad y hospitalización en la infancia</i>	90

METODOLOGÍA	101
ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	101
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	102
<i>Fase 1: Observación y sensibilización</i>	103
<i>Fase 2: Análisis de tareas</i>	104
<i>Fase3: Aplicación de las tareas</i>	110
<i>Fase 4: Método microgenético</i>	112
<i>Fase 5: Análisis de las producciones de los niños</i>	115
<i>Interrelación entre las fases 2, 3 y 4</i>	115
UNIDAD DE ANÁLISIS	117
UNIDAD DE TRABAJO	117
INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	118
<i>Observación participante</i>	118
<i>Entrevista semiestructurada</i>	119
RESULTADOS	121
CARACTERÍSTICAS DE LAS TAREAS QUE PROMUEVEN LA ESCRITURA NARRATIVA	121
IMPLEMENTACIÓN DE LAS TAREAS QUE FOMENTAN LA ESCRITURA NARRATIVA	123
DESCRIPCIÓN DE LOS CAMBIOS EN LA ESCRITURA NARRATIVA	126
CARACTERÍSTICAS GENERALES SUBYACENTES AL PROCESO DE LA ESCRITURA NARRATIVA	178
BASES DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	183
DISCUSIÓN	185
CONCLUSIONES	197
RECOMENDACIONES	200
REFERENCIAS	203
ANEXOS	212
ANEXO A. FORMATO DE ENTREVISTA Y OBSERVACIÓN	213

ANEXO B. TAREAS PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA NARRATIVA	214
ANEXO C. GUÍA DE EVALUACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO	222
ANEXO D. CARTILLA PARA LA ESCRITURA NARRATIVA	234
ANEXO E. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	238
ANEXO F. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	240

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Puntuaciones de Alejandra.....	127
Tabla 2. Puntuaciones de Andrés	133
Tabla 3. Puntuaciones de Gabriela	138
Tabla 4. Puntuaciones de Félipe	143
Tabla 5. Puntuaciones de Valeria	148
Tabla 6. Puntuaciones de Iván.....	153
Tabla 7. Puntuaciones de Juliana.....	158
Tabla 8. Puntuaciones de Miguel	163
Tabla 9. Puntuaciones de Tatiana	168
Tabla 10. Puntuaciones de Nicolás.....	173
Tabla 11. Propuesta de intervención para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Hospital Infantil Los Ángeles.....	14
Figura 2. Hospital Infantil Los Ángeles.....	30
Figura 3. Hospital Infantil Los Ángeles.....	33
Figura 4. Fases del diseño de la investigación.....	103
Figura 5. Interrelación fases 2, 3 y 4.....	116
Figura 6. Proceso de implementación de las tareas.....	126

RESUMEN

El propósito de este estudio fue potenciar el desarrollo de la escritura narrativa con niños entre los 10 y 13 años de edad, que se encontraban en los servicios de Hospitalización cirugía y Niños mayores del Hospital Infantil Los Ángeles (HILA) de la ciudad de Pasto. Para el proceso de intervención se consideró el formato de análisis de tareas y el método microgenético, a través de estos recursos metodológicos se crearon y aplicaron cuatro tareas basadas en la escritura de cuentos, se desarrollaron estrategias de intervención, y se obtuvieron y evaluaron continuamente los cambios en el desempeño de los niños con relación a la escritura narrativa (coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión).

Se encontró que los niños afianzaron conocimientos y habilidades sobre un dominio específico o de interés (escritura narrativa) durante la hospitalización, particularmente en la fase de recuperación de la enfermedad. Además, el proceso para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa involucró una serie de valores agregados como dar continuidad al ritmo de aprendizaje, promover y mantener conductas adaptativas, así como posibilitar el aprovechamiento del tiempo en el hospital.

Por otra parte, este estudio permitió reconocer que los estudios interventivos en el contexto hospitalario son susceptibles y necesarios de realizarse para contribuir con el desarrollo integral del niño en situación de enfermedad y hospitalización, y para generar conocimiento sobre problemáticas escasamente abordadas con los pacientes pediátricos.

Palabras clave: escritura narrativa, análisis de tareas, método microgenético, pacientes pediátricos.

ABSTRACT

The purpose of this study was to promote the development of the narrative writing with children between 10 and 13 years old, who were in the services of Surgery hospitalization and Mayor children at Los Angeles Children Hospital (LACH) from Pasto city. For the intervention process was considered the format of task analysis and the microgenetic method, through these methodological resources were created and applied four tasks based on the writing of tales, developed intervention strategies, and obtained and evaluated continuously changes in performance of the children in relation to the narrative writing (coherence, cohesion, spelling - punctuation, narrative style, and review).

Children consolidated knowledges and skills on a specific domain (narrative writing) during the hospitalization, particularly in the recovery phase of the disease. Besides, the process to promote the development of the narrative writing involved a series of added values such as to give continuity to the pace of learning, to promote and maintain adaptive conducts, as well as to enable the utilization of time in the hospital.

On the other hand, this study allowed to recognize that interventional studies in the hospitable context are susceptible and necessary to be realized to contribute with the integral development of the children in situations of disease and hospitalization, and to generate knowledge about problematic scantily treated with pediatric patients.

Key words: narrative writing, task analysis, microgenetic method, pediatric patients.

INTRODUCCIÓN

La escritura es un proceso que se va construyendo a lo largo de la vida y en su consolidación influyen una serie de factores, como los genéticos, cognitivos, lingüísticos y sociales. Escribir requiere el desarrollo de estructuras mentales, la asimilación de herramientas lingüísticas y la constante interacción del niño con el entorno (Klingler & Vadillo, 2000; Ellis, 2005), particularmente en el desarrollo de la narrativa, de su experiencia y contacto con los textos narrativos.

Llegar a escribir *correctamente* no es fácil, su aprendizaje y dominio requieren un proceso constructivo (Solé & Teberosky, 2001) en el que progresivamente se potencializan diversos tipos de habilidades o competencias. Bien vale tal esfuerzo, en la medida que la apropiación del lenguaje escrito posibilita acceder a distintas fuentes de conocimiento, conocer, conocerse, representar el mundo en el que se vive y relacionarlo con el mundo interno e imaginario (Bottini & Velasco, 2009). Especialmente la narrativa, permite comunicar significados, generar procesos de aprendizaje y movilizar la inteligencia (Medina, 2006). Estos aspectos se consolidan cuando el niño produce textos estructurados, literarios, significativos, de ahí que el fin de la presente investigación sea fomentar el desarrollo de la narrativa a partir de la escritura de cuentos.

Además, teniendo en cuenta que según Hardy y Jackson (1998) “la escritura es un problema crucial en la psicología cognitiva, pero ha sido sorprendentemente ignorada hasta hace poco” (p.210), resulta pertinente que el proceso escritor con los diferentes tipos de textos (para este caso el narrativo) que involucra, sean abordados para su descripción, desarrollo y análisis en diversos contextos como situaciones en las que se encuentren los niños (p.e. de enfermedad), no solamente en los ámbitos educativos, donde se han tratado parcialmente.

De esta forma para contribuir al estudio de la escritura y específicamente al desarrollo de la escritura narrativa, se presenta esta investigación que se llevó a cabo con niños usuarios del HILA, fundamentada tanto en la aplicación de una serie de tareas que proponen la escritura de cuentos, como en el método microgenético.

Las tareas como el método fueron adaptados a la población que se caracterizaba por ser fluctuante, de manera, que los logros se debían alcanzar en un período breve de tiempo. La mayor ventaja del método microgenético fue la posibilidad de identificar y promover cambios en un dominio específico, la escritura narrativa, para que a largo plazo muy posiblemente se reflejen en aspectos de dominio general, no sólo en la construcción de textos narrativos (novelas, cuentos, relatos) sino también en la escritura de textos descriptivos, argumentativos o explicativos.

La investigación abarca los siguientes aspectos: a) el planteamiento del problema, que incluye descripción, formulación, sistematización, justificación, así como objetivos de la investigación; b) un marco de referencia que contiene la contextualización y los estudios antecedentes en relación a esta investigación, así como el marco teórico que la fundamenta; c) la metodología, en la que se especifica el proceso llevado a cabo desde el enfoque cualitativo y un diseño propio producto del proceso investigativo, proyectado para alcanzar los objetivos. El diseño consta de cinco fases: observación y sensibilización, análisis de tareas, aplicación de las tareas, método microgenético, y análisis de las producciones de los niños. En la metodología también se exponen los instrumentos utilizados para la obtención de datos, que contribuyeron a la descripción de los casos; d) los resultados de la investigación que indican cómo se alcanzaron los objetivos propuestos en la investigación, así como las conclusiones y recomendaciones que surgen a partir de este estudio y su proyección; e) finalmente, se presentan las

referencias bibliográficas como los anexos, los cuales muestran los instrumentos creados y utilizados para el proceso de intervención.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Descripción del problema



Figura 1. Hospital Infantil Los Ángeles

Cada día en promedio ingresan al HILA 12 pacientes, de los cuales la mayoría permanecen hospitalizados aproximadamente entre una semana y mes y medio, dependiendo tanto del diagnóstico como el tipo de tratamiento. La población del hospital varía en cuanto a edad y procedencia. Ingresan niños desde días de nacidos hasta adolescentes de dieciocho años, que provienen principalmente de los departamentos de Nariño, Putumayo y Cauca.

Durante su permanencia en el hospital se observa que los niños, a veces por situación de enfermedad y recuperación, en otras ocasiones por falta de oportunidades y recursos en el hospital, no pueden acceder a material didáctico, pedagógico o formativo. De manera que cuando la hospitalización es prolongada los niños terminan por lo general, desvinculándose no sólo de la realización de tareas cotidianas, sino también de las del sistema educativo. A esta situación contribuye de manera especial el inapropiado uso que los pacientes pediátricos hacen del tiempo durante su hospitalización, ya que

comúnmente no realizan actividades que resulten agradables, significativas y que a la vez contribuyan a su formación, aún pudiéndolo hacer.

Es notorio este hecho principalmente en las unidades de Niños mayores y Hospitalización cirugía del HILA, ya que la fase de observación o recuperación que involucra la hospitalización – postoperatorios, toma de medicamentos, reconocimiento de evolución de los procedimientos o tratamientos – en general no implica restricciones a nivel físico o cognitivo para los niños.

Los pacientes de las unidades mencionadas, en el transcurso de los días en el hospital y más aun en la fase de recuperación, tienen como alternativas ver televisión, pasear por los corredores, permanecer recostados en las camas o gastar su tiempo en juegos de mesa. Situación que resulta entendible, tomando en consideración la falta de oportunidades y personal en el hospital que proporcione estrategias o tareas de enseñanza - aprendizaje para que el niño continúe con la adquisición o fomento de sus habilidades cognoscitivas.

A esto se suma el hecho de que si los pacientes pediátricos no son del municipio de Pasto, a las familias les resulta más difícil brindar oportunidades de aprendizaje, ya que en su mayoría estas familias no cuentan con suficientes recursos económicos, por lo que los gastos de estadía, alimentación y transporte son prioritarios a la obtención de material pedagógico. Por otra parte, al parecer influye en la continuidad de las actividades académicas e intelectuales por parte del niño hospitalizado, el nivel académico de sus padres, así como las percepciones que ellos tienen sobre la enfermedad, como por ejemplo, de reposo absoluto.

Los niños por su parte, ante la falta de oportunidades para proseguir con el ritmo de aprendizaje, desde la adquisición y construcción de conocimientos durante la

hospitalización, presentan tres posiciones que se evidenciaron a lo largo del proceso investigativo. Una de ellas es la de preocupación moderada por sentirse útiles y la búsqueda de alternativas para continuar con procesos escolares. La segunda es de indiferencia. La tercera, se caracteriza por una ansiedad excesiva ante el hecho de perder clases, permanecer en un lugar desconocido y soportar diferentes tipos de procedimientos. Para cada uno de los tres casos sobresale el hecho que los niños manifestaron el *estar aburridos*, así como el deseo constante de regresar a sus casas.

Partiendo de los planteamientos de Mejía y González (2006) es bastante probable que las estrategias psicopedagógicas implementadas en el ámbito hospitalario, proporcionen al niño – independientemente de la posición que asuman durante la hospitalización – un ambiente de normalización, dado que dichas estrategias de acuerdo a los autores, permiten crear condiciones con las cuales el menor siente lo menos posible las repercusiones de la enfermedad, el ingreso al hospital y la separación del ambiente familiar como social.

Es importante recalcar, que desde la situación en el HILA que se acaba de describir, la problemática no trata sobre la ocupación del tiempo de los niños hospitalizados, sino del aprovechamiento significativo de ese tiempo para dar continuidad a su ritmo de aprendizaje, en consideración a la desvinculación de la educación formal y los efectos positivos que el normal desarrollo de las capacidades intelectuales involucra para los niños en situación de enfermedad y hospitalización.

De manera que los pacientes podrían aprovechar el tiempo de manera significativa en tareas que a corto y largo plazo contribuyan con su formación a nivel personal, académico, cognitivo o afectivo, incluso con el incremento de conductas adaptativas, teniendo en cuenta la distracción cognitiva y el manejo de dolor que podrían lograr al

hacer uso del tiempo con actividades interesantes, motivantes o productivas durante la hospitalización y enfermedad.

Siendo así, fue oportuno intervenir en relación a la problemática planteada. La propuesta de la presente investigación incluyó llevar a cabo una intervención para fomentar el desarrollo de la escritura narrativa con niños hospitalizados, a través de la aplicación de tareas basadas en la escritura de cuentos y a partir del método microgenético.

Se consideró el proceso escritor teniendo en cuenta que los niños actualmente escriben poco y con dificultades. Medina (2006) señala al respecto, que el bajo desempeño de los niños chilenos en pruebas nacionales e internacionales que evalúan el proceso de escritura (así como el de lectura) está determinado, entre otros aspectos, por las prácticas docentes y modelos de enseñanza aprendizaje que no se fundamentan en el desarrollo de competencias.

En concordancia Camargo, Uribe, Caro y Castrillón (2008) plantean la necesidad de modificar en Colombia las prácticas docentes en lo que respecta a las estrategias pedagógicas para la construcción de textos, sean éstos narrativos o no, así como la importancia de articular las didácticas de enseñanza aprendizaje a los “Lineamientos curriculares de lengua castellana y los Estándares básicos de competencias en lenguaje” (p.2). Puesto que, según los autores, las dificultades para escribir se evidencian en el contexto nacional desde el período escolar hasta la educación superior, así lo reflejan las pruebas SABER, Examen de estado y ECAES. Camargo et al. (2008) con base en el proyecto de investigación que realizaron denominado *Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al concurso nacional de cuento Gabriel García Márquez 2007*, presentan una serie de recomendaciones para que docentes y

directivos de instituciones educativas optimicen sus didácticas de enseñanza aprendizaje, fundamentalmente en la escritura, a fin de contribuir en la formación de competencias comunicativas de los estudiantes.

Tanto Medina (2006) como Camargo et al. (2008) plantean que las didácticas docentes deben dinamizarse y cualificarse, teniendo en cuenta que el lenguaje escrito juega un papel primordial en la educación del niño, al intervenir de manera determinante en la construcción de significados, la comunicación, el proceso del desarrollo cognitivo, el desenvolvimiento en el ambiente cotidiano y el acceso a diferentes ámbitos del conocimiento (Camargo et al., 2008; Medina, 2006)

En ese sentido, resulta relevante recobrar la concepción de Ferreiro (1999) respecto a que la escritura debe ser adquirida por los pequeños como un verdadero objeto de conocimiento que permite plantear y probar hipótesis, enfrentar conflictos cognitivos, aprender sobre sí mismos y el entorno; como también comunicar percepciones, emociones e ideas a otros, crecer a nivel personal e influir en el mundo (Asociación nacional de profesorado de inglés de los E.U, 1982 citado por Cassany, 1999).

En la investigación, el proceso escritor se abordó a partir de la aplicación de tareas basadas en la escritura de cuentos, se seleccionó este tipo de textos como estrategia psicopedagógica porque presentan una serie de características que los hacen interesantes para los niños, son breves, tienen una estructura fija (inicio, nudo, desenlace), establecen un relación entre lo real y lo imaginario, y permiten identificarse con las alegrías o penas de los personajes (Fons, 1999). Sumado a estas cualidades, los cuentos fomentan habilidades comunicativas, narrativas, que permiten al niño apropiarse de estructuras temáticas, semánticas y retóricas (Kaufman & Rodríguez, 2001).

De esta forma, para potencializar el desarrollo de la escritura narrativa con los niños hospitalizados, se utilizaron textos que les entusiasmaron de manera particular como son los cuentos, considerando que el proceso escritor es una poderosa herramienta que permite crecer y vivir en un mundo donde lo escrito es lo imperecedero, lo que posibilita conocerse y conocer, aprender, desarrollar y plasmar el pensamiento.

Podría decirse que alcanzar esos logros y muchos más a los que da lugar la escritura de textos narrativos requería un largo proceso, situación difícil de manejar para el presente caso teniendo en cuenta que la población del hospital es fluctuante, por eso se planteó intervenir desde el método microgenético ya que éste permite considerar cambios como parte del desarrollo en períodos cortos de tiempo.

Cabe mencionar que promover el desarrollo de la escritura narrativa con niños hospitalizados a partir del método microgenético no ha sido un tema abordado de acuerdo a los estudios revisados.

Sin embargo, aparte de los trabajos mencionados anteriormente de Medina (2006) y Camargo et al. (2008), se han realizado otros estudios en torno al tema de la investigación, éstos apuntan al abordaje y análisis del proceso escritor en relación a aspectos como el desarrollo del pensamiento, consolidación de habilidades cognitivas y narrativas, manejo de conflictos y convivencia, dificultades del aprendizaje, entre otros (Caicedo, Estrada & Guerrero, 1999; Gallardo, 2007; Montealegre & Forero, 2006; Orozco & Correa, 1997, 2003; Pérez, 2002; Salvador, 2000).

La diferencia entre los estudios señalados¹ y el presente, radica en que la mayoría están orientados a promover el desarrollo de la escritura (en algunos casos también la

¹ Los estudios revisados se describen en el apartado de Marco de antecedentes de la presente investigación.

lectura) y los procesos mentales implicados, a través de estrategias pedagógicas y didácticas en el aula. Mientras que en la presente investigación el propósito fue potenciar el desarrollo de la escritura narrativa en un contexto hospitalario desde el método microgenético y el análisis de tareas.

Por otra parte, a partir de los estudios revisados se identificó escasos aportes desde el campo de la psicología educativa en el trabajo con niños hospitalizados, se evidencia de forma notoria el trabajo desde el campo clínico y de la salud. Desde este campo, la valoración e intervención psicológica ha permitido tratar con numerosas problemáticas del paciente pediátrico, como el trastorno de estrés postraumático; las reacciones emocionales y conductuales ante quemaduras; depresión, ansiedad y calidad de vida de pacientes oncológicos; preparación como afrontamiento para la intervención quirúrgica, por nombrar algunas (Carbonell, 2002; Lugo, Alizo, Martínez & Sojo, 2006; Viar, Bereziartua & Rodríguez, 2005; Zarate, 2008).

De manera, que la idea es que además de los problemas clínicos tratados con suma efectividad desde la psicología, se aborden otro tipo de necesidades que supone tanto la enfermedad como la hospitalización en la infancia, de no ser así es probable que permanezca y se prolongue la concepción general de que los niños (así como personas de cualquier edad) al estar enfermos y permanecer en el hospital deben aceptar o afrontar pacientemente su condición. Lo que implica entre otras cosas, no hacer uso del tiempo de manera enriquecedora durante la estadía en el hospital, ni un aprovechamiento de las capacidades para el crecimiento a nivel intelectual, cognitivo o académico, aún sabiéndolo hacer.

En este caso en particular, si se promovía el desarrollo de la narrativa a través de la escritura de cuentos por parte de los niños usuarios del HILA, era posible que ellos se

mostrarán más activos o motivados frente a la construcción de la escritura y específicamente potencializarán sus habilidades (psicolingüísticas) en la narrativa, incluso podrían iniciar o dar continuidad a procesos o hábitos que favorezcan su reingreso al ámbito educativo, y por otra parte lograr una adecuada adaptación a la situación de hospitalización.

En este sentido, las consecuencias psicológicas que supone la situación de enfermedad como hospitalización para el niño, a nivel motivacional - emocional, cognitivo y conductual pueden ser contrarrestadas en la medida de lo posible con la implementación de estrategias psicopedagógicas.

Al respecto, es importante mencionar que el ingreso al hospital representa emocionalmente para el niño experiencias de ansiedad, irritabilidad, tristeza, ira, resentimiento, disminución de la autoestima, sentimiento de impotencia, soledad, sensación de culpabilidad e incluso temor hacia la muerte (Serrano, 2000).

Por otra parte, el aspecto cognitivo caracterizado por los pensamientos y creencias del niño, involucra según Rodríguez, Pastor y López (1993), la percepción de la enfermedad y hospitalización por parte de los pacientes pediátricos como un castigo, el alejamiento permanente de sus seres queridos, como la sensación de no poder verlos más, o la imposibilidad de volver a hacer actividades que comúnmente realizaban.

A nivel comportamental, López y Álvarez (1995) afirman que los niños pueden mostrar conductas de agresividad, opositorismo, rechazo a la medicación, dependencia afectiva, temor, entre otras.

Las estrategias psicopedagógicas están encaminadas a paliar estas consecuencias provocadas por la enfermedad y estadía en el hospital, ya que según afirma Serradas et al. (2002) el normal desarrollo de las habilidades intelectuales implica la obtención de

reforzadores tanto formativos como de socialización, pero además posibilita generar conductas de creatividad y producción con las que el niño tiene oportunidad de mantener sensaciones de esperanza (p.e. de continuar con su estilo de vida), de identidad (p.e. como estudiante) y utilidad (al mantenerse activo) (Guijarro & Torres, 1990).

De ser así, el presente estudio contribuiría con la misión del hospital, en lo que respecta a “ofrecer a la población pediátrica del sur occidente colombiano servicios especializados, con un equipo humano comprometido con la calidad, innovación, docencia e investigación; garantizando respeto y buen trato a los niños y adolescentes desde una perspectiva integral y con alta responsabilidad social” (p.3).

Formulación del problema

¿Cómo potenciar en niños de 10 a 13 años de edad, usuarios del Hospital Infantil Los Ángeles, el desarrollo de la narrativa a través de la escritura de cuentos?

Sistematización del problema

¿Cuáles son las características de las tareas que promueven el desarrollo de la escritura narrativa en niños de 10 a 13 años del Hospital Infantil Los Ángeles?

¿Cómo implementar las tareas que fomentan el desarrollo de la escritura narrativa con los niños de 10 a 13 años de edad, asistidos en el Hospital Infantil Los Ángeles?

¿Cuáles son los cambios en la escritura narrativa a través de la aplicación de las tareas con los niños de 10 a 13 años del Hospital Infantil Los Ángeles?

¿Cuáles son las características generales que subyacen al proceso para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa?

¿Cuáles son las bases de una propuesta de intervención para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa en niños del Hospital Infantil Los Ángeles?

Justificación

El ingreso al hospital implica un cambio drástico en la vida del niño y significa apartarse de su familia, sus amigos y el colegio. La hospitalización prolongada o no, generalmente involucra modificaciones en los hábitos o actividades propias de la rutina diaria y en consecuencia, el niño paulatinamente puede presentar conductas desadaptativas, como pensamientos disfuncionales sobre lo que puede hacer en el hospital. En efecto, el niño llega a un lugar extraño, con personas desconocidas, se percibe restringido para moverse, es sometido a intervenciones incómodas y frecuentemente dolorosas (Marino & Marino, 2000).

Igualmente por la condición de enfermedad y tratamiento el niño se desvincula temporal y en algunos casos permanentemente del sistema educativo, dejando de realizar actividades necesarias para su formación intelectual, cognitiva o académica, disminuyendo su motivación hacia la realización de actividades pedagógicas para el desarrollo de procesos de aprendizaje como lo es la escritura.

En el contexto hospitalario la pérdida de clases es una problemática que requiere prontas soluciones, ya que implica la interrupción de procesos de enseñanza - aprendizaje. A esta situación se suma el hecho de que los niños no aprovechan el tiempo durante la hospitalización de manera significativa aún pudiéndolo hacer, lo que probablemente conlleva a la disminución del ritmo o hábitos escolares. Por otra parte, el paciente pediátrico usualmente no cuenta con materiales formativos o educativos en el hospital, ni con experiencias psicopedagógicas que le permitan potencializar diverso tipo de habilidades (como las psicolingüísticas) o reforzar procesos que le posibiliten construir su aprendizaje y desempeñarse de forma efectiva en el ambiente que se encuentra.

Ante esta situación el profesional de la psicología está llamado a asumir estrategias diferentes a las que comúnmente desempeña desde el campo clínico y de la salud. Para lograrlo la presente investigación estuvo encaminada al potenciamiento del desarrollo de la narrativa a través de la escritura de cuentos.

El hecho de haber considerado la escritura en la investigación, se justifica al tener en cuenta que el acto de escribir, permite según Cassany (1999), expresar conocimientos, transformar la mente, y desarrollar capacidades intelectuales entre las que se destacan el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación de los mismos, así como la consecución del metalenguaje.

Por otra parte, el dominio del lenguaje escrito facilita al niño el acceso a diversas fuentes de conocimiento, por lo que promover de forma constructiva procesos de escritura en el niño, posiblemente garantice su inserción en el terreno de las ciencias, la tecnología, el conocimiento, la comunicación y la información. De esta manera, la trascendencia de desarrollar estrategias pedagógicas que beneficien el acto de escribir resultan ventajosas para que los pequeños se apropien de las posibilidades que el lenguaje les brinda (Medina, 2006).

Al respecto Solé y Teberosky (2001) señalan que el lenguaje escrito permite al niño conseguir varios objetivos, como incrementar los conocimientos, comunicarse, profundizar en determinados temas y poner a prueba una serie de procesos mentales, como la autorregulación y la interiorización.

También, escribir de forma autónoma provee al niño de la capacidad para orientar la actividad, conocer los procesos que implica la escritura y el control de su ejecución para conseguir metas y desenvolverse en una amplia gama de situaciones (Solé y Teberosky, 2001).

Como se puede notar la apropiación del lenguaje escrito supone desarrollo intelectual, cognitivo y social, su dominio requiere una rigurosa formación pero ésta es asequible si el aprendizaje es significativo. En el caso de los niños, resulta motivante y productivo trabajar con un género particular de la escritura, la narrativa.

En la investigación el potenciamiento del desarrollo de la narrativa estuvo mediado por la escritura de cuentos ya que éstos son un material conocido, agradable, llamativo, comprensible y de fácil acceso para los niños. Al respecto Fons (1999) señala que entre los diferentes tipos de narraciones, a los pequeños les entusiasman de manera especial los cuentos porque son breves, presentan un principio y un final, y a través de su imaginación como creatividad el niño puede entrar en universos fantásticos. Por otra parte, la variedad de temas que comprenden los cuentos, abre al niño un vasto repertorio de oportunidades de expresión escrita. (Díaz, 2009). Siguiendo a Fons (1999) un abanico de posibilidades de cuentos narrativos además, permite una formación sólida del gusto literario.

Igualmente, la escritura de cuentos permite a los niños fortalecer sus habilidades narrativas al poner a prueba sus experiencias inmediatas con las del mundo imaginario, es decir, al dotar de intenciones a los personajes, organizar los hechos de manera temporal y causalmente, promover acciones de los personajes para resolver un conflicto u obtener beneficios, entre otros aspectos. Así mismo, la escritura de cuentos posibilita al niño apropiarse de pautas temáticas, semánticas y retóricas, propias del relato literario (Kaufman & Rodríguez, 2001).

La idea de la investigación fue entonces, que los niños se apropiaran de la escritura narrativa al potencializar habilidades relacionadas con coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión. Para lograrlo se aplicaron tareas que resultaban

creativas o motivantes para los niños. En tanto que el análisis de las tareas permitió conocer y evaluar el desempeño de cada uno de ellos, así como identificar sus dificultades y progresos, para desde allí plantear la intervención, a fin de que avanzaran progresivamente en la construcción de la escritura narrativa.

Teniendo en cuenta que la población del hospital era fluctuante, la aplicación y análisis de las tareas se llevaron a cabo considerando el método microgenético, ya que éste permitía evaluar cambios durante y después del proceso de aplicación de las tareas con los niños así como evidenciar los procesos de funcionamiento relativos a aspectos de la actividad psicolingüística en períodos breves de tiempo.

Cabe mencionar que el cambio se centra en procesos a corto plazo y se refiere a capacidades de un dominio específico que más tarde se verán reflejadas en habilidades de dominio general (Yan & Fisher, 2002). De manera, que la intervención con los niños se justificó porque durante su permanencia en el hospital, aún siendo corta, ellos lograron reforzar o potenciar elementos de la escritura narrativa elemental que manejaban, afianzando conocimientos propios del texto narrativo; es decir, alcanzando habilidades en coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión para un dominio específico – la escritura narrativa – que probablemente sean reveladas en la continua construcción del aprendizaje en habilidades de dominio general, de tal forma que los conocimientos obtenidos para la escritura narrativa sean plasmados posteriormente en la elaboración de textos descriptivos, argumentativos, explicativos y los mismos narrativos.

Importante mencionar que tanto el análisis de tareas como el método microgenético hacen parte de la tendencia actual de la psicología cognitiva, en este sentido la investigación aporta con un estudio interventivo y novedoso que permite

reconocer que las herramientas psicológicas en auge se pueden adaptar a la población del ámbito hospitalario para solventar problemáticas que resultan apremiantes y no se han considerado hasta el momento en el contexto nacional y en particular, en el regional.

El análisis de tareas como el método microgenético hacen parte del diseño de la investigación, el cual cabe resaltar es un diseño propio producto del proceso investigativo que se llevó a cabo. La construcción de las tareas que se propusieron para potencializar el desarrollo de la escritura narrativa se caracterizaron por presentar un nivel de complejidad ascendente. El método microgenético por su parte se constituyó como una herramienta para considerar los cambios ascendentes o no en la ejecución de las tareas, a fin de guiar la intervención.

Desde esta perspectiva, tanto el análisis de tareas como el método microgenético son instrumentos al servicio de la psicología para generar o potencializar procesos de aprendizaje en diversos contextos y situaciones. De forma que el diseño de la investigación puede ser considerado y adaptado al ámbito educativo, donde es común que se presenten problemáticas en diferentes áreas del desempeño, como el proceso escritor.

Al respecto es reconocido que actualmente en las aulas los niños escriben poco y con dificultades (Medina, 2006; Camargo et al., 2008), por lo que resulta pertinente en todo contexto cualificar las estrategias pedagógicas para que el niño aprenda (en este caso sobre el lenguaje escrito) y al tiempo se divierta, reflexione, argumente, comunique evalúe, cree.

En este sentido, bajo la perspectiva social y de la educación, la investigación aporta al apropiarse de retos que enmarcan las situaciones de enfermedad y hospitalización en la infancia, en relación a los procesos psicopedagógicos; dando paso a

nuevos estudios para abordar el sinnúmero de problemáticas sobre la construcción del aprendizaje y la educación con pacientes pediátricos. Retos que la escuela, el hospital, las autoridades, la academia y la sociedad en general son responsables de asumir, a fin de promover o garantizar una formación equánime para los niños de la región.

De ahí, que la proyección de la investigación esté orientada a que en el contexto hospitalario se brinden espacios que posibiliten el desarrollo integral del niño, al ofrecerle oportunidades para el potenciamiento de sus habilidades a nivel intelectual, cognitivo y académico, logrando contribuir a la normalización de la situación de enfermedad como de hospitalización, en la medida que el desarrollo de actividades psicopedagógicas posiblemente permiten al niño además de asumir conductas adaptativas durante su permanencia en el hospital, alcanzar un mayor ajuste psicológico e incluso lograr una evolución más rápida de la enfermedad, dar continuidad al ritmo escolar, construir su aprendizaje y reingresar satisfactoriamente a la escuela (Serradas et al., 2002).

Objetivos

Objetivo general

Potenciar en niños de 10 a 13 años de edad, usuarios del Hospital Infantil Los Ángeles, el desarrollo de la narrativa a través de la escritura de cuentos.

Objetivos específicos

Determinar las características de las tareas que promueven el desarrollo de la escritura narrativa en niños de 10 a 13 años del Hospital Infantil Los Ángeles.

Implementar las tareas que fomentan el desarrollo de la escritura narrativa con los niños de 10 a 13 años de edad, asistidos en el Hospital Infantil Los Ángeles.

Describir los cambios en la escritura narrativa a través de la aplicación de las tareas con los niños de 10 a 13 años del Hospital Infantil Los Ángeles.

Describir las características generales que subyacen al proceso para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa.

Plantear las bases de una propuesta de intervención para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa en niños del Hospital Infantil Los Ángeles.

MARCO DE REFERENCIA

Contextualización



Figura 2. Hospital Infantil Los Ángeles

La información que se presenta a continuación sobre la construcción y consolidación del Hospital Infantil Los Ángeles como entidad de salud especializada en la prestación de servicios para la población pediátrica, está referenciada en el Documento institucional del HILA (2006).

Reseña histórica

En 1952 se funda como institución de beneficencia común, el Hospital Infantil Los Ángeles, gracias a la iniciativa de damas de la sociedad de Nariño lideradas por la señora Aline de Salazar, promotora de la fundación. La institución inicia labores durante un año en la casa ubicada en la calle 20 No 22 – 12.

El 24 de febrero de 1953 se reconoce la personería jurídica del hospital por el Ministerio de Justicia mediante resolución número 12. En este mismo año, la hermana Carmen García encarga el funcionamiento del hospital a la Comunidad del Niño Dios, inicia con 36 camas de hospitalización y servicio de consulta externa, funcionando en el local del colegio Pedagógico (antiguo hospital San Pedro).

En 1954 se adquiere el lote en la Avenida de los estudiantes con el apoyo del Municipio y del Departamento y en 1958 se inicia la construcción del hospital, obra inconclusa por varios años. Su primer director médico fue el doctor Miguel Guerrero Ruiz en 1959. En 1965 la Diócesis de Pasto asume a perpetuidad el patronato de la entidad garantizando la conclusión de la obra e inaugurando la misma con 50 camas de hospitalización, consulta externa y urgencias con servicio de 12 horas, laboratorio clínico, rayos x, farmacia, quirófano y nutrición.

En 1968 se inaugura el pabellón de Quemados y se crea el programa de internado aprobado por la Asociación colombiana de facultades de medicina (ASCOFAME), en 1970 recibe el reconocimiento de personería jurídica por la Gobernación de Nariño, en 1976 se vincula al Sistema nacional de salud y hace parte de la Regional central No 1 y en 1992 es inscrito en el Registro especial nacional resolución 011256 del Ministerio de Salud.

En 1996 se inaugura el nuevo servicio de Urgencias con atención de 24 horas y el nuevo pabellón de Neonatología. En 1997 recibe premio Portafolio empresarial y premio Carlos Lleras Restrepo por la cultura empresarial más participativa. En el 2000 se inaugura el nuevo pabellón y servicio de Oncohematología, con recursos propios y apoyo externo del Club Rotaract.

En el 2002 se inicia formalmente el programa de cirugía ambulatoria. Un año después, se implementa el área de producción de nutrición parenteral y se desarrolla el sistema de unidosis en el servicio Farmacéutico. En el 2004 se inaugura la unidad transitoria de cuidado intensivo pediátrico, única en los departamentos de Nariño, Cauca, y Putumayo.

En el 2005 en el HILA se realiza un redireccionamiento estratégico 2005 - 2008 con clara orientación hacia la acreditación hospitalaria y tercer nivel de complejidad. En el 2006 se inicia plan de calidad con apoyo de asesoras externas para proyecto de acreditación, se consolida un equipo de especialistas y subespecialistas pediátricos en áreas clínicas y quirúrgicas. Este año también se inaugura el albergue Los Ángeles, con capacidad para 30 personas.

Además, durante el 2006 el hospital asume la presidencia de la Asociación nariñense de hospitales y por otra parte, la Asociación colombiana de hospitales y clínicas elige como miembro de su junta directiva a la gerente general del hospital.

Visión y misión

Visión

“Durante la primera década del siglo XXI, el Hospital Infantil Los Ángeles consolidará su posición de liderazgo en la prestación de servicios de salud especializados, con alta calidad y eficiencia a la población pediátrica del sur occidente colombiano. Seremos reconocidos por la constante innovación, formación e investigación en beneficio de nuestros usuarios apoyados en nuestra solidez financiera. Promoveremos permanentemente una cultura de calidad en la región” (p.3).

Misión

“El Hospital Infantil Los Ángeles, fundación sin ánimo de lucro, con alta responsabilidad social, brinda a la población pediátrica del sur occidente colombiano servicios especializados, con un equipo humano comprometido con la calidad, innovación, docencia e investigación; garantizando respeto y buen trato a los niños y adolescentes desde una perspectiva integral. Su eficiente gestión permite autosostenibilidad, crecimiento y desarrollo para el beneficio de usuarios y

colaboradores, contribuyendo a la consolidación de una población saludable, comprometida con el futuro del país” (p.3).

Principios y valores



Figura 3. Hospital Infantil Los Ángeles

Principios

Respeto, ética, equidad, honestidad, responsabilidad y solidaridad.

Valores

Trabajo en equipo, calidad en el servicio, visión integral del ser humano e innovación.

Políticas

Atención centrada en el cliente.

Crecimiento personal y potencialización del conocimiento.

La calidad e innovación en todas sus actividades y procesos.

Modernización en consonancia con su proyecto futuro.

Cultura de calidad basada en el liderazgo.

Gestión integral para calidad, productividad y competitividad.

Política de calidad

El HILA está comprometido con la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios como de sus familias, por medio de la potencialización del talento humano, la modernización de su estructura física y tecnológica, para garantizar el mejoramiento continuo de los procesos con crecimiento y desarrollo del sistema de información.

Objetivos de calidad.

Satisfacer las necesidades como expectativas del usuario y su familia integralmente.

Garantizar el crecimiento y potencialización del talento humano para la prestación del servicio con calidad.

Garantizar un sistema de información que permita veracidad en la toma de decisiones.

Mejorar los procesos en forma continua y priorizada.

Modernizar la infraestructura tanto física como tecnológica.

Servicios

Los servicios del Hospital Infantil Los Ángeles se caracterizan por el apoyo y acompañamiento del usuario desde la admisión, identificación de sus necesidades, planeación del cuidado, ejecución del tratamiento y salida con seguimiento que garantiza la adhesión al cuidado y tratamiento.

Para ello el hospital cuenta con pediatras 24 horas, enfermería profesional y auxiliar todo el día, cirugía pediátrica y otras subespecialidades pediátricas, imaginología, laboratorio clínico, servicio farmacéutico, apoyo psicológico, nutrición,

terapias, albergue, infraestructura y tecnología de mediana y alta complejidad que garantiza la seguridad del paciente.

El hospital cuenta con nueve servicios/unidades que se distribuyen según el tipo de diagnóstico y tratamiento. Estos son: unidad de cuidado intensivo pediátrica (UCIP), unidad de cuidado intensivo neonatal (UCIN) y unidad recién nacidos cuidado básico, unidad de oncohematología, unidad de quemados, servicio madre participante - lactantes, niños mayores, hospitalización cirugía (quirúrgicas), especiales (infectología) y urgencias.

De estas unidades, la investigación se desarrolló con las de Niños mayores y Hospitalización cirugía.

En la unidad de Niños mayores se atienden a niños diagnosticados principalmente con: abscesos (infección de los tejidos blandos), diabetes, lupus, enfermedad respiratoria aguda (asma bronquial, derrame de pleura, bronconeumonía, entre otras), neumonía, politraumatismos, intoxicación exógena (intento de suicidio), síndrome nefrotico y nefrítico, enfermedad diarreica aguda y parálisis cerebral.

A la unidad de Hospitalización cirugía generalmente ingresan niños diagnosticados con: abdomen agudo, apendicitis aguda, gastritis aguda, politraumatismos, artritis séptica, enfermedad de hirschprung, fimosis, hernia inguinal, hidrocefalia, infección del pie y tejidos blandos, invaginación intestinal, labio y paladar hendido.

Marco de antecedentes

A continuación se describen los trabajos encontrados en relación al tema del presente estudio. Su revisión indica que la diferencia entre esta investigación y otras, radica en que aquí se espera potenciar el desarrollo de la escritura narrativa en el

contexto hospitalario desde el método microgenético y la aplicación de tareas basadas en la escritura de cuentos, situación que anteriormente no se ha contemplado.

A nivel internacional, se destacan los siguientes artículos y estudios:

Pérez (2002) desarrolló un estudio investigativo denominado *La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual*. Este trabajo tuvo como objetivo incrementar la escritura de narraciones por parte de escolares sordos a partir del manejo de métodos didácticos basados en la interacción frecuente con cuentos, teniendo como referencia que las evaluaciones precedentes señalaban un bajo desempeño en lectura y escritura de los niños sordos, así como un limitado desarrollo cognoscitivo, lingüístico, emocional y social alcanzado a lo largo de años de escolarización.

En cuanto a la metodología empleada en el estudio, Pérez (2002) resalta el uso de un modelo de proyectos pedagógicos de escritura, caracterizado por tres etapas: evaluación, diagnóstico e intervención pedagógica. El procesamiento de los datos se llevó a cabo por medio del análisis cualitativo e integral de anotaciones realizadas en observaciones y de los textos propuestos en la primera y última fases de la investigación. Los resultados indican que con las estrategias abordadas, los estudiantes lograron desarrollar habilidades narrativas y *cuentísticas* tanto en el lenguaje de señas venezolano (LSV) como en español escrito.

Por otra parte, la autora concluyó que la causa del insuficiente desarrollo de los textos que elaboraban los estudiantes no fue el desconocimiento del mundo ni del contexto, sino el desconocimiento de las convenciones del español escrito.

Finalmente en cuanto a esta investigación, es importante mencionar que el proceso de la escritura en el niño sordo se logra de manera más satisfactoria a partir de la

implementación de estrategias didácticas y significativas en la enseñanza pedagógica, que promuevan elementos formales, pragmáticos y textuales de la escritura.

Medina (2006) por su parte, presenta el artículo titulado *Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?*. En este trabajo la autora plantea la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas en las prácticas docentes que promuevan la lectura como la escritura, puesto que por lo general, según Medina (2006), los niños escriben poco y con dificultad, y respecto a la lectura les es difícil tanto decodificar como comprender. Estos problemas en la escritura y lectura resultan desventajosos para que los pequeños se apropien de las oportunidades que el lenguaje les ofrece.

El desarrollo de programas para las competencias lingüísticas y comunicativas, de acuerdo a la autora, deben estar encaminados a desarrollar un modelo equilibrado de enseñanza - aprendizaje del lenguaje oral como escrito. Para lograrlo, es fundamental que los programas involucren tres tipos de acciones.

La primera es una acción cultural, debido a que la persona lee o escribe con una intención surgida de su vida cotidiana y al escribir o leer, lo hace de un objeto cultural (por ejemplo, un libro). La segunda se refiere a una acción comprensiva, que consiste en examinar el texto, plantear hipótesis lingüísticas y semánticas, tener en cuenta las experiencias propias y los esquemas cognitivos. Finalmente, está la acción instrumental a través de la cual se procesa el escrito partiendo de conocimientos específicos que posibilitan identificar las letras, las palabras y las diversas marcas del texto, así como las estructuras sintácticas o textuales (Arnaud, 1982; Nyssen & Pivetaud, 2002; Terwagne & Godenir, 2001 citados en Medina, 2006).

Por otra parte, Salvador (2000) desarrolló una investigación sobre las *Habilidades narrativas de los alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos*, cuyos objetivos fueron identificar las habilidades narrativas de estudiantes españoles en la producción de textos y determinar diferencias en estas habilidades, según las características psicosociales y educativas de los niños, tales como edad, sexo, clase social y dificultades en el aprendizaje. El método empleado fue psicolingüístico, proveniente de la gramática de la narración, a partir del cual se analizaron 72 textos escritos, estableciendo diferentes categorías textuales en el nivel macro - estructural.

Teniendo en cuenta la finalidad de la investigación, según Salvador (2000), se recolectaron los textos escritos en un contexto normal, en la realización de tareas cotidianas en el aula. Para evaluar la producción del texto, se siguió como procedimiento la construcción de un texto libre, de tipo narrativo. Su análisis se basó en dos criterios, el primero delimitar unidades lingüísticas y en segundo lugar, definir las categorías de la gramática de la narración. Las características textuales constituyen las categorías de análisis, tales como estructura del texto, índice de complejidad, estructura del episodio, entre otras.

Respecto a los resultados, Salvador (2000) concluyó que en el desempeño en las producciones de textos narrativos, el factor que puede interferir son las dificultades de aprendizaje. De forma que los niños con esta característica poseen un esquema narrativo rudimentario y pueden producir narraciones que se ajustan al esquema básico de la gramática narrativa, pero dichas narraciones se caracterizan frecuentemente por ser incompletas y desorganizadas, ya que contienen menos episodios y menos categorías de la gramática de la narración que las que construyen sus compañeros con un rendimiento promedio.

En seguida se dan a conocer los estudios investigativos que se han realizado en el contexto nacional. Cabe señalar que en el país, aspectos que se abordan en la presente investigación se han estudiado principalmente por parte de miembros que conforman el grupo de investigación del Instituto de psicología de la Universidad del Valle.

Correa y Orozco (1997), realizaron la investigación *Intención y conflicto en la escritura de textos narrativos: un estudio con niños de 8 - 10 años*, en la cual se expone la manera progresiva en que los niños estudiados atribuyen intenciones a las acciones de los personajes al escribir un cuento. En la investigación, según las autoras, se relacionan orientaciones semióticas y discursivas teniendo en cuenta postulados sobre el desarrollo cognitivo del niño, provenientes de la teoría de la mente y el pensamiento narrativo. El entrecruzamiento de estas posiciones posibilita estudiar en el contexto escolar el problema de la intencionalidad y el conflicto, planteado en las escrituras narrativas de los niños.

Dentro de la metodología, según Correa y Orozco (1997), se analizaron las producciones de los niños sin profundizar completamente en la organización semiótica del texto, tanto en términos de las tareas propuestas como en categorías de análisis. Sin embargo, dichas categorías permitieron estudiar detalladamente los componentes del programa narrativo y hacer un seguimiento minucioso del desempeño de los niños en sus producciones escritas. A nivel conceptual, se propusieron análisis para establecer la gradualidad de la intención como las diversas formas de solución de los conflictos de los personajes presentados en los cuentos, además se delinearon los recorridos y las jerarquizaciones que sigue la comprensión textual de los niños de 8 a 10 años.

Correa y Orozco (1997) señalan que la investigación tomó como objeto de análisis la escritura de un cuento hecho por niños de 8 a 10 años y su reescritura después de

realizada la intervención. De manera que el estudio se desarrolló en tres fases. En primer lugar, se llevó a cabo un estudio piloto para diseñar la situación de escritura. La segunda fase consistió en recoger las primeras escrituras de los niños, lo cual se constituyó como un pre-test. En la tercera fase se efectuó la intervención, con una duración de tres sesiones y después de la cual los niños realizaron una reescritura de su texto, que se consideró el post-test de la investigación. Para el estudio de los resultados (los textos escritos por los niños) se hizo un análisis a nivel cualitativo como cuantitativo.

Como resultado de la investigación, las autoras concluyeron que la gradación en la actividad representacional en lo que refiere a la intencionalidad y conflicto de los personajes, los niños logran avanzar desde niveles inferiores a niveles de mayor complejidad, proceso en el cual estarían implicadas operaciones metacognitivas y metalingüísticas, que podrían ser responsables de los procesos de autorregulación ligados con la producción escrita.

Otro de los estudios desarrollado por Orozco y Correa (2003) es el denominado *¿A quién le cuenta el narrador su historia?*. En este trabajo participaron 45 niños de 8 a 10 años pertenecientes a tres instituciones educativas con prácticas diferentes de escritura, para la elaboración de textos narrativos. El análisis de estos textos permitió conocer tres clases de contratos enunciativos: las formas enunciativas y discursivas, la situación interna del discurso, y las modalidades de enunciación. Dichos contratos permitieron identificar los funcionamientos de la manera como los niños proponen la lógica interna de los textos y la naturaleza del contrato enunciativo.

Según las autoras, el interés de este estudio se centró en conocer cómo progresan los niños en el dominio de la escritura de textos narrativos, proponen intenciones de los

personajes de una historia y establecen las relaciones entre el narrador y narratario, al escribir un cuento.

Orozco y Correa (2003) señalan que el diseño de la investigación consistió en primer lugar, acordar con los niños las condiciones que guiarían la escritura del cuento y en segundo lugar, establecer la escritura de dos versiones del mismo cuento. El análisis de los resultados se realizó sobre la segunda versión. El objetivo principal de la investigación fue reconocer el tipo de operaciones discursivas y enunciativas empleadas por los niños para establecer las relaciones existentes entre el narrador y el narratario.

A partir de la investigación, las autoras identificaron que los niños al escribir los cuentos, en la organización de la trama de éstos plasmaron las vicisitudes humanas como sus causas, manifestadas en las acciones de los personajes, sus conflictos, motivaciones y valores. Por otra parte, a partir de los análisis se concluyeron las siguientes afirmaciones: la primera de éstas es que los textos elaborados por los niños establecen un contrato enunciativo entre el narrador y el narratario. El narrador es quien cuenta la historia y el narratario es a quien se le cuenta. En segundo lugar, los contratos varían dependiendo de la competencia del narrador para utilizar la norma constitutiva de la narración. Finalmente, la tercera afirmación subraya el surgimiento gradual de la *intersubjetividad* y la *dialogicidad* que se plantea en la relación enunciativa entre el narrador y narratario de acuerdo al tipo de contrato.

El descubrimiento más significativo para Orozco y Correa (2003), fue haber identificado que en la escritura de los cuentos los niños muestran un avance progresivo en la formulación del contrato enunciativo, que evidencia el dominio gradual de la estructura y el funcionamiento que los niños alcanzan al componerlos. Respecto al desempeño cognitivo, las autoras propusieron los siguientes planteamientos

provisionales: 1) se presentó una diferencia en las representaciones que los niños tienen del mundo, de manera que en la escritura de los cuentos se ven reflejados los significados que han construido. 2) el conocimiento previo que poseen los niños determinó la conexión entre su mundo representado o real y el mundo posible que quieren dar a conocer en sus cuentos, y 3) se ratificó que se puede hacer un análisis sobre la evolución del pensamiento a partir de la escritura.

Por otra parte, a nivel nacional, Montealegre y Forero (2006) realizaron el artículo denominado *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio* como síntesis de un trabajo investigativo, en el cual se analizó el desarrollo de la lectura y escritura teniendo en cuenta dos fases, la de adquisición y la de dominio.

En la primera fase, según Montealegre y Forero (2006), se presentan los diferentes niveles conceptuales que desarrolla el niño desde edades tempranas en su intento por comprender el lenguaje escrito. Se describen además la función de los gestos, el garabato, el dibujo y el juego, como las construcciones iniciales con características simbólicas. En esta fase las conceptualizaciones del niño sobre el sistema de escritura corresponden a las hipótesis del nombre, cantidad, variedad y silábica; las cuales evidencian la construcción del conocimiento. La fase de adquisición se concreta con la conciencia fonológica, sintáctica y semántica.

En la segunda fase, la de dominio, se presentan una serie de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos y estrategias metacognitivas e inferenciales, que determinan el nivel de *literacia* o dominio del sistema de escritura. Cabe señalar, que el dominio de los procesos lingüísticos, cognitivos, metacognitivos y conceptuales están determinados por el nivel de manejo consciente de estos procesos (Montealegre & Forero, 2006).

Las autoras concluyeron a partir del estudio, que el desarrollo del lenguaje escrito inicia con la prehistoria conceptual de los gestos, garabatos, entre otros aspectos, continúa con la adquisición formal de la lectura y escritura, y finaliza con el dominio para comprender y producir textos escritos.

En el país, así como se mencionó a nivel internacional, los estudios también abordan la situación de las dinámicas docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias comunicativas. Cabe resaltar a nivel nacional el proyecto investigativo de Camargo et al. (2008) titulado *Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al concurso nacional de cuento Gabriel García Márquez (2007)*.

El mencionado trabajo se realizó considerando las evidentes debilidades que se presentan desde el período escolar en el contexto colombiano, para el desarrollo de competencias en la producción de textos escritos, situación que implica las actuales prácticas docentes y las dificultades de las instituciones educativas para establecer así como mantener la continúa evaluación y seguimiento de los procesos por competencias que involucren “los requerimientos de los Lineamientos curriculares de lengua castellana y los Estándares básicos de competencias en lenguaje” (p.3).

La metodología utilizada por Camargo et al. (2008) se basó en un enfoque mixto, de manera que se consideraron los métodos cuantitativo y cualitativo. El proceso investigativo se desarrolló en cinco etapas, en la primera de éstas se estableció la muestra representativa y se creó una guía de evaluación fundamentada en los referentes teóricos seleccionados para la investigación, cabe señalar que los autores retomaron los modelos de Van Dijk, De Beaugrande y Dressler.

En la segunda etapa o fase, Camargo et al. (2008) llevaron a cabo el análisis de la muestra a fin de constituir datos estadísticos significativos, en la fase tres los resultados se procesaron a través del análisis e interpretación de la información, en la cuarta etapa los resultados se compararon con los “Lineamientos curriculares de lengua castellana, Estándares básicos de competencias en lenguaje, Marco conceptual y resultados de las pruebas SABER y ECAES, Plan sectorial 2006-2010: Revolución educativa, Marco conceptual y resultados de las pruebas internacionales” (p.4). En la quinta y última fase se construyó el informe escrito.

El propósito fundamental del proyecto de investigación desarrollado por Camargo et al. (2008), radica en la posibilidad de generar reflexión sobre la situación actual en las aulas, que promueva la cualificación de las prácticas docentes para la formación de competencias comunicativas de los estudiantes. En este sentido, los autores plantean una serie de de recomendaciones para que docentes y directivos de instituciones educativas dinamicen sus estrategias de enseñanza - aprendizaje en los diversos procesos que comprende el lenguaje.

Finalmente a nivel regional, es importante mencionar las siguientes investigaciones:

Gallardo (2007) en su investigación utilizó actividades psicopedagógicas y lúdicas para el tratamiento de dificultades de aprendizaje de lectura como de escritura que presentaban niños de tercer grado de básica primaria. Las actividades consistieron fundamentalmente en la copia, dictado y revisión de textos, así como la lectura en voz alta.

El estudio se realizó con una unidad de trabajo conformada por 6 niños, con quienes en primer lugar, se identificó su situación individual y ambiental por medio de

una serie de técnicas (entrevistas, tests, observaciones), posteriormente se describió el desempeño de cada participante respecto a la escritura y la lectura, para intervenir a partir de estrategias didácticas como pedagógicas, finalmente se estableció los cambios ocurridos después del tratamiento.

En la investigación de corte constructivista, el autor concluyó que en la intervención psicológica se deben retomar las diversas variables que influyen en el problema a tratar. En este caso se consideraron las condiciones individuales, familiares y académicas de los participantes, relacionadas con el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Además, la investigación permitió reconocer que las dificultades en el aprendizaje de estos dos procesos son un fenómeno complejo que requiere para su tratamiento la colaboración o apoyo de padres y profesores, en tanto las causas de dichas dificultades no sean excesivamente intensas (Gallardo, 2007).

Por otra parte, Caicedo et al. (1999) desarrollaron la investigación *Procesos cognitivos en la lectoescritura*, desde el paradigma cualitativo y enmarcada dentro del enfoque histórico hermenéutico. La investigación se llevó a cabo con 35 niños de 5 a 6 años de nivel transición y se identificó como factores predominantes en el desarrollo de los procesos cognitivos para el logro de actividades que implicaban lectura y escritura, el desarrollo psicoevolutivo de los niños, las actividades de estimulación que los padres realizaban, las actividades didácticas utilizadas por la maestra del grupo objeto de estudio y las competencias básicas para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Marco teórico

Desarrollo cognitivo

Ellis (2005) y Klingler y Vadillo (2000) retomando los planteamientos de Piaget y Vigotsky, señalan que el desarrollo cognitivo de los niños está mediado por una serie de

factores determinantes. Para el caso de Piaget, las estructuras mentales progresan a medida que el niño madura, logrando desarrollar gradualmente procesos de pensamiento más complejos que desde temprana edad le permiten comprender y actuar en su mundo. Vigotsky en cambio, enfatizaba en que las funciones mentales superiores (conocimiento, pensamiento, aprendizaje) se adquieren y desarrollan por medio de la interacción social, dichas funciones están mediadas por la cultura en el que está inmersa el sujeto.

En contraposición a los planteamientos tradicionales de la psicología del desarrollo (Piaget, Vigotsky, entre otros) actualmente se encuentra en auge el modelo de la variabilidad cognitiva, el cual sostiene que el desarrollo se diferencia del cambio, de manera que los procesos mentales pueden ser no lineales o surgir a partir de fenómenos transicionales.

El modelo de la variabilidad se retomará al final de este apartado sobre desarrollo cognitivo, por el momento se presentan los planteamientos de Piaget y Vigotsky, retomados por Ellis (2005), Klingler y Vadillo (2000), y Santrock (2006), ya que la construcción del proceso de la escritura no está excepto de la influencia genética ni de la sociocultural.

Etapas del desarrollo cognitivo

Klingler y Vadillo (2000) refieren que son cuatro las etapas postuladas por Piaget para que se genere el desarrollo cognitivo. La primera de éstas se denomina sensoriomotriz y va desde el nacimiento hasta los dos años, los niños de esta etapa son conscientes de la sensación y realizan diversos movimientos para alcanzar objetivos. Aún no se presentan pensamientos ni representaciones para evocar personas u objetos ausentes, no hay representaciones mentales de símbolos o imágenes fuera de ellos mismos, únicamente están presentes las percepciones. Luego, aproximadamente al año y

medio, se desarrolla la permanencia del objeto, de manera que el niño empieza a tener imágenes mentales o conceptos que se aplican en vez de las sensaciones, dando paso a la representación del mundo real.

Posteriormente se presenta la etapa pre - operatoria, la cual se extiende desde los dos a los siete años de edad, según Klingler y Vadillo (2000), durante esta etapa el niño adquiere imágenes, conceptos y palabras que representan la realidad externa. Además, utiliza los sentidos y la acción por medio del pensamiento simbólico, así como la reflexión sobre sus acciones. Sin embargo, la noción del mundo sigue siendo primitiva, puesto que el menor aún no ha elaborado conceptos de organización, como espacio, causalidad, cantidad y tiempo.

De los siete a los doce años, los niños se consolidan en la etapa de las operaciones concretas, en ésta los niños son capaces de manejar símbolos, pero de objetos concretos, no ideas abstractas ni procesos lógicos. Por otra parte, es característico de esta etapa el manejo de las ideas de conservación, clasificación y causalidad, las operaciones además están sujetas a un sistema lógico (Klingler & Vadillo, 2000).

Es a partir de los doce años cuando las operaciones se vuelven más abstractas, de forma que el niño da inicio al trabajo con hipótesis formales y al uso de las proposiciones. Las operaciones formales constituyen un tipo de pensamiento que hace posible la comprensión del discurso científico. Además, por medio de este tipo de operaciones el adolescente trasciende lo real, el aquí y ahora, puede pensar en lo que podría ser, proyectándose en el futuro o haciendo planes. Sin duda, el aspecto más significativo del pensamiento formal es su naturaleza hipotética - deductiva, la cual permite buscar explicaciones de los hechos que van más allá de la realidad y someterlas a comprobaciones sistemáticas (Klingler & Vadillo, 2000).

Construcción de operaciones mentales

Según Ellis (2005), desde la teoría de Piaget, el desarrollo cognitivo puede explicarse desde las operaciones mentales que el niño construye progresivamente. En primer lugar estarían los esquemas, definidos como unidades mentales que se repiten y generalizan en una acción. A medida que el niño madura adquiere una serie de esquemas nuevos y utiliza los ya existentes, los cuales se ponen en práctica frecuentemente, se modifican (cuando el niño interactúa con el entorno físico y social) y coordinan entre sí para formar estructuras cognitivas. Estas estructuras se pueden denominar como la integración equilibrada de esquemas.

Por otra parte, Ellis (2005) retomando a Piaget, señala que existen dos procesos básicos y complementarios que favorecen la interacción con el entorno y promueven el aprendizaje. La asimilación, que permite la interacción con un objeto u acontecimiento a partir de los esquemas que la persona posee, y la acomodación, con la cual la persona modifica el esquema que posee o incluso puede construir uno nuevo para lograr explicar algo que no conocía. Siendo así que las personas interpretan los acontecimientos desde el conocimiento previo (asimilación) y modifican su conocimiento producto de los conocimientos (acomodación).

Importante señalar que el proceso de acomodación da lugar a cambios cognitivos, es decir, al aprendizaje. Sin embargo, según el autor la acomodación de los esquemas no surge con la sola presencia de un acontecimiento del ambiente sino que este debe relacionarse previamente con dichos esquemas.

En la teoría de Piaget, según Ellis (2005), también se propone el proceso mental de equilibración, éste consiste en la continua transición de etapas de equilibrio y desequilibrio. La primera se presenta cuando se pueden explicar los sucesos novedosos

fácilmente porque se poseen los esquemas necesarios. El desequilibrio en cambio, ocurre cuando no se pueden justificar apropiadamente los acontecimientos porque no se cuenta actualmente con los suficientes esquemas. Para recobrar el equilibrio es necesario que los esquemas previos se sustituyan, reorganicen o se integren de una mejor manera, para lograr explicar, entender y comprender los fenómenos que previamente fueron desconcertantes. Es entonces, este continuo proceso entre los estados de equilibrio y desequilibrio lo que se conoce como equilibración y favorece el paso a niveles cada vez más complejos de pensamiento y conocimiento.

Procesos mentales superiores y el contexto sociocultural

Ellis (2005) señala que para Vigotsky, la sociedad y la cultura juegan un papel preponderante en la promoción del desarrollo cognitivo. Su perspectiva sociocultural plantea los siguientes aspectos:

Los procesos mentales complejos inician con la interacción social, en la medida que el niño intercambia conocimientos e interpreta los acontecimientos que ocurren a su alrededor. La interacción está sujeta a la utilización del lenguaje (palabras, conceptos, símbolos, conversaciones, argumentos y otras representaciones cognitivas). Gracias a la interacción entre el niño con adultos y otros niños, así como al uso del lenguaje, el menor internaliza su pensamiento (Ellis, 2005). Desde la teoría vigotskyana, el lenguaje media las habilidades cognoscitivas, las cuales funcionan como herramientas psicológicas para promover y transformar la actividad mental (Santrock, 2006).

Continuando con los postulados de Vigotsky, considerados por Ellis (2005), el pensamiento y el lenguaje son en principio funciones independientes. Es a la edad de dos años cuando el pensamiento y el lenguaje empiezan a enlazarse, de manera que los niños manifiestan su pensamiento al comunicarse y piensan con palabras. A medida que el

lenguaje se combina con el pensamiento, el niño logra hablar para sí mismo hasta lograr una habla interna (hablarse a sí mismo mentalmente y no en voz alta) que le permite dirigir su propia conducta.

Por otra parte, Ellis (2005) retomando a Vigotsky, afirma que por medio de las conversaciones informales como por la escolaridad formal, el adulto transmite al niño los significados culturales que le permitirán designar e interpretar objetos, acontecimientos y la misma experiencia humana. Los significados pueden transmitirse a través del lenguaje, los símbolos, las matemáticas, la literatura, entre otras manifestaciones culturales que resultan determinantes en los procesos que logra desarrollar el niño a nivel de conocimientos, habilidades y formas de pensar, puesto que cada cultura maneja conceptos, ideas y creencias particulares.

Respecto a la capacidad intelectual, Ellis (2005) señala que Vigotsky planteó dos tipos de habilidades. Primero, el niño se encuentra en un nivel actual de desarrollo que se refiere a la capacidad de realizar una tarea de manera independiente, luego el pequeño logra un nivel potencial de desarrollo que se refiere al límite superior en la realización de una tarea con el apoyo de una persona cognitivamente más competente. De manera que el niño logra hacer tareas más complejas y desarrollar su capacidad intelectual cuando recibe el apoyo de un adulto o un par más capacitado, que al realizar la tarea individualmente.

Unido al anterior planteamiento, Ellis (2005) refiere que Vigotsky propuso el concepto de una zona de desarrollo próximo, la cual se origina a partir del esfuerzo que hace el niño para desarrollar tareas difíciles con la ayuda de una persona más competente. En esta zona se evidencian capacidades de aprendizaje y resolución de problemas que el niño comienza a desarrollar. Progresivamente la zona de desarrollo va

cambiando a medida que el niño domina tareas y enfrenta otras más complejas, aquellas que constituyen un reto.

Siendo así, en la medida que el niño recibe instrucción verbal o experimenta una demostración de una tarea compleja, él logra organizar la información en sus estructuras mentales, lo que le permite eventualmente desarrollar la tarea o habilidad que se le ha propuesto, por sí mismo (Santrock, 2006).

Procesos de desarrollo versus cambio

Tradicionalmente, según Puche (2003), la psicología del desarrollo ha considerado el cambio como un movimiento escalonado, determinado por etapas uniformes correlacionadas con la edad y tiempos estables. Este es el caso de las grandes teorías de la psicología como disciplina científica (Gessell, 1980; Piaget, 1947; Vigotsky, 1979; Wallon, 1980) y esa idea se ha extendido a las áreas aplicadas de la psicología educativa como a los campos afines.

No obstante, la psicología cognitiva de hoy en día se abre hacia fenómenos que indican que el acceso al conocimiento supone otros procesos, como el de variabilidad. Un concepto que ocupa la atención de los psicólogos contemporáneos (Puche, 2003). La revisión bibliográfica lleva a establecer que la variabilidad se desprende del hecho de que el cambio cognitivo involucra un redescubrimiento de la microgénesis de los procesos de transición que se caracteriza por presentarse independientemente de la edad. Aunque estas teorías ya se conocían por espacio de dos o tres décadas, se continuó el apego hacia las teorías del desarrollo, como las piagetianas (Puche, 2003).

Fue hasta los años noventa que el concepto de variabilidad emergió como alternativa explicativa del cambio, al consolidarse la perspectiva de dominio o especificidad como característica del conocimiento, que posibilita hablar de

representaciones abstractas de carácter innato (Courage & Howe, 2002; Gopnik, 1991; Karmiloff - Smith, 1978; Mandler 1992, 1998). Surge entonces el interés por analizar los cambios locales en lugar de los cambios globales y profundizar en el análisis de las estrategias y en la naturaleza de los mecanismos que dan lugar al cambio (Puche, 2003).

Para Puche (2003) los procesos de cambio evidentemente están ligados al desarrollo. Sin embargo se debe tener en cuenta que los procesos involucrados en ambos son distintos. Por una parte, el desarrollo da explicación de una evolución en un periodo de tiempo amplio, se responsabiliza de transformaciones permanentes que se observan a nivel macro y que aparecen ligadas a la edad. Mientras que el cambio cognitivo se concreta en un nivel micro, da cuenta de las transformaciones en los procesos de funcionamiento y por ende se da en un periodo corto de tiempo.

De manera que el cambio cognitivo, según Puche (2003), centra su interés en procesos a corto plazo, como señalan Yan y Fisher (2002) se refiere a dominios específicos que luego se darán a conocer en habilidades de dominio general. Miller y Coyle (1999) por su parte, plantean que el cambio se constituye como “un espacio heterogéneo de avances y retrocesos, en el cual lo nuevo coexiste con lo antiguo y donde se usa estrategias débiles y poderosas al mismo tiempo” (p.118). Siguiendo a Puche (2003), el cambio establece una posición a partir de la cual se pueden explicar las transformaciones que soporta un individuo en el proceso de adquisición de un nuevo conocimiento.

Variabilidad, cambio y transicionalidad.

Puche (2003) refiere que en la actualidad las investigaciones sobre variabilidad cognitiva y transicionalidad se manifiestan con fuerza (Courage & Howe, 2002; Miller & Coyle, 1999). Una de las ideas más sobresalientes que implica la variabilidad es que

abarca procesos no lineales dentro del desarrollo, siendo la teoría de la catástrofe y la teoría del caos, las que aportan de manera significativa al abordaje de estos procesos (Fisher & Bidell, 1998; Hartelman, Van der Maas & Molenaar, 1998; Thelen & Smith, 1998).

Según Puche (2003) la variabilidad se entiende desde la perspectiva tradicional como el uso de diferentes patrones o estrategias que utilizan los niños de una misma edad para resolver un problema o desarrollar una tarea. Teniendo en cuenta que la variabilidad indica la existencia de un conocimiento que puede ser representado en diversos formatos tanto implícitos como explícitos.

Puche (2003) señala que estudios recientes consideran que la variabilidad es una característica del comportamiento humano, que se presenta a lo largo del desarrollo de forma continua. Sin embargo, es necesario aceptar que la variabilidad cognitiva se da de manera más marcada en ciertos periodos del desarrollo, como en los instantes de desequilibrio. De ahí que sea relevante, que la variabilidad intrasujeto se pueda incrementar durante periodos de transición (Goldin - Meadow & Alibali, 1994).

Para Puche (2003) la transición es definida como un fenómeno del cambio, que se da a conocer cuando el sujeto debe enfrentar dos estrategias contradictorias. Los procesos transicionales se refieren a los cambios de conducta y no implican necesariamente avances crecientes o progresivos, pues la transicionalidad muestra cambios en diferentes direcciones. Siendo así que la transición resulte ligada a fases recurrentes, permitiendo conocer una mayor movilidad en la evolución y menos diferenciación en momentos de la misma.

Desarrollo de la escritura

Klingler y Vadillo (2000) señalan que para Vigotsky (1978), la escritura es una expresión del habla interna que corresponde al habla egocéntrica propia de los niños que están en el rango de dos a seis años. Ya que el lenguaje interno se presenta en forma abreviada y predicada, debe adecuarse al lector.

Por su parte, Kaufman y Rodríguez (2001) afirman que la escritura no sólo es una herramienta adquirida por el niño durante su desarrollo sino que ésta se constituye como un verdadero objeto de conocimiento que permite al niño plantear hipótesis y ponerlas a prueba, afrontando conflictos cognitivos de la misma manera como sucede con otros procesos mentales.

En tanto, Solé y Teberosky (2001) refieren que la escritura permite incrementar los conocimientos, puesto que ésta es un medio para aprender y es utilizada en el transcurso de la vida. La escritura supone habilidad para orientar la actividad, los conocimientos sobre los procesos que involucra y el manejo sobre su ejecución, que posibilita cumplir los objetivos para los que se escribe.

Las autoras afirman además, que la escritura es considerada un contenido de índole procedimental, puesto que su aprendizaje y dominio viene determinado a través de un proceso constructivo por medio del cual se dan a conocer competencias muy variadas a lo largo del aprendizaje y de la vida de los seres humanos. El papel del niño dentro de esta construcción no se limita a su participación en el cumplimiento de propuestas planificadas por otros, su actividad mental constructiva implica la autorregulación, interiorización y el debido uso autónomo de las estrategias que le permiten escribir, en una serie de situaciones para conseguir objetivos de carácter muy

variado (para aprender, para comunicar, para profundizar en determinados temas, entre otros) que facilitan la apropiación del conocimiento.

Continuando con Klingler y Vadillo (2000), desde la perspectiva de Vigotsky (1978), la escritura en los niños se origina con los gestos, en una fase denominada preescritura. En principio se presenta un vínculo entre la pictografía y los primeros garabatos que realizan los niños, los garabatos resultan complementarios a los gestos. De manera que los niños trazan líneas en el papel y luego realizan gestos para dar a entender lo que quieren decir. Posteriormente, los niños realizan sus dibujos de las cosas a nivel general, es decir, no se centran en detalles cuando hacen sus primeros garabatos. A los cinco años se presenta la representación simbólica y gráfica.

También los juegos se relacionan con los gestos y el lenguaje escrito, de manera que los niños toman objetos y los transforman en otros, los reemplazan o toman sus nombres y tienen la oportunidad de representar un objeto a través de un gesto. Siendo así, el juego simbólico resulta un sistema complejo del habla, por medio del cual los niños indican y expresan el significado de los objetos por medio de sus gestos (Klingler y Vadillo, 2000).

Descripción evolutiva de la escritura

“Es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más bien que como un aprendizaje” (Ellis, 2005).

Nivel uno: escribir como imitación de los rasgos de la escritura adulta.

Para Fons (1999) los palitos, pequeños círculos y otras formas no icónicas hacen parte de las producciones gráficas de este nivel. De manera básica el pequeño diferencia la escritura del dibujo y con frecuencia la entiende por oposición, es decir, que lo escrito es todo lo que no es dibujo. Sin embargo, en el resultado de las producciones que logra,

o sea, lo que el adulto observa, no se distingue la escritura del dibujo, razón por la cual esta etapa también se conoce como la de *escrituras indiferenciadas*. En este nivel, las escrituras son una réplica o imitación de los aspectos formales y de la acción de escribir, además, la escritura tiene la función de designar, de manera que para los niños según Fons (1999) “lo escrito son nombres y ocupan el lugar del dibujo de los objetos” (p.67).

Por su parte, Ferreiro y Teberosky (1994) señalan que el niño desde temprana edad produce textos, esto se evidencia en los intentos claros de escribir diferenciados de los intentos de dibujar. Los intentos de escribir son de dos clases, trazados ondulados continuos (con la continuidad de la escritura cursiva) o una serie de pequeños redondeles o de líneas verticales (con la discontinuidad de la escritura de imprenta).

Nivel dos: escribir como elaboración formalmente regulada para generar escrituras diferenciadas.

Según Fons (1999) en este nivel las producciones gráficas presentan diferentes formas, ya sea en cantidad o variedad interna. El pequeño plantea para el funcionamiento del código, las siguientes hipótesis:

De cantidad: debe presentarse una mínima cantidad de caracteres para que diga algo.

De variedad interna: piensa que debe hacer diferenciación en el repertorio de caracteres, ya que varias letras que sean iguales posiblemente no digan nada.

De variedad externa: considera que deben presentarse variaciones objetivas entre escrituras para que expresen cosas diferentes.

Cabe señalar, que durante este nivel los niños siguen atribuyendo a la escritura la función de designación.

Ferreiro y Teberosky (1994), en relación a este nivel, mencionan que para lograr leer cosas diferentes es necesario que haya una diferencia objetiva en las escrituras, el progreso gráfico sobresaliente es que la forma de los grafismos es más definida y más parecida a la de las letras. Durante este nivel se continúa trabajando en base a dos hipótesis. La primera es que hace falta una cierta cantidad mínima de grafismos para escribir algo; la segunda está relacionada con la variedad de los grafismos, es decir que para escribir algo las letras deben ser variadas en el orden lineal. Esta posibilidad de descubrir la combinación de las letras constituye un logro cognitivo notable en el período preoperatorio.

Por otra parte, las autoras refieren que el niño en este nivel tiene la oportunidad de adquirir ciertos modelos estables de escritura, entre los que se encuentra formas fijas como es el propio nombre, pero la correspondencia entre éste y la escritura es aún global y no analizable. Cada una de las letras vale como parte de un todo pero no tiene valor en sí misma.

Las formas fijas están sujetas a contingencias culturales y personales. A nivel cultural por ejemplo, una familia puede proporcionar oportunidades para el aprendizaje con sólo permitirle al niño asignar su nombre a sus pertenencias. A nivel personal un ejemplo sería, el modelo de un hermano mayor que se encuentra en la escuela y sirve como motivación y referencia para el aprendizaje (Ferreiro & Teberosky, 1994).

Por su parte, Barrios (s.f.) afirma en torno al segundo nivel, que el niño empieza a percibir el sistema de escritura como un código social estable. Según el autor “el contacto cada vez más frecuente con cosas escritas le proporciona la idea de que una misma palabra se escribe siempre de la misma manera, a saber, que es estable tanto en cuanto al número y a la calidad de las letras como en cuanto a su orden” (p.47). Esta

transición de escritura depende mucho de las características interindividuales de cada niño y el proceso de asimilación que ellos hagan acerca de lo que quieren comprender, transformar a partir de lo que conocen y construir su propio conocimiento.

Nivel tres: escribir como elaboración controlada por la división silábica de la palabra.

Para Fons (1999) cuando los niños logran descubrir alguna relación entre la palabra sonora y la escritura se da inicio a esta etapa. La relación mencionada se lleva a cabo teniendo en cuenta las siguientes hipótesis:

Silábica cuantitativa: el niño hace una correspondencia entre cada elemento que identifica oralmente (usualmente sílabas) con la representación gráfica, sin que sea convencional la relación.

Silábica cualitativa: sumado a la hipótesis anteriormente mencionada, la presente tiene un valor convencional, de manera que cada sílaba está relacionada con una grafía y dicha grafía corresponde al sonido convencional de la vocal o consonante de la sílaba.

Según Ferreiro y Teberosky (1994) el cambio a la hipótesis cualitativa se debe a que el niño supera la etapa de una correspondencia global, entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, logrando una correspondencia entre las partes del texto (cada letra) y las partes de la expresión oral. Además, por primera vez en esta etapa el niño trabaja eficazmente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.

Nivel cuatro: escribir como elaboración controlada por la división silábica - alfabética de la palabra.

Fons (1999) afirma que para hacer corresponder los sonidos y las grafías, durante este nivel se usa la forma silábica y alfabética, de manera que para cada sílaba los niños

empiezan a escribir más de una grafía. Para el autor “las producciones de este nivel son muy características, porque a lado de una palabra escrita correctamente según la convención del sistema encontramos otra o una parte de otra escrita según la hipótesis silábica, y la impresión superficial es que quien escribe se ha dejado letras” (p.53).

En este nivel, según Ferreiro y Teberosky (1994), el niño renuncia a la hipótesis silábica y descubre la importancia de realizar un análisis que vaya más allá de la sílaba, por el conflicto que se presenta entre la hipótesis silábica y el requerimiento de una cantidad mínima de grafías (las dos exigencias son exclusivamente internas, ya que son hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el entorno le plantea y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre la exigencia interna y una realidad externa a la persona).

Por su parte, Barrios (s.f.) señala que en este nivel se configura el conflicto del paso de lo silábico a lo alfabético como una situación compleja. El acceso a la hipótesis silábica (una letra escrita para cada sílaba oral) representa un gran logro cognitivo para quien está en camino de alfabetizarse. Sin embargo, renunciar a tal logro es difícil y requiere valor porque el alfabetizando comprende que sus esquemas de pensamiento son insuficientes para entender la lógica de nuestro sistema de escritura supuestamente inexplicable, por lo que el sujeto comienza a producir escrituras extrañas cuando reconoce que sus escrituras silábicas son insatisfactorias. De ahí, que Ferreiro y Teberosky (1994) indiquen “dejémoslo escribir (al niño), no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones validas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras” (p.260).

Ferreiro y Teberosky (1994) afirman además, que en el nivel silábico es el factor social el que posibilita el avance del nivel silábico al alfabético, puesto que a pesar de que el niño sabe lo que escribió tal vez otras personas no puedan identificarlo, razón por lo cual la interacción social juega un papel fundamental en el proceso de alfabetización.

Nivel cinco: escribir como elaboración controlada por la división alfabética - íntegra de la palabra.

Fons (1999) señala que el niño durante este nivel, establece y generaliza la correspondencia entre los sonidos y las grafías, haciendo un correcto análisis alfabético. Pero esta fase a la que llega el niño y la cual le permitirá una escritura independiente presenta diferentes problemas cuando surgen sílabas que no se relacionan con la representación básica de consonante más vocal, por lo que el niño puede mostrar problemas al escribir sílabas inversas, trabadas y complejas; esto sucede hasta que el pequeño logra generalizar y sistematizar la relación entre los fonemas (las unidades mínimas del lenguaje oral) y las grafías que los representan. Según Fons (1999) “con la escritura alfabética el niño tiene un buen dominio del código, aunque aún le falta aprender buena parte de la ortografía” (p.34).

Ferreiro y Teberosky (1994) señalan, en relación al quinto nivel, que el niño ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura dan lugar a valores menores que la sílaba, por lo que en adelante realizará un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir.

Etapas que constituyen la escritura

La producción de un texto escrito se desarrolla fundamentalmente con base en tres procesos: planificación, textualización y revisión. Según Camps (1994) estos procesos no se llevan a cabo de manera lineal, se puede recurrir a éstos cuando el escritor lo

considere necesario. En concordancia, Hardy y Jackson (1998) mencionan que la escritura como consolidado psicológico puede concebirse en tres etapas: preescritura, redacción y revisión.

Planificación o preescritura.

Para Camps (1994) este proceso consiste en la toma de decisiones que el escritor asume mientras configura el texto, pueden presentarse antes de escribir, durante la escritura o como consecuencia de la revisión de la misma. En este primer proceso o etapa, el autor se hace una representación de la tarea y lleva a cabo tres subprocesos: genera ideas, las organiza y plantea objetivos.

Al respecto, Hardy y Jackson (1998) señalan que la etapa de la preescritura se puede definir como un diálogo interno en la mente del escritor, pues implica procedimientos conscientes de resolución de problemas (lluvia de ideas, borradores o toma de notas). Durante esta etapa resulta importante la realización de ejercicios para potenciar las habilidades de observación, percepción y memoria. Según los autores, durante la planificación se debe tener en cuenta los estilos de escritura, ya que se escribe en consideración del público al que va dirigido, al contexto o situación en el que se desarrolla (artículo científico o carta personal) y según el fin que se quiere alcanzar.

Textualización o redacción.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Camps (1994), en esta etapa se utilizan una serie de operaciones para lograr la construcción del texto escrito, algunos de estos factores operacionales son calificados como de bajo nivel (componer palabras, dominar el instrumento de producción material del texto) y otros de alto nivel (factores léxicos, sintácticos, y los de cohesión textual). Camps (1994) afirma que “la confluencia de estos factores en el proceso de *textualización* se une al hecho de que el escritor en el momento

de linealizar el texto debe hacerlo de acuerdo con los propósitos y planes globales que había elaborado en la planificación y que el texto deberá reflejar” (p.78).

A menudo, en la etapa de la textualización se involucran una serie de factores que pueden llevar a una sobrecarga cognitiva y la atención se centra en los niveles más bajos, tales como la decodificación o la distribución de la página, dejando de lado las exigencias globales, como la coherencia. Esta situación perjudica el proceso de la escritura, hasta el punto que el autor termine el texto de forma repentina y no alcance los objetivos que se propuso en la planificación (Camps, 1994).

Por su parte, Hardy y Jackson (1998) afirman que la etapa de la redacción supone la creación real del texto. Las ideas generadas y organizadas en la etapa de la preescritura se convierten en una estructura de palabras y fases en la redacción.

Revisión.

Para Camps (1994) esta etapa es de suma importancia en la composición del texto escrito. A diferencia de la composición oral, el texto se puede examinar detalladamente permitiendo realizar los cambios que se desee o que se consideren pertinentes hasta quedar satisfecho con el producto final. Por su parte, Kaufman y Rodríguez (2001) señalan que el tiempo empleado en la revisión del texto es crucial y definitivo para el aprendizaje, pues posibilita la transformación del conocimiento.

Siguiendo a Camps (1994), la revisión consiste en identificar desajustes en el escrito que se pueden dar en momentos y niveles (aspectos relacionados con la notación gráfica, con el texto y con el discurso) diferentes de la producción. En ocasiones se lleva a cabo la revisión sin necesidad de cambiar o retocar el texto. La revisión abarca básicamente cuatro subprocesos: supresión, sustitución, adición y cambio de orden.

Por su parte, Hardy y Jackson (1998) proponen que durante esta etapa de revisión se deben tener en cuenta varios aspectos en el texto escrito. El primero de éstos hace referencia a la coherencia global, que según los autores, se puede evaluar a través de la formulación de preguntas como: “¿tiene sentido?, ¿las ideas expresadas son buenas, contienen la verdad y no son contradictorias?, ¿está la escritura bien organizada?” (p.201). Otro aspecto a considerar es el de la conexión, es decir, transiciones adecuadas entre sesiones, determinación de relaciones, visión general, resumen, y títulos. Por último, otro aspecto a tener en cuenta es la edición de elementos del estilo, gramática, ortografía, puntuación y cambio del vocabulario inapropiado.

Características cognitivas y psicológicas de la escritura

Según Mohamed et al. (s.f.) el proceso escritor requiere evocación de ciertas impresiones, la posibilidad de relacionarlas con los signos orales y gráficos, y la producción de unas imágenes motoras para realizar los movimientos pertinentes en el trazado de los signos.

Además, Mohamed et al. (s.f.) afirman que el proceso de escritura se constituye como un medio de expresión, por tanto de comunicación, del lenguaje gráfico, facilitado por el aprendizaje de una técnica concreta. Es un instrumento indispensable del trabajo intelectual, a través de la escritura se registra, precisa y clarifica el pensamiento, se concreta la expresión, y lo que es más importante se contribuye a la maduración del pensamiento, por lo que es útil no sólo a nivel personal, también social.

Por otra parte, para Mohamed et al. (s.f.) los procesos psicológicos - cognitivos que intervienen en la escritura están estrechamente relacionados con la clase de escrito que se elabore. Es decir, si por ejemplo se trata de diligenciar un formulario, los procesos inferiores de selección de palabras y procesos motores resultan suficientes.

Mientras que los procesos superiores de planificación del mensaje y construcción de la estructura sintáctica participan en la escritura creativa o productiva, o sea, cuando el escritor transforma una representación conceptual que tiene en su mente en una representación gráfica.

Los procesos superiores e inferiores, siguiendo los planteamientos de Mohamed et al. (s.f.) se definen así:

Planificación del mensaje escrito.

Para dar inicio al escrito se debe decidir qué se va a escribir y con qué finalidad. De manera que el escritor tiene que seleccionar de su memoria o del ambiente externo la información que va a transmitir y la forma como la va a decir de acuerdo con los objetivos que se planteé.

Producción de las estructuras sintácticas.

La planificación se hace a un nivel conceptual, ya que el mensaje se puede transmitir de diversas formas, tales como la mímica, el dibujo, la escultura, entre otras. Cuando se manifiesta a través de la escritura hay que utilizar construcciones lingüísticas, es decir, estructuras en las que se encajen las palabras de contenido (sustantivos, verbos y adjetivos) que transmiten el mensaje.

Elección de las palabras.

A partir de las variables sintácticas y semánticas, el escritor busca en su almacén léxico las palabras que mejor encajan en la estructura ya construida para expresar el mensaje ya planificado.

Procesos motores en la escritura.

En función del tipo de escritura que se vaya a realizar (a mano, a máquina) y del tipo de letra (cursiva o script, mayúscula o minúscula) se activan los programas motores que se encargarán de producir los correspondientes significados gráficos.

Resolución de problemas y metacognición.

Por otra parte, respecto a las características cognitivas y psicológicas de la escritura, Santrock (2006) señala la resolución de problemas y la metacognición como elementos imprescindibles en el proceso escritor. La solución de problemas – en concordancia con la *planificación del mensaje escrito* propuesto por Mohamed et al. (s.f.) – se refiere a la necesidad que tiene el escritor de establecer metas y utilizar estrategias para alcanzarlas, a fin de lograr una adecuada composición, así como para cumplir con los propósitos de su trabajo en consideración de la audiencia. Además, en la solución de problemas es importante que el escritor conozca y comprenda el funcionamiento del sistema de la escritura (Santrock, 2006).

En cuanto a la metacognición, ésta consiste en el registro, organización y continua revisión de las ideas, a fin de supervisar el propio progreso en la escritura. El monitoreo sobre los alcances de sí mismo incluye ser receptivo a la retroalimentación crítica y aprender a utilizarla para escribir mejor los posteriores textos (Santrock, 2006).

Propiedades del texto escrito

Coherencia.

Para Cassany (1999) la coherencia es uno de los conceptos discursivos más importantes a nivel general, ya que permite diferenciar entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación, con los que presentan confusiones, incongruencias o algunas limitaciones. La coherencia tiene

principalmente un carácter pragmático y semántico. Entre los aspectos que presenta la coherencia, se pueden nombrar según el autor al inicio mencionado:

Fuerza *ilocutiva* y *perlocutiva*: correlación entre el propósito del autor del texto, su contenido semántico y la situación comunicativa.

Construcción del significado: elección del contenido informativo según el contexto y el conocimiento general del interlocutor.

Estructura y progresión de la información: ordenación lógica de los datos según el interlocutor y el género.

Párrafos y apartados: organización del contenido en unidades compactas, jerárquicas y gráficas.

Cabe resaltar que como unidad de sentido, el párrafo está conformado por un conjunto de oraciones interrelacionadas a través de diversas formas de cohesión y distintos signos de puntuación (Parra, 1996). Cualquier texto escrito, independientemente del tema, género, estilo y extensión se organiza por párrafos para desarrollar la idea temática de forma secuenciada como articulada (Niño, 2007).

Parra (1996) señala que el texto escrito consta principalmente de dos tipos de párrafos, que se distinguen por la función que desempeñan. Los párrafos son funcionales si conservan una estructura organizada y coherente entre sí; y son informativos si permiten sustentar el tema del texto escrito, esta clase de párrafos presentan una idea principal que se amplía con ideas complementarias (Niño, 2007).

Respecto a la extensión de los párrafos utilizados en el escrito, Parra (1996) refiere que en general el texto puede contener párrafos cortos, medianos y extensos; pero resulta conveniente considerar que un párrafo breve podría no ser suficiente para expresar a cabalidad una idea, mientras que un párrafo bastante largo puede cansar al lector e

incluso romper la unidad, por incluir más de una idea central o ideas secundarias que no corresponden al tema.

Continuando con la definición de coherencia, Niño (2007) señala que ésta se basa en la selección de la información y la lógica que soporta la organización de dicha información en el texto. En otras palabras, la coherencia según el autor permite determinar la información que es relevante y la que no, su conveniencia, el tipo de lógica (interna como externa) y su estructura comunicativa.

Por su parte, Kaufman y Rodríguez (2001) sostienen que el escrito no sólo debe presentar coherencia o consistencia en la estructura narrativa, es imprescindible además el manejo de los recursos literarios y la congruencia entre éstos y la estructura misma del texto. De manera que no basta tener una buena idea y encontrar una solución inesperada, es importante para aportar a la calidad del escrito considerar aspectos propios de la dimensión estética.

Cohesión.

Cassany (1999) afirma que la cohesión es el conjunto de relaciones de significados que se establecen entre las diversas partes del texto – palabras, oraciones y apartados – para que el lector lo interprete con eficacia. Son componentes cohesivos locuciones que conectan elementos anteriores con posteriores.

De acuerdo a los planteamientos de Cassany (1999) cabe señalar como procedimientos cohesivos, los siguientes:

Marcadores discursivos: uso de procedimientos de conexión intra y extrarracional, que guían las conclusiones que hace el lector.

Cadenas nominativas: selección de léxico de campos semánticos afines.

Sucesión de tiempos verbales: elección y coordinación del tiempo, el modo y el aspecto verbal de acuerdo con el tipo de texto, el propósito y el contenido.

Niño (2007) por su parte, afirma que la cohesión está determinada por las conexiones entre los distintos elementos del código escrito que conforman el texto en construcción, a partir de las reglas de la gramática, para presentar un texto lógicamente organizado. De forma, que la cohesión orienta la articulación de las palabras y oraciones en los párrafos y de unos párrafos con otros en el texto.

Según Niño (2007) y Parra (1996) existen diversos mecanismos o recursos para lograr un escrito cohesivo, entre éstos se pueden nombrar: elementos referenciales, conectores, de elipsis, de sustitución, de repetición y signos de puntuación.

1. Referencia. Los mecanismos referenciales permiten relacionar un elemento del texto con otro u otros que están presentes en el contexto situacional o en el texto mismo. De manera, que existen dos clases de referencia textual, la *exofórica* y la *endofórica*.

La referencia exofórica se presenta cuando un elemento del escrito se relaciona con elementos de la realidad que no están presentes en el escrito sino en el contexto situacional (Parra, 1996). Este tipo de referencia se realiza sobre el mundo externo al texto, por ejemplo cuando el escritor utiliza pronombres como *yo, tú, él* para referirse a los interlocutores presentes o para nombrar objetos de la comunicación, como *ese libro, la lámpara* (Niño, 2007).

Por otra parte, según Parra (1996), la referencia endofórica se da a nivel interno en el texto, siendo su objetivo relacionar referentes que se encuentran en el mismo escrito. Las referencias endofóricas mayormente utilizadas en la elaboración de textos escritos son las de tipo personal y demostrativo. Parra (1996) señala que la referencia personal incluye los pronombres personales (*él, la, lo, le, se, te, me*) y relativos (*que, quien, cuyo,*

el cual), los adjetivos posesivos (su, tu, mi), y los artículos definidos (el, la, los, las). Mientras que la referencia de tipo demostrativo comprende los pronombres demostrativos (éste, ése, aquél, como sus respectivos femeninos y plurales) y adverbios (aquí, allí, ahora, entre otros).

2. Conectores. Para Niño (2007) los conectores son elementos lingüísticos que permiten enlazar unidades textuales, como palabras, oraciones, párrafos y diversos textos, a fin de articularlos en la secuencia escrita y procurar la coherencia textual. Los conectores coinciden comúnmente con partes invariables de la oración, las conjunciones.

De acuerdo al significado asociado en las conexiones, las conjunciones pueden ser: espacio temporales, adversativas, causales, aditivas, de relación, de orden, entre otras.

3. Elipsis. Parra (1996) afirma que las expresiones elípticas permiten suprimir información que se supone el receptor conoce y en consecuencia éste la puede identificar o sobreentender perfectamente en el texto. Este tipo de expresiones posibilitan la economía textual, con la que se logra un estilo más refinado. De acuerdo al autor, se pueden suprimir pronombres, verbos u oraciones y aún así inferir la información, puesto que está implícita en el contexto verbal (el de la secuencia escrita) o en el contexto *extraverbal* (el que provee los factores externos al texto, como las intencionalidades del receptor, su cultura, factores circunstanciales, entre otros). Niño (2007) por su parte, sostiene que las expresiones elípticas favorecen la cohesión, en la medida que permiten evitar repeticiones innecesarias y agilizar la expresión del pensamiento.

4. Sustitución. Es una forma de cohesión por la cual se sustituye un elemento léxico por otro. Según Niño (2007) y Parra (1996) usar diferentes expresiones para referirse a aspectos anteriores o posteriores en el texto, evita repeticiones de un mismo término.

Parra (1996) señala que la sustitución puede ser *sinonímica* o *profórmica*. La primera consiste en cambiar un elemento léxico por otro idéntico o similar en su significado (sinónimos). En tanto que la sustitución utilizando proformas, radica en reemplazar una palabra u oración por un componente lingüístico, que tiene como propósito servir de sustituto a un elemento léxico en el mismo texto. Así por ejemplo, se puede escribir, la *campeona* de boxeo, es una *persona* muy atlética.

Otros ejemplos de sustitución son los sinónimos y los pronombres neutros, tales como eso, esto, aquello, ello (Parra, 1996).

5. Repetición. Parra (1996) sostiene que este mecanismo de cohesión consiste en la recurrencia de un elemento léxico que previamente se presentó en el texto, a fin de darle énfasis o reforzarlo. Cassany (1999) en concordancia, refiere que el mecanismo de repetición se basa en la utilización de procedimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos para relacionar distintas menciones de un mismo elemento léxico que se destaca.

6. Signos de puntuación. Para Mojica y Amado (1998) los signos de puntuación son elementos imprescindibles en el texto escrito, entre sus funciones están: posibilitar que el lector logre la mayor comprensión y fluidez posible a lo largo del escrito, contribuir a la cohesión, coherencia y sentido en cada unidad lingüística del texto, evitar confusiones, y limitar las unidades lingüísticas o escritas (palabras, frases, oraciones párrafos). Comúnmente una apropiada puntuación define la claridad y eficacia del texto escrito (Niño, 2007).

Los signos de puntuación frecuentemente usados son: la coma, el punto seguido, punto y aparte, los dos puntos, el guión, la raya, los puntos suspensivos, las comillas, los

paréntesis, los corchetes, el punto y coma. Además, en la puntuación se incluyen los signos de interrogación y exclamación.

De los signos de puntuación anteriormente mencionados, en seguida se definirán los que se utilizan con mayor ocurrencia en la escritura narrativa.

a) La coma. Parra (1996) explica que este signo de la puntuación cumple diversas funciones, entre las cuales cabe señalar: enumeración de elementos lingüísticos (sustantivos, adjetivos, verbos, entre otros), unión de oraciones cortas que están estrechamente interrelacionadas por el sentido, separación de componentes explicativos (palabras, frases, oraciones), sustitución de verbos que se han suprimido, separación de conectores y frases conjuntivas, entre otras.

b) El punto, punto seguido y punto aparte. Según Mojica y Amado (1998), el punto indica que se ha llegado al final del desarrollo de un pensamiento o de una idea. El punto seguido divide conjuntos de oraciones que se refieren al mismo asunto o tema y que están íntimamente ligadas, de manera que este signo permite comúnmente separar ideas secundarias en los párrafos. El punto y aparte representa la finalización de una idea y el inicio de otra. Este signo sirve para identificar y separar claramente los párrafos en el texto escrito.

c) Los dos puntos. Se utilizan principalmente antes de oraciones que definen o aclaran un enunciado realizado en una oración previa, antes de enumeraciones, y para dar inicio a una cita textual o diálogo (Parra, 1996).

d) El guión y la raya. El guión sirve para separar las palabras en sílabas. La raya en cambio, se emplea para introducir los parlamentos en los diálogos y reemplazar los paréntesis; también se usa al principio y fin de oraciones intercaladas, pero desligadas por el sentido en que se introducen (Niño, 2007; Parra, 1996).

e) Signos de interrogación y exclamación. Estos signos van al principio y final de las preguntas u oraciones exclamativas respectivamente. Las funciones de los signos de interrogación son principalmente hacer un llamado de atención para presentar a continuación un mensaje de interés o introducir una interrogación y su respuesta. Los signos de admiración tienen como propósito reflejar estados de ánimo como poner mayor énfasis o intensidad a los enunciados (Niño, 2007; Parra, 1996).

Adecuación.

Según Cassany (1999) la adecuación hace referencia a un concepto pragmático que indica el grado de adaptación del escrito a su situación comunicativa (interlocutor, género, propósito). La dicotomía adecuado/inadecuado se distingue de lo correcto/incorrecto, ya que esta última no incluye la dimensión contextual del uso lingüístico.

Para Cassany (1999) dentro de la adecuación se puede encontrar:

Dialecto: uso sostenido y congruente de la variedad dialectal apropiada a la situación comunicativa.

Registro: uso sostenido del contenido apropiado al contexto y al género discursivo escrito.

Inscripción del enunciador: selección de las formas nominales y gramaticales.

Secuencia.

Según indica Camps (1994), la escritura también se fundamenta en la secuencia, la cual en un texto escrito refleja comprensión y uso de los mecanismos que posibilitan la expresión de temporalidad, por otro lado la secuencia determina si se ha reflexionado sobre los mecanismos de la lengua en lo que refiere a los aspectos morfosintácticos y textuales que permiten regular las creaciones lingüísticas (Camps, 1994).

Manejo ortográfico.

Para Morales y Tovar (2001) la ortografía se constituye como un elemento fundamental, que requiere atención en la producción escritora.

De acuerdo a los autores, la ortografía es un sistema de grafemas, conocidos frecuentemente como letras, las cuales presentan variedad de formas y estilos; la ortografía se refiere a las reglas ortográficas y de puntuación, mediante las cuales las letras pueden combinarse y representar sistemas fonéticos, *morfémicos*, *morfofonémicos*, sintácticos y pragmáticos del lenguaje.

Siguiendo a Morales y Tovar (2001) y de acuerdo a los planteamientos de Ferreiro (1991) tenidos en cuenta por los autores mencionados, la ortografía implica un problema cognoscitivo complejo, que requiere el manejo y comprensión de un conjunto de normas o reglas que guían su funcionamiento. El niño por su parte, antes de reconocer el uso apropiado de la ortografía se guiará en sus escritos según las hipótesis que formule sobre la utilización que hace de las normas ortográficas, encontrando una serie de explicaciones sobre cómo escribir tal como él lo hace, es decir, con errores.

Al respecto, Ferreiro (1991) afirma que los errores son constructivos ya que no impiden acceder a la respuesta correcta, permiten llegar a ella, son avances hacia al conocimiento final. Los errores ortográficos de los niños no son causa entonces de una incapacidad, sino de una interpretación inteligente del sistema de escritura que los niños construyen hasta cierto momento.

Como dificultades ortográficas, según Morales y Tovar (2001), se puede mencionar la *hiposegmentación*, que consiste en unir las palabras que de acuerdo a las normas ortográficas en el español deberían estar separadas; también está la *hipersegmentación*, que es la tendencia a separar partes de palabras que conforme a las

reglas ortográficas deberían permanecer juntas. Por otra parte, son frecuentes entre los errores ortográficos cometidos por los niños, la falta del uso debido de las mayúsculas y de la acentuación. En seguida se profundiza sobre el correcto funcionamiento de los dos aspectos anteriormente señalados.

1. Uso de las mayúsculas. Mojica y Amado (1998) refieren que se deben emplear letras mayúsculas al escribir la primera palabra o letra de un escrito y la que va después de un punto, nombres propios (apellidos, nombres, ciudades, países, ríos), atributos divinos (Dios, Creador), nombres de instituciones o establecimientos (Universidad de Nariño, Museo de Oro, Academia Nacional de Historia), nombres de los planetas, y la primera letra del título de una obra.

2. Uso de tildes. Para Mojica y Amado (1998) en los textos escritos es indispensable marcar con tildes las palabras, cuando resulta necesario, ya que la acentuación ortográfica permite al lector diferenciar significados o reconocer el sentido de las expresiones, un ejemplo sería: *tomas vino, Tomás vino*.

De acuerdo a Mojica y Amado (1998) marcar tildes requiere tener en cuenta una serie de pautas, a continuación se nombran algunas de éstas:

a) Los monosílabos no llevan tilde, a excepción de la aparición de dos monosílabos iguales en el texto escrito, en este caso se coloca la tilde al que tenga mayor valor significativo y entonacional. Por ejemplo: yo no *sé* si *se* decidirá.

Aparte de *sé* y *se*, otros ejemplos de pares monosilábicos que se deben distinguir son: *dé* y *de*, *te*, y *té*, *sí* y *si*, *mas* y *más*, *aun* y *aún*, *tú* y *tu*, *mi* y *mí*, *el* y *él*.

b) Llevan tilde los relativos *que*, *quien*, *cual*, *cuyo*, *cuya* y los adverbios *cuando*, *cuanto*, *como*, *donde*; si conforman oraciones interrogativas o exclamativas, igualmente sucede con las expresiones *por que* y *para que*.

c) Los adverbios que finalizan en *mente* conservan la tilde del adjetivo, por ejemplo, útilmente, rápidamente.

d) Generalmente los verbos en tiempo pasado llevan tilde, como: avanzó, corrió, trabajó, estudió, dibujó.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Morales y Tovar (2001) respecto al manejo ortográfico se concluye que la comprensión de la escritura se logra por medio de un proceso constructivo, en el que los niños plantean hipótesis en los diversos niveles del desarrollo para explicar su forma de escribir.

Progresivamente el niño podrá entender la naturaleza de la lengua escrita, en tanto, es necesario valorar el proceso individual y paulatino que cada niño lleva a cabo para escribir correctamente. El respetar este proceso implica, no esperar que el niño logre la escritura convencional de forma inmediata sino gradualmente (Morales & Tovar, 2001).

La narrativa

Escritura, narrativa y psicología

Para Iandolo (2005) la narrativa constituye una perspectiva al interior de la psicología, cuyo interés se centra en el constructo histórico y sociocultural de la realidad humana. Las personas son lo que narran y a su vez son narradas por otros, de manera que las historias permiten construir significados al contar la propia historia y al conocer los relatos de los demás. Las representaciones significativas son comunicadas y compartidas para dar sentido a la experiencia, sin necesidad de una fundamentación lógica o veraz. A través de la narración la experiencia se rehace, con base a realidades psicológicas que incluyen personajes, contextos, escenarios, tiempos, intenciones, conflictos, comportamientos, interpretaciones y construcciones; que contienen matices de lo real y lo imaginario.

En lo que se refiere a la escritura narrativa, Sardi (2009) señala que ésta permite una experiencia diferente de percibir el mundo, al narrar la propia historia, la persona pone en juego lo afectivo, lo cognitivo, lo ideológico, la imaginación y el conocimiento para comunicar sus propias ideas y construir significados. En la producción escrita sobresale el aspecto afectivo, ya que las narraciones reflejan las emociones o sentimientos de la persona, los que a su vez determinan las acciones de los personajes, los conflictos y sus soluciones, así como el final del texto narrativo que ha creado.

Pensamiento narrativo.

"La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa – pensamiento narrativo – produce buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles aunque no necesariamente verdaderas. Se ocupa de las intenciones y acciones humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso" (Bruner, 1991).

Iandolo (2005) explica que Jerome Bruner propone dos formas de pensamiento o funcionamiento cognitivo, cada una de las cuales brinda modos particulares de percibir la realidad. Estas dos modalidades de conocer son el pensamiento científico y el pensamiento narrativo, que se interrelacionan entre sí pero la esencia de cada uno los hace diferentes.

Al respecto, Ruiz (2002) refiere que el pensamiento científico se basa en la argumentación y reflexión, de manera que convence por su veracidad; el pensamiento narrativo en cambio, convence por su similitud con la vida. En consecuencia, cada una de las dos formas de conocimiento se distinguen porque tienen sus propios principios de funcionamiento como juicios de verificación.

Acorde a los planteamientos de Bruner (1986, 1991) considerados por Ruiz (2002), el pensamiento científico se caracteriza por ser un sistema paradigmático, lógico,

matemático y formal que tiene que ver con las capacidades humanas de descripción, explicación, razonamiento y análisis empírico o científico. Con esta clase de pensamiento normalmente se da solución a los problemas prácticos o cotidianos.

El pensamiento narrativo por el contrario, de acuerdo a los planteamientos de Bruner (1986, 1991) retomados por Ruiz (2002), consiste en contar historias a sí mismo y a los demás, esa narración de los sucesos permite construir significados para que las experiencias adquieran sentido. Por lo que la construcción de significados, parte del contar historias, de actualizar continuamente esas historias, de la trama narrativa de cada persona; constituyéndose el narrar una actividad humana primordial.

Según Ruiz (2002) el pensamiento narrativo no se guía por una lógica lineal, causal, de razonamiento verbal o matemático. Las narraciones se basan en imágenes, analogías, miedos, intereses, deseos; se ocupan de las intenciones y acciones humanas; usualmente surgen de situaciones particulares, insospechadas o sorprendentes. De forma que lo sucesos que no deberían pasar, ocurren, apartándose de lo ya establecido.

Textos narrativos

“Para entrar en el mundo de los cuentos y de las narraciones, en general, el niño debe conocerlos y también producirlos, y en ambos casos el texto escrito se hace indispensable” (Fons, 1999).

Para Niño (2007) narrar es contar historias, acontecimientos, sucesos o eventos, que pueden ser reales o imaginarios y que se localizan en un lugar y momento definidos. La intención de un texto narrativo es representar cada momento de la historia que se cuenta para ilustrar al lector sobre un determinado asunto, plasmarlo en su sensibilidad o imaginación, para brindarle una enseñanza, para entregarle un mensaje o para ubicar un hecho en un momento histórico. El texto narrativo se utiliza con frecuencia en obras

históricas, crónicas, reportajes, biografías, autobiografías, leyendas, novelas, cuentos, entre otros relatos.

Fons (1999) señala que entre los diferentes tipos de relatos o narraciones, a los pequeños les agradan y entusiasman de manera especial los cuentos ya que son breves, presentan un principio y un final y a través de su imaginación como creatividad el niño puede entrar en universos fantásticos. Los cuentos inician con una situación estable y a medida que se desarrolla la trama aparece una cadena de conflictos o problemas, luego surge una serie de acciones para lograr solucionarlos y así llegar a un final. La común frase del inicio: *había una vez*, dispone a los niños a escuchar una historia fantástica, en tanto que la frase final: *y vivieron felices colorín colorado este cuento se acabó*, permite desconectar la imaginación y retornar a la realidad.

Al respecto, Domínguez y Barrio (1997) afirman que el cuento facilita que el niño cree una relación entre su experiencia inmediata y el mundo imaginario. A través del lenguaje, el niño conoce un mundo construido por palabras y comprende que éstas permiten la creación de mundos alternos. Asimismo, Díaz (2009) refiere que es a partir de los cuentos que los niños pueden realizar viajes al pasado o hacia lejanías que sólo son posibles por medio de la imaginación. El cuento además, posibilita la adquisición del desarrollo personal y social, como del lenguaje. Por la variedad de temas, los cuentos abren al niño un vasto repertorio de oportunidades de expresión verbal como escrita. Igualmente, Díaz (2009) sostiene que los niños que tienen la oportunidad de crecer con cuentos fomentan su competencia comunicativa y desarrollan habilidades del lenguaje como hablar, escribir y escuchar; a la vez logran sostener vínculos afectivos, estimular su imaginación y creatividad, desarrollar su habilidad de concentración y generar el hábito de lectura.

Por otra parte, según Fons (1999), es importante brindar a los pequeños cuentos con diversidad de temas, personajes y ambientes, que les posibilite conocer y estar en contacto con situaciones cotidianas o con otras que su experiencia nunca les hubiera permitido apreciar. Al respecto, Díaz (2009) sostiene que cuando el niño interactúa con los personajes que conforman el cuento, además de desarrollar su fantasía e imaginación, tiene más oportunidades de vivir una variedad de experiencias y situaciones que le permitirán desarrollar su personalidad.

Siguiendo a Fons (1999), un abanico de posibilidades de cuentos narrativos permite una formación sólida del gusto literario. Según el autor, resulta interesante y pertinente crear situaciones en las que los niños puedan interactuar con personas adultas y de su misma edad para hacer un reconocimiento de sus saberes sobre preferencias narrativas, de manera que el niño pueda compartir sus gustos, intereses o aficiones literarias.

Fons (1999) también afirma que el cuento tiene diversas funciones didácticas que permiten la trasmisión de valores, identificación con los sufrimientos y alegrías de los personajes, desarrollo de la imaginación, entre otras manifestaciones. Además desde la perspectiva de la alfabetización el cuento cumple una función primordial, permitir descubrir el uso literario del texto escrito. Por su parte, Domínguez y Barrio (1997) señalan que la narración o los cuentos brindan una apreciable ayuda para el escritor principiante. Si el niño ha desarrollado el esquema narrativo reconocerá que en los cuentos existen unos personajes a quienes les sucede algo que les obliga a actuar de cierta forma para lograr el éxito final. Ese hilo abstracto le permite idear variedad de historias concretas.

Domínguez y Barrio (1997) señalan que desde el punto de vista de la psicología cognitiva, ya en edades tempranas los niños pueden organizar el recuerdo y la reproducción de las narraciones teniendo en cuenta la estructura narrativa básica, situación que depende de su experiencia con los relatos. La importancia del desarrollo de los elementos narrativos radica en que éstos posibilitan una actitud activa, predictiva, inteligente que permite la comprensión del texto narrativo y la escritura estructurada del mismo.

Por su parte, Pérez (2002) retomando los postulados de diferentes autores menciona que un cuento es una clase de texto que se identifica por: a) reunir aspectos de otros textos que se elaboran a partir del orden narrativo: carácter mimético, estructura narrativa y coherencia condicional; b) desempeñar una función comunicativa para producir en el lector determinado nivel de satisfacción al completar la historia; c) satisfacer ciertas condiciones de adecuación, como la *narratividad*, la originalidad y la brevedad; d) tener en cuenta recursos retóricos de condensación, de intensificación y otros relacionados con el estilo y la producción del lenguaje; e) ser artífice de una historia que no precisamente debe ser verdadera; y f) tener una superestructura compuesta por un escenario y un episodio completo, es decir, un suceso inicial, una complicación y un desenlace. Estas características pueden emplearse como criterios para calificar como cuento (o no-cuento) una producción textual (Barrera, 1997; Freedman, 1987; Pacheco, 1997 & Sánchez, 1992 citados en Pérez, 2002).

Construcción de la narrativa

Scardamalian y Bereiter (1992) señalan que existen dos modelos que fundamentan el acto de escribir. Uno de ellos es denominado *decir el conocimiento* y se refiere a la

forma como escriben los principiantes; el otro es conocido como *transformar el conocimiento* y describe la manera de escritura que manejan los expertos.

Lo que diferencia a los modelos propuestos por Scardamalian y Bereiter (1992) es que en el primero, los novatos al terminar de escribir mantienen su bagaje intelectual, en otras palabras han escrito sobre el papel lo que ya conocían. Mientras que en el segundo modelo el escritor tiene en cuenta al lector, de manera que para la composición de su texto incluye una representación del destinatario con el objetivo de adecuar su escrito a un receptor en particular. Siendo así, se ratifica el propósito que orienta la escritura al tener como referencia un lector específico. Al terminar su texto el escritor aprende más sobre el escribir y sobre el contenido conceptual que ha desarrollado a diferencia de lo que sabía al principio, ya que su conocimiento se ha transformado al tener en cuenta una serie de aspectos que caracterizan al lector a quien va dirigido su texto.

Además de constituirse la escritura como un objeto de conocimiento, Kaufman y Rodríguez (2001) plantean que ésta permite consolidar las habilidades narrativas, es decir, el niño logra describir acciones humanas guiadas por motivaciones e intenciones y organizar los acontecimientos temporal y causalmente. Con la escritura del cuento el niño aprende a narrar, pero además logra apropiarse de estructuras temáticas, semánticas y retóricas que hacen parte del relato literario, en otras palabras, el niño aprende a construir narraciones literarias.

En la narración, es el autor el encargado de llevar el curso de la historia, de orientar los acontecimientos que se desarrollarán sean imaginarios o reales. Según Kaufman y Rodríguez (2001), la narración literaria puede construirse a partir de los siguientes pasos:

1. Desarrollar un esquema de relato teniendo en cuenta las diversas y principales secuencias narrativas, tales como la situación inicial en donde se ubican los actores en un tiempo y espacio determinados, un nudo en el que se presenta una complicación o un conflicto a partir de las acciones y reacciones que muestran los actores, finalmente un desenlace que es cuando se le da solución al conflicto. Como se puede notar, la narración es un proceso que implica transformaciones continuas y no sólo una secuencia de inicio, nudo y desenlace.

2. Dar orden a la trama narrativa teniendo en cuenta la sucesión de las acciones y fortaleciendo la causalidad de los diversos núcleos narrativos a través de la utilización coherente de los tiempos verbales y la selección de conectores temporales como causales adecuados. En otras palabras, la trama narrativa se fundamenta en un encadenamiento causal, no sólo cronológico.

3. Diseñar un plan en la escritura del cuento en el que se toma en consideración la relación entre los participantes, es decir, enfatizando en las acciones que realizan los personajes para lograr un beneficio para sí mismos o para otro, el protagonista. Hay dos tipos de personajes, los que apoyan al protagonista en el desarrollo de la acción y aquellos que la obstaculizan.

4. Es importante enriquecer la narración alternando el plano de la acción con el de las intencionalidades de los personajes. La acción se entiende como una reacción de actuar y una responsabilidad de un actor en consideración de las consecuencias de sus actos. En la narración, el protagonista actúa para lograr un propósito motivado por un deseo.

5. Generar suspenso, es decir apaciguar o acelerar el ritmo del relato a través del cambio de núcleos narrativos, acciones secundarias y descripciones. Por lo tanto la

narración se caracteriza por ser dinámica, en la que entran en juego una serie de hechos, representaciones, conflictos y acontecimientos que pueden presentarse de manera pasajera o permanente en la narración.

6. Valorar dos métodos discursivos relacionados con la descripción, la *aspectualización* y *tematización*, como pilares de la calidad literaria de los cuentos. La primera estrategia denominada aspectualización se considera como la operación descriptiva por medio de la cual se presentan las diversas características del objeto que se va a describir. Esta estrategia es el núcleo de la descripción ya que por medio de esta se especifican y caracterizan aspectos del objeto. La aspectualización puede ser mínima, es decir una sola palabra o *una microproposición*, o puede ser máxima presentando toda una secuencia o un texto completo. Por otra parte la tematización constituye la base de la expansión descriptiva, cualquier aspecto puede ser tematizado, o sea que puede devenir en un tema nuevo, un subtema o en una clase de objetos nuevos.

El cuento

Leal, Martín y Pontes (2005) señalan que el cuento se caracteriza por ser un texto narrativo breve, preciso y fascinante. Este tipo de narración se enfoca en un problema o conflicto definido, la trama se desarrolla en torno a un personaje principal y un momento concreto de su vida, la aparición de personajes secundarios, como las funciones que cumplen giran en torno al conflicto y al protagonista. Los personajes secundarios no se describen a profundidad en la historia, pero no por eso son menos importantes ya que su presencia o acciones contribuyen al desarrollo de la trama (Juárez, 2003). En el cuento los personajes pueden ser personas o seres personificados, como los animales y elementos de la naturaleza (Niño, 2007).

Siguiendo a Leal et al. (2005), la relevancia de los personajes dentro de la historia está determinada por el rol que éstos desempeñan, de manera que los personajes se clasifican en principales, secundarios e incidentales. Los personajes principales, según los autores al inicio mencionados, son aquellos cuya participación es determinante dentro de la trama, ya que su estado de ánimo, decisiones y personalidad pueden afectar de manera esencial el desarrollo de la historia. Siendo así, los protagonistas en el cuento se hacen imprescindibles, en la medida que todo se desenvuelve en función de ellos, la trama se narra a través de su perspectiva y los sucesos adquieren significado solamente a partir de su participación (Juárez, 2003).

Alrededor de los personajes principales generalmente se encuentran los personajes secundarios, los cuales tienen la función de enriquecer la historia. Según Leal et al. (2005) los personajes complementarios adquieren significado al servir como contrapeso o contraste del personaje principal; gracias a la relación que establecen con él, permiten que éste se destaque, se acentúe y se defina más. Por otra parte, están los personajes incidentales, cuya función es enlazar las escenas, proyectando una impresión de movimiento. Son figuras que contribuyen a recrear la atmósfera y son parte de la escenografía.

Leal et al. (2005) señalan que los personajes se definen a través de palabras y proceden de la imaginación del escritor, quien les confiere una personalidad, decide que deben hacer, hacia dónde se deben dirigir e incluso qué deben pensar. Al estar bien contruidos los personajes pueden parecer reales, transmitir los más nobles sentimientos e ideales, así como movilizar temores y revivir fantasías de los lectores.

Cabe mencionar que existen diferentes tipos de personajes dentro de la narración, que se clasifican según su comportamiento, caracterización, y papel o función en la trama.

Los personajes que se catalogan por su comportamiento pueden ser míticos, héroes y caudillos. Los personajes míticos son seres fundamentalmente superiores al hombre y sus acontecimientos, están dotados de poderes que pueden modificar el destino y los elementos de la naturaleza, básicamente son dioses en comparación con los humanos (Leal et al., 2005).

En otro nivel se encuentran los héroes, calificados por Leal et al. (2005) como hombres dotados de habilidades extraordinarias, que se enfrentan a diversos obstáculos en la trama y logran superarlos, representando los más nobles ideales del ser humano. Asimismo, se puede mencionar al caudillo, personaje que actúa para proteger a sus semejantes, es un líder, un guía que a pesar de no tener habilidades prodigiosas es un modelo asequible y alcanzable.

Por otra parte, se encuentran los personajes que se clasifican por el tipo de caracterización que representan. Según Leal et al. (2005) la caracterización está definida por los objetivos del escritor y los aspectos particulares que posee el relato. Dentro de esta categoría, se encuentran los personajes característicos o típicos, estáticos o dinámicos, y simples o complejos.

Los característicos son aquellos personajes que alcanzan individualidad, es decir tiene un carácter único, diferente de los demás. Mientras que los personajes típicos son aquellos que encarnan una determinada colectividad con rasgos muy similares, llegando a representar una figura social, moral o intelectual (Leal et al., 2005).

También están los personajes estáticos o dinámicos. Un personaje es estático cuando el escritor lo delimita desde afuera y por completo desde el inicio, permitiendo así predecir desde el principio sus movimientos, elecciones y conductas sin necesidad de que actúe. En cambio, un personaje es dinámico cuando es construido poco a poco a medida que se desarrolla la trama, no es él mismo al principio que al final de la historia, ya que constantemente cambia, crece o retrocede dependiendo de sus acciones así como de sus pensamientos. De esta manera es un personaje que guarda un margen de misterio y sorpresa (Leal et al., 2005).

Por último dentro de la categoría de la caracterización, de acuerdo a Leal et al. (2005), se pueden encontrar personajes simples o complejos. Los primeros se refieren a personajes que sólo permiten conocer un determinado rasgo de su personalidad, mientras que los segundos, es decir los personajes complejos, son aquellos que revelan diversos ángulos de su personalidad, no son ni buenos ni malos, resultando ser contradictorios o inconclusos por lo que no se pueden clasificar con facilidad.

Finalmente, en la clasificación sobre los personajes que presentan Leal et al. (2005), están aquellos que se catalogan por su papel o su función en la trama. En primer lugar, están las figuras conocidas como héroe o sujeto del acto, son aquellas que durante la trama buscan o logran alcanzar algo. En segundo lugar, están los personajes considerados como objeto deseado, éstos aparecen cuando se busca aquel concepto o personaje que movilice el acto, puede tratarse por ejemplo de la persona amada o un concepto abstracto como la felicidad, equidad, justicia, entre otros.

También, según su papel o su función que desempeñan en la historia, están los siguientes personajes: el donador o proveedor, quién es el encargado de entregar un objeto; el mandador, quien delega funciones al héroe (puede ser él mismo); el ayudante,

que asiste la labor del héroe; el oponente, que trata de interrumpir su labor; y el falso héroe que lo traiciona (Leal et al., 2005).

El narrador y los personajes

Según Leal et al. (2005) el narrador es el encargado de construir la caracterización de los personajes y es quien puede describirlos de una forma directa, suministrando características específicas sobre su físico, su carácter, su rol, su profesión, su historia, entre otras. De manera que el narrador tiene el poder de calificar a los personajes e incluso de dar a conocer los más mínimos detalles de su ser, si así lo desea. El narrador también puede optar dentro de la narración por realizar una descripción indirecta de los personajes, por ejemplo, puede caracterizar al protagonista a través de la perspectiva de otros personajes o fragmentos de diálogos que incorpora.

El narrador puede ir generando una visión creciente de los personajes, en la medida que va ofreciendo detalles anecdóticos sobre ellos, como su tono de voz, gestos, posturas, costumbres y otros, así mismo puede relacionarlos con objetos explícitos o constituir una escenografía que los describa. En algunas ocasiones, el narrador puede llegar incluso a ser uno de los personajes, es decir, quién relata su propia historia (Leal et al., 2005).

Juárez (2003) por su parte, señala que dentro de la narración el escritor se vale de uno o varios personajes para que narren lo que acontece en la historia. La mayoría de veces emplea una tercera persona, quien contempla los hechos desde afuera. En este caso, surge la impresión de que es el narrador quién conoce lo que piensa cada personaje, los motivos por los que realiza una u otra acción, y tiene idea clara de cómo terminará su destino. Para Niño (2007) el narrador es aquel que lleva la secuencia de la

historia, presenta a los personajes y ubica la acción en los tiempos como lugares concernientes, facilita los diálogos y hace anotaciones o precisiones.

Según Leal et al. (2005) la cantidad de información que el escritor confiere a través de su narrador dependerá de las propias instancias del relato, ya que cada historia requiere de sus personajes, así como de la forma como éstos sean presentados.

El espacio en la narración

Leal et al. (2005) señalan que todo cuento ocurre en un lugar, de manera que los espacios elegidos, su descripción y caracterización cumplen una función determinante. Los espacios deben ser atractivos y la señalización de sus elementos debe suministrar una idea exacta y definida del lugar que exhiben. El lenguaje a través de las metáforas, sugerencias o expresiones indirectas es esencial para que esos espacios cobren vida, adquieran valor o tengan trascendencia. Por otra parte, los detalles que configuran los escenarios deben reflejar las características de los personajes así como su historia.

Para Leal et al. (2005) en la narración debe existir una relación perfecta entre el tema del cuento y el espacio en donde se desarrolla. Así por ejemplo, como afirma Niño (2007) “si la narración es histórica o real los lugares serán geográficos y los tiempos también históricamente reales” (p.118), por lo que los elementos deben seguir de forma coherente la estructura interna de la historia.

Siguiendo a Leal et al (2005), el espacio favorece la creación de atmósferas y recrea los sucesos o hechos. Las atmósferas van más allá del escenario y permiten al escritor disponer de particulares sonidos, olores, luces, sombras y habitantes, lo cual favorece la creación del clima que se respira en la narración y permite al escritor despertar distintas sensaciones en la imaginación del lector, que pueden quedar impresas

en su memoria. Las atmósferas pueden transmitir diferentes sensaciones como paz, tranquilidad, misterio, violencia, entre otras.

El tiempo en la narración

Para Leal et al. (2005) todo cuento transcurre en un tiempo, éste es denominado un elemento ficticio y de implicaciones artísticas ya que al no seguir un orden cronológico permite al narrador interrumpir las secuencias narrativas e ir hacia adelante o hacia atrás dependiendo de las intenciones o la necesidad que tiene el escritor de mantener un ritmo narrativo ágil. La rapidez o demora con la que se narren los sucesos de un relato son recursos estéticos que responden a los objetivos que tenga el escritor para dar a conocer sus propósitos al lector enunciatario (Júarez, 2007).

Continuando con Leal et al. (2005), es importante distinguir entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. El tiempo de la historia engloba un lapso indefinido de segundos, minutos, días, meses, años o siglos, pudiendo ser relatado narrativamente por medio de diversos saltos temporales e incluyendo diversos acontecimientos. Mientras que el tiempo del discurso transcurre de forma lineal y el lector lo sigue de manera sucesiva.

Por otra parte, cabe mencionar que los tiempos verbales en pasado remoto o inmediato inciden de forma fundamental en la construcción de los tiempos narrativos y su utilización es fundamental para el final del cuento. Su empleo depende del efecto que el autor busque conseguir con su obra ya que cada vez es más frecuente que los narradores inicien su relato en mitad de la historia o al final de la misma (Leal et al., 2005).

El diálogo en la narración

Tobón, Flórez, Torres y Chávez (1993) refieren que el diálogo es una conversación alterna entre dos o más personas, en la que expresan sus ideas, afectos, deseos, sensaciones, opiniones o experiencias. El diálogo es un componente elemental en manifestaciones como el teatro, la novela y el cuento.

Según Tobón et al. (1993) en el teatro el diálogo se caracteriza por ser más libre y directo en comparación al utilizado en la novela y el cuento, así como por sostener la acción de la obra; mientras que en la novela y el cuento el diálogo se distingue por complementarse y enriquecerse con otras formas literarias como la narración y la descripción, las que normalmente emplea una persona ajena al diálogo, el narrador o descriptor.

Desde el punto de vista de la presentación, el diálogo se introduce en la narración colocando una raya (–) al inicio de cada intervención, lo que permite por una parte, señalar la persona que habla y por otra, indicar cuando cambia el interlocutor (Tobón et al., 1993).

Enfermedad y hospitalización en la infancia

Ingreso al hospital y sus repercusiones

Mejía y Gonzáles (2006) señalan que cuando un pequeño ingresa al hospital, la situación de enfermedad contempla una gran preocupación para la familia. Comúnmente aparecen problemas relacionados con angustia, ansiedad, estrés, miedo, desconfianza, celos y sentimientos de culpabilidad. En la medida que la enfermedad, los tratamientos y la hospitalización se prolongan se suman otra serie de dificultades, como la pérdida de clases del niño, la inasistencia de los padres al trabajo o desvinculación de labores

cotidianas, los problemas económicos, cambio en los roles familiares y problemáticas que surgen con el resto de los hermanos del niño enfermo, entre otros aspectos.

En general, según Mejía y Gonzáles (2006), los niños enfrentan la situación de hospitalización de acuerdo a sus rasgos de personalidad. De manera, que los pacientes pediátricos pueden ser considerados dependientes si presentan un apego excesivo hacia la familia y demandan atención constante para afrontar el dolor o la sensación de malestar que experimentan. Los padres por su parte, contribuyen con sus conductas y actitudes a mantener la reacción de dependencia de su hijo enfermo.

También están los niños que adoptan una conducta desafiante ante la enfermedad, y por otra parte, los jóvenes pacientes pueden mostrarse retraídos, a causa de que la patología conlleva una serie de cambios en el estilo de vida, principalmente el alejamiento de la familia, los amigos, el colegio y las actividades recreativas (Mejía y Gonzáles, 2006).

Para Del Pozo y Polaino-Lorente (2000) la alteración de los hábitos y el ritmo de vida del niño suscitada por la enfermedad como por la hospitalización, podría conllevar por su intensidad a cambios comportamentales en ocasiones considerados patológicos y con suficiente potencia para generar conductas disfuncionales en el futuro. Las conductas negativas podrían acrecentarse además por la intervención de una serie de factores, como la edad del niño hospitalizado, el tiempo de hospitalización, el conocer o estar a la espera de un diagnóstico, la clase de patología, el medicamento suministrado, y la actitud de la familia, especialmente la de los padres (Mejía & Gonzáles, 2006).

Factores personales, familiares y ambientales.

Para López y Álvarez (1995) existen factores personales, familiares y hospitalarios estrechamente relacionados con los efectos psicológicos desencadenados por la enfermedad y la hospitalización en la infancia.

De acuerdo a los autores, los factores personales incluyen la edad del niño que ingresa al hospital, su temperamento, la naturaleza de la enfermedad (las limitaciones que ésta impone, el dolor, su carácter agudo o crónico), y las experiencias previas que el niño haya tenido por situación de enfermedad, así como sus vivencias positivas o negativas respecto a la relación con el personal médico y la permanencia en la institución de salud (López & Álvarez, 1995).

Por otra parte, los factores familiares se refieren principalmente a la forma como los padres, familiares y hermanos responden a la situación de enfermedad y hospitalización del niño. Este aspecto es fundamental a considerar, en la medida que la hospitalización enmarca una forma de separación de la familia, del entorno en el cual se desarrolla el niño, situación que puede modificar de forma sensible su conducta y la de los allegados (López & Álvarez, 1995).

Teniendo en cuenta que el ingreso del niño al hospital supone una crisis para toda la familia, López y Álvarez (1995) plantean que resulta de vital importancia que los familiares del paciente pediátrico establezcan una relación de cooperación con el personal de salud, para asumir actitudes y conductas orientadas a brindar cuidados, apoyo y la atención necesaria al niño durante la hospitalización, sin mayores repercusiones en la dinámica familiar.

Respecto a los factores hospitalarios, López y Álvarez (1995) afirman que el ingreso del niño a un ámbito extraño como lo es el hospital, impone una serie de

limitaciones para el paciente en cuanto a alimentación, vestido, toma de medicamentos, horarios de sueño e interacción disminuida con los familiares, amigos, el colegio y los juegos. En otras palabras, el ser parte de un sistema desconocido, supone para el niño una fuente de tensiones o conflictos que se suman a los ya existentes por la misma situación de enfermedad.

De esta manera el niño no sólo debe adaptarse a los cambios físicos ocasionados por el tratamiento, intervención quirúrgica o inmovilización, sino también a nuevos hábitos, que establecen un estilo de vida diferente y los cuales frecuentemente interfieren con las rutinas del niño ya instauradas (López & Álvarez, 1995).

Adaptación: implicaciones a nivel emocional - motivacional, cognitivo y conductual.

Según López y Álvarez (1995) la enfermedad en la infancia implica para el paciente la pérdida de adaptación o bien una crisis del organismo humano en su afán de mantener un equilibrio adaptativo. Estímulos de tensión física, psicológica o social pueden alterar de forma determinante el estilo habitual de vida del niño y en consecuencia provocar la aparición de reacciones emocionales, pensamientos y conductas desadaptativas, que a su vez pueden afectar su estado actual de enfermedad.

Rodríguez, Pastor y López (1993) mencionan que el estado de enfermedad frecuentemente conlleva un carácter estresante, determinado por múltiples demandas o factores de ajuste, como la forma de aparición de la patología (repentina, lenta, evolucionada), su intensidad, duración, gravedad (padecimiento de dolor, sentimientos de impotencia, inseguridad, cambios corporales, hospitalización y separación de la familia como imprevisibilidad hacia el futuro) y la interpretación o valoración que el niño hace de la situación en la que se encuentra.

A nivel emocional, según Serrano (2000), las implicaciones de la enfermedad y hospitalización son el resultado de la interrupción en el modo de vida normal y los pensamientos del niño en torno a su enfermedad. Los efectos emocionales - motivacionales que se presentan comúnmente, son ansiedad (responsable de los cambios anímicos), tristeza, ira, resentimiento, irritabilidad, disminución de la autoestima, sentimiento de impotencia, soledad, sensación de culpabilidad (percibir la enfermedad como un castigo por las malas acciones) y el temor hacia la muerte.

Frente a esta situación, la alianza terapéutica que se establezca entre el niño y el equipo multidisciplinario debe ser primordial, en la medida que el equipo de salud puede promover mayor calidad de vida, al informar al niño acorde a su nivel de comprensión sobre su diagnóstico y tratamientos necesarios para su atención, al detectar cualquier tipo de contratiempo, y al suministrarle todos los recursos disponibles para lograr una adaptación funcional (Serrano, 2000).

Por otra parte, considerando los planteamientos de Serrano (2000), las implicaciones cognitivas en torno a la adaptación hospitalaria se refieren a los pensamientos y creencias del niño frente a la situación de enfermedad, tratamiento y hospitalización en correlación estrecha con la información y comprensión que el menor tiene sobre esas situaciones. Igualmente, la dimensión cognitiva involucra la interpretación que el niño realiza sobre su estado de enfermedad e ingreso al hospital, de manera que puede entender estas experiencias según su percepción, como un castigo, el alejamiento permanente de sus seres queridos o la sensación de no verlos más, la imposibilidad de realizar nuevamente actividades cotidianas o de no poder recuperarse, entre otros pensamientos, que llevan al niño a percibir el hospital como un medio hostil del que debe salir lo antes posible.

Cabe señalar que las creencias y pensamientos que el niño presenta sobre la enfermedad y hospitalización, además están mediados por el nivel de gravedad que él perciba, el que a su vez está determinado por los síntomas e incapacidades que el estado de enfermedad genere al paciente pediátrico (Rodríguez et al., 1993).

Respecto a las consecuencias comportamentales, López y Álvarez (1995) señalan que la duración de la permanencia en el hospital es, entre otros, un factor determinante en la adaptación que pueda lograr el niño. Una hospitalización que implique más de una semana de duración o repetidos reingresos al hospital de corta duración, conllevan a un considerable aumento de alteraciones del comportamiento, entre las que se destacan conductas de agresividad, oposicionamiento, rechazo a la medicación, evitación, dependencia afectiva, retraimiento, entre otras.

Psicopedagogía en el ámbito hospitalario

“Llegan al hospital por algún accidente o enfermedad. Son niños de distintas edades y con diversas necesidades. No importa de donde vengan, todos tienen derecho a la educación; esa que se preocupa de la persona, esa donde la sala de hospital se transforma en un sala de clases” (Riquelme, 2008).

Una problemática sobresaliente que se suma a las generadas por la situación de enfermedad y hospitalización del niño – tanto para él, la familia y la sociedad – es la pérdida de clases. Según Baysinger, Heiney, Creed y Ettinger (1993) tanto la familia como la escuela constituyen el ambiente natural donde el menor se desempeña. La familia se consolida como un soporte social y emocional de vital trascendencia en el desarrollo del niño, y la escolarización es un mediador primordial de formación y socialización. Ante la enfermedad, el niño se separa del medio cotidiano y particularmente sobre la escuela cabe señalar que el menor se desvincula de manera temporal y en ocasiones permanentemente del sistema educativo.

La interrupción escolar por el ingreso al hospital, según Baysinger et al. (1993), produce alteraciones en el ritmo de aprendizaje, lo que supone un sinnúmero de repercusiones a corto y largo plazo, que posiblemente se agraven en algunos de los casos dependiendo de las secuelas de la enfermedad que el niño padezca, el tipo de tratamiento que recibe y los efectos secundarios que éste pudiera producir sobre las habilidades de aprendizaje.

Ante esta situación en la que el niño enfermo se desvincula de la escuela, países como España, México, Argentina, Chile y Costa Rica, por mencionar algunos, cuentan en gran parte de sus hospitales con aulas hospitalarias para garantizar la continuidad de la escolaridad del paciente pediátrico (Riquelme, 2008).

Mejía y Gonzáles (2006) sostienen que el funcionamiento de las aulas hospitalarias está encaminado a proporcionar al niño un ambiente de normalización, en este sentido la actividad escolar del niño debe ser prioritaria, dado que permite crear condiciones bajo las cuales el menor siente lo menos posible las repercusiones de la enfermedad, el ingreso al hospital y la estancia lejos del ambiente familiar como social. Al respecto Serradas, Ortiz, y De Manueles (2002) mencionan que la mayoría de los profesionales en el campo de la salud y la educación reconocen la relevancia que para el niño tiene la continuidad del ritmo escolar, así como sus efectos sobre una evolución más rápida de la enfermedad y sobre el ajuste psicológico.

De esta manera, en la actualidad las consecuencias que a nivel psicológico sufre el niño por causa de la enfermedad y hospitalización, entre éstas las originadas por restricciones de las actividades cotidianas, son contrarrestadas o prevenidas a través de una serie de estrategias psicopedagógicas (Serradas et al., 2002). Las clases que se brindan en ámbitos hospitalarios fundamentadas en programas y métodos académicos

especiales, permiten al niño aunque sea de manera parcial, dar continuidad a sus estudios y suponen mayor motivación como adaptación ante la situación de enfermedad y hospitalización. Cabe resaltar que las estrategias psicopedagógicas en el hospital posibilitan generar conductas de creatividad y producción con las que el niño tiene la oportunidad de mantener sensaciones de esperanza, identidad y utilidad (Guijarro & Torres, 1990).

Para Serradas et al. (2002) proseguir con el proceso escolar supone el normal desarrollo de las habilidades intelectuales del niño en medio de la anormalidad que representa el ámbito hospitalario, en el sentido que la recuperación del menor requiere una serie de restricciones y cambios notables en su estilo de vida. Según los autores, establecer relaciones positivas con el medio sanitario al estimular la inquietud por aprender, posiblemente facilite o garantice una satisfactoria reincorporación a la escuela cuando el niño haya superado la enfermedad y asegure un mayor éxito en las tareas escolares.

Serradas et al. (2002) afirman que la atención psicopedagógica sin duda no sólo es conveniente sino necesaria, de ahí que la concienciación para respaldar este servicio sea cada vez mayor, a pesar de los numerosos problemas que restan por superar. Por el momento, lo cierto es que la creación y ejecución de actividades pedagógicas son compatibles con el estado y situación que presentan los niños hospitalizados, ya que la atención psicopedagógica que se les brinda ha demostrado no sólo paliar las consecuencias provocadas por la enfermedad y la hospitalización sino, y lo que puede resultar más importante, prevenir las que pudieran aparecer (Serradas et al., 2002).

Criterios éticos

Las consideraciones éticas tenidas en cuenta para la presente investigación se establecieron a partir de los parámetros de la Ley 1090 emitida el 6 de septiembre de 2006 por el Congreso de la República, en la que se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia, y el Código Ético del Psicólogo, el cual tiene como propósito establecer los principios generales que permitan tomar decisiones informadas cuando los psicólogos se enfrenten a diversas situaciones.

De acuerdo a estas disposiciones se analizaron tres aspectos que fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación. Los principios éticos de respeto y dignidad hacia las personas que forman parte de la investigación, la información sobre los propósitos que conllevó realizar el estudio y los principios que establece el consentimiento informado.

Aspectos éticos relacionados con el respeto a los derechos

En el artículo 45, capítulo VII de la ley 1090 de 2006 se establece que los profesionales de la psicología que planeen o lleven a cabo investigaciones científicas deben basarse en principios éticos de respeto y dignidad, al mismo tiempo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes (Congreso de Colombia, 2006). En concordancia, en el numeral 1 del capítulo 16 del Código de Ética del Psicólogo se reglamenta que el psicólogo al desarrollar una investigación científica deberá resguardar el bienestar y los derechos de los participantes con los que se trabaje (Colegio de psicólogos, 2006).

Esta investigación dio cumplimiento a los criterios anteriormente mencionados, en la medida que se respetó los derechos fundamentales y se procuró por el bienestar

integral de los participantes, en este caso de los niños en situación de hospitalización y enfermedad.

Parámetros éticos relativos a la información de la investigación

En el numeral 6, capítulo 16 del Código de Ética del Psicólogo se plantea que al llevar a cabo una investigación con participantes humanos se hace necesario que ellos estén informados del propósito de la investigación. Además, se resalta la importancia de respetar su privacidad (Colegio de psicólogos, 2006).

En este sentido, en el numeral 8 del capítulo 16 del Código de Ética del Psicólogo se establece que el participante humano tiene derecho al anonimato cuando se reporten los resultados y a que se protejan los registros obtenidos (Colegio de psicólogos, 2006).

Esta investigación cumplió con estos criterios éticos, teniendo en cuenta que los participantes y sus acudientes fueron informados sobre el propósito y beneficio de la investigación, así mismo se les garantizó la privacidad de su información personal. La presentación de los aspectos (objetivos, ventajas, riesgos, confidencialidad, entre otros) que caracterizaron la investigación se realizó de manera verbal y escrita por parte del grupo investigador.

Aspectos éticos relacionados con el consentimiento informado

En el numeral 7 del capítulo 16 del Código de Ética del Psicólogo, se reglamenta que el participante humano está en el derecho de elegir si participa o no en la investigación o si se retira en cualquier momento, sin recibir ninguna consecuencia por negarse a hacer parte del estudio (Colegio de psicólogos, 2006).

Igualmente en el numeral 9, capítulo 16 del Código de Ética del Psicólogo se reglamenta que el consentimiento informado debe ser firmado por los participantes en la investigación, después de que se les haya dado a conocer en qué consiste ésta, porque se

les seleccionó para participar en ella, cuánto tiempo y esfuerzo requerirá su participación, especificando claramente que su colaboración en la investigación es completamente voluntaria (Colegio de psicólogos, 2006).

Cabe señalar, que el numeral 10 del capítulo 16 del Código de Ética del Psicólogo menciona que en el caso de niños pequeños, el consentimiento informado lo firmará el representante legal del participante (Colegio de psicólogos, 2006).

Considerando que la población con la que se desarrolló la investigación, estuvo conformada por niños hospitalizados, se diseñó un formato de presentación sobre los aspectos fundamentales del proceso investigativo (como el propósito, los beneficios, la selección de los participantes, la confidencialidad de los datos, entre otros aspectos), así como un formato de consentimiento informado, el cual estaba dirigido a los padres de familia para que a través de su firma sus hijos hicieran parte del estudio.

A través de estos dos documentos, se les explicó a los padres los parámetros generales de la investigación, recalando que la participación era voluntaria y que podían retirar su consentimiento en cualquier momento sin perjuicio alguno. Por otra parte, la explicación a los niños sobre la investigación (propósitos, procedimientos, beneficios) se realizó por medio de una presentación verbal.

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

Teniendo en cuenta que el estudio investigativo se enmarcó desde la perspectiva de que no sólo los resultados responden a las preguntas de investigación y a las conclusiones que se puedan llegar a plantear, sino que considerando que el proceso en sí mismo es un medio que permite conocer la dinámica de los sucesos que presenta una población determinada o las ocurrencias que se dan en el asunto o problema (Valencia, 2007), la presente investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, considerando tanto los procesos como los resultados.

Es importante señalar que la orientación cualitativa posibilita comprender el fenómeno estudiado a partir de un diseño abierto y flexible, para el presente caso este aspecto permitió seleccionar a los participantes de forma no aleatoria, es decir, que la unidad de trabajo se eligió a partir de las intenciones de la investigación (Valencia, 2007). De manera que los niños seleccionados debían tener entre 10 y 13 años de edad, estar en tratamiento que no impidiera su movilidad y que en preferencia llevaran una hospitalización prolongada. Como indica Valencia (2007), desde el enfoque cualitativo generalmente los participantes son seleccionados, ya que el investigador procura por una muestra que concierne más a los propósitos específicos de la investigación.

Por otra parte, desde el enfoque cualitativo el problema de estudio se aborda en el ambiente natural donde ocurre y la labor del investigador se constituye como el instrumento clave en la investigación (Valencia, 2007), de ahí que la presente se realizó en el contexto hospitalario donde por situación de enfermedad o secuelas de accidentes se encontraban los niños, a quienes se aplicó las tareas para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, siendo el grupo investigador quien llevó a cabo la intervención para

generar procesos que permitieran a los niños construir su propio aprendizaje en torno a la escritura narrativa.

También cabe señalar que las metodologías de corte cualitativo, según Torres (1998), están encaminadas a describir e interpretar ciertos contextos y situaciones de la realidad social, para llegar a comprender la lógica de sus relaciones. En concordancia, en la investigación se consideró a nivel general aspectos motivacionales/emocionales, cognitivo - conductuales que presentaron los niños durante el proceso llevado a cabo con la serie de aplicaciones de las tareas para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa. Igualmente, para la descripción de los casos, se consideró anotar aspectos como procedencia, diagnóstico, tiempo de hospitalización, entre otros.

Finalmente, en cuanto al enfoque cualitativo es importante mencionar que éste no rechaza las cifras, sino que no les confiere el primer lugar en su método de análisis (Deslauriers, 2004). Por lo que en este caso, se tuvo en cuenta datos cuantitativos para el desarrollo de la investigación.

Diseño de investigación

Torres (1998) afirma que los diseños en la investigación cualitativa se caracterizan por la propuesta de una serie de pasos, que permiten en el proceso tomar decisiones en momentos claves de la investigación, de manera que las ideas generales sobre las diversas fases del proceso se van especificando en el momento oportuno. En la presente investigación se creó un diseño circular, en el que las fases se retroalimentaban continua y recíprocamente, lográndose acomodar a las cualidades y particularidades del desempeño que presentaban los niños en la realización de las tareas (escritura de cuentos para potenciar el desarrollo de la narrativa), permitiendo sistematización, flexibilidad y a la vez rigurosidad en la obtención e interpretación de los datos.

Cabe rescatar que el diseño que se presenta, fue un diseño propio, producto del proceso investigativo llevado a cabo y proyectado para cumplir con los objetivos de la investigación. El diseño consta de cinco fases: observación y sensibilización, análisis de tareas, aplicación de las tareas, método microgenético, y análisis de las producciones de los niños. Antes de describir cada una de las fases se pone en consideración el siguiente gráfico (figura 4), el cual ejemplifica el proceso investigativo y la interrelación entre las fases del mismo.



Figura 4. Fases del diseño de la investigación.

1. Fase: Observación y sensibilización

Por medio de la cual se identificaron cuáles eran las condiciones pertinentes para el proceso investigativo. Respecto a los participantes, se encontró que los niños de los servicios de Hospitalización cirugía y Niños mayores cumplían con criterios favorables para el desarrollo del estudio, como hospitalización prolongada (mínimo una semana), edad (10 – 13 años) y tipo de tratamiento (que no implique inmovilidad, sedación, etc.).

Este último aspecto fue determinante para no considerar en la unidad de trabajo niños de los servicios de Oncohematología, Quemados, Urgencias y UCI Pediátrica, puesto que a pesar de cumplir con el criterio de edad, la población de estos servicios presentaba características inconvenientes para el desarrollo de la investigación; así por ejemplo, los niños de Oncohematología deben estar sometidos continuamente a tratamientos que producen efectos colaterales tales como sueño profundo, fatiga, dolor, cambios en el estado de ánimo (decaimiento, irritabilidad) y capacidad reducida de atención y motivación. Por otra parte, los menores del servicio de Quemados deben estar en constantes curaciones y éstas implican inmovilidad del paciente, principalmente cuando el niño es vendado o enyesado. En tanto que los niños que ingresan al servicio de Urgencias, constituyen una población bastante fluctuante. Y los niños que se encuentran en la Unidad de Cuidados Intensivos Pediátricos (UCI-P) deben permanecer monitoreados, *canalizados* y en la mayoría de ocasiones sedados.

En la fase de Observación y sensibilización, también se identificó que los niños de las edades de 10 a 13 años que se encuentran en las etapas de operaciones concretas y formales, según la distinción propuesta por Piaget, presentaban aspectos favorables para el proceso investigativo, en la medida que estos niños podían poner a prueba los esquemas narrativos basados en operaciones mentales para tareas que implicaran situaciones de un nivel superior (realización de un texto narrativo).

2. Fase: Análisis de tareas

Esta fase dio lugar al diseño y construcción de tareas basadas en la escritura de cuentos para promover el desarrollo de la escritura narrativa. Se tomó en cuenta para su elaboración los formatos propuestos por Otálora (2006) y Orozco (2000) utilizados para la realización de tareas de carácter matemático en contextos educativos.

Cabe mencionar que las tareas permitieron a través de una serie de pasos plantear un ejercicio (en este caso la escritura de cuentos), con un propósito determinado (potenciar el desarrollo de la escritura narrativa), considerar el desempeño real del niño en la ejecución de la tarea y el desempeño ideal que se esperaba alcance fundamentado en los planteamientos teóricos (en este caso, la solución experta estuvo determinada por la guía de evaluación del texto narrativo, la cual se construyó a partir de los referentes teóricos de la presente investigación).

En conclusión, las tareas constituyeron un instrumento que posibilitó al mismo tiempo la aplicación y confrontación teórica con el desempeño real para la interpretación de los resultados, permitiendo analizar las producciones niño por niño.

Son cuatro tipos de tareas las que se construyeron, se describen de manera básica a continuación:

Tarea I: Se da lectura a un cuento completo y el niño debe escribirlo.

Tarea II: Se hace conocer al niño la parte inicial de un cuento y él debe completarlo proponiendo la parte faltante.

Tarea III: Consiste en presentar al menor una serie de láminas de manera aleatoria (que representan una historia en un orden secuencial) y a partir de la observación, así como organización que el niño de a las figuras, él debe crear un cuento.

Tarea IV: Se basa en que el niño partiendo de un tema de su interés construya un cuento.

Análisis de tareas: desempeño real versus desempeño ideal

Antes de pasar a la tercera fase, es importante conocer a mayor profundidad como se fundamenta el análisis de tareas desde los referentes teóricos y su manejo para el desarrollo de la investigación.

Otálora (2006) plantea que el análisis de tareas constituye un instrumento de naturaleza esencialmente cualitativa (sin exceptuar por completo los datos cuantitativos), que permite describir o caracterizar el desempeño de los niños cuando se enfrentan a una tarea determinada, en diferentes dominios de conocimiento y con diferentes niveles de complejidad. Un aspecto que define a este instrumento como único es que el análisis del comportamiento efectivo del niño ante la tarea se realiza a partir del análisis de la estructura constitutiva de la misma y del establecimiento previo paso a paso de un procedimiento de desempeño ideal o experto.

En concordancia con Otálora (2006), Anderson y Faust (1991) señalan que el desempeño real o la realización exitosa de la tarea por parte del niño se puede evaluar por medio del análisis de tareas, el cual los autores explican como una actividad definida y definible, en la que se analizan una serie de habilidades que el pequeño debe dominar para llevarla a cabo. El rendimiento obtenido se evalúa según lo que haga en su ejecución, por lo que un análisis completamente elaborado dará a conocer una descripción especificada de las habilidades que implica la realización de la tarea, así como una descripción de las relaciones entre los componentes y la función que cada uno de ellos ejecuta dentro de la tarea total.

Siguiendo a Otálora (2006), el análisis de tareas es un instrumento que permite analizar cualquier tarea y como resultado de su análisis, especificar un modelo de los procesos ideales que permitan solucionarla.

Partiendo de los planteamientos anteriormente mencionados, en la investigación el análisis de tarea permitió un proceso sistemático y flexible, a través del cual los niños pusieron a prueba sus capacidades relacionadas con la escritura de cuentos al enfrentarse a tareas especialmente diseñadas y estructuradas. Dependiendo de las producciones o

desempeño real de los niños, se potenció el desarrollo de la escritura narrativa a partir de la aplicación, ejecución y evaluación continua y de complejidad progresiva de las tareas.

Cabe mencionar que en Colombia el formato de análisis de tareas fue desarrollado por Mariela Orozco del Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, retomando aspectos del modelo original propuesto por Pascual - Leone (1991) y denominado análisis metasubjetivo.

En el análisis de tareas propuesto por Orozco (2000) se abordan principalmente dos niveles de análisis, el objetivo y el subjetivo (a diferencia del de Pascual - Leone, 1991 en el que se proponen cuatro niveles diferenciados de análisis, el objetivo, subjetivo, ultrasubjetivo y metasubjetivo). El nivel objetivo requiere una descripción detallada de la tarea, así como el análisis de su estructura. En tanto que el nivel subjetivo, exige tanto el análisis del proceso de la solución ideal de la tarea, como el análisis de las producciones de los niños al resolverla (Otálora, 2006).

Sobre el nivel objetivo, Orozco (2000) afirma que para que la descripción de la tarea sea lo más completa posible, se debe tener en cuenta el diseño y la utilización de la serie de elementos que la componen, tales como las instrucciones, el formato, materiales o herramientas, consignas, entre otros. Los cambios que se realicen en cualquiera de los anteriores elementos mencionados generarán procesos de solución diferenciados, de ahí la importancia de establecerlos desde el diseño de la tarea. Posteriormente a la descripción, el análisis objetivo requiere delimitar los elementos más significativos de la tarea, establecer las relaciones entre ellos y plantear la estructura acorde al contenido que se quiere presentar para lograr el aprendizaje.

En cuanto al análisis subjetivo, Orozco (2000) explica que éste requiere la descripción de las exigencias que la solución experta implica para el niño que la

desarrolla. El análisis subjetivo consta de dos períodos, la identificación y caracterización del proceso de solución ideal, y el análisis de los procesos que permiten las soluciones variadas como diferenciadas. El análisis subjetivo además, permite reconocer las demandas y los desfases en la solución de la tarea por parte del niño, en comparación a los procedimientos expertos.

Por otra parte el análisis subjetivo, según Orozco (2000), posibilita la identificación de los pasos que se deben seguir para la resolución ideal de la tarea. Dichos pasos constituyen criterios para analizar los procedimientos que se llevan a cabo al realizar la tarea que se ha propuesto, así como para determinar el nivel en el que se encuentra el niño, de forma que se diseñe posteriormente estrategias que le permitan progresar.

Anderson y Faust (1991) por su parte, señalan que el análisis de tareas describe en orden los pasos que el niño emprenderá para realizar exitosamente la tarea y toma en cuenta la descripción de la serie de acciones necesarias para demostrar que ha alcanzado la tarea. Por lo que de alguna forma, el análisis de tareas es el proyecto diseñado de la habilidad que se espera alcance el niño, su intención principal es la de proporcionar al investigador guías para desarrollar y seleccionar los elementos y técnicas necesarias para fomentar el aprendizaje.

Anderson y Faust (1991) también afirman que para realizar un análisis de tareas la estrategia debe estar encaminada a preguntarse por cada objetivo: ¿qué habilidades y conocimientos requerirá el niño para conseguir este objetivo?. Una vez se hayan descrito los principales componentes, es necesario indagar acerca de los mismos: ¿qué capacidades secundarias y subconceptos debe tener el niño para dominar el componente?

Finalmente, se retoman las habilidades y conocimientos que puso a prueba el pequeño para desde allí avanzar desde el nivel de entrada hasta el nivel final deseado.

En consecuencia, en la investigación el desempeño de los niños permitió reconocer los procesos que cada uno de ellos puso en juego al desarrollar las tareas propuestas y diseñadas estructuradamente. Con base en el análisis continuo de la ejecución de los niños (desempeño real frente a desempeño ideal) se pudo definir con cuál tarea continuar de acuerdo a los logros obtenidos, de forma que se seguía con una tarea igual o más compleja. Por otra parte, el análisis permitió tener en cuenta una serie de factores que influían en los resultados que mostraba cada niño, como la situación de enfermedad y hospitalización, su conocimiento previo, su capacidad de reflexionar sobre sus errores y de corregirlos, entre otros.

Finalmente es importante mencionar, como señala Otálora (2006), que el análisis de tareas brinda un marco conceptual y metodológico para el estudio a profundidad de los sujetos desempeñándose adaptativamente frente a situaciones diversas. De manera que el análisis de tareas es utilizado frecuentemente bajo una concepción dinámica del comportamiento y por tanto del desarrollo y del aprendizaje.

También cabe señalar que las tareas permiten al diseñar sus formatos, abordar una serie de temáticas, personajes y ambientes, este aspecto posibilitó trabajar con las preferencias e intereses de los niños, con temas imaginarios y con los que están familiarizados, los de su vida real, en este caso a través de la escritura de cuentos.

Guía de evaluación y estrategias de intervención.

El análisis de tareas plantea en su estructura un nivel de análisis objetivo y otro subjetivo (Orozco, 2000), este último comprende la comparación del desempeño real con el ideal, el cual a su vez como se mencionó anteriormente, en la investigación estuvo

definido por una guía de evaluación del texto narrativo. Se consideró la construcción de esta guía por tres razones. Primero, porque las cuatro tareas propuestas tenían el propósito de potenciar progresivamente el desarrollo de la escritura narrativa, de forma, que la solución experta estaba determinada por los mismos principios de eficiencia. Segundo, los ítems de la guía permitían establecer específicamente los procesos en los que los niños presentan dificultades o progresos. De manera que se contaba con un instrumento funcional que sintetizaba claramente los planteamientos teóricos sobre el desempeño ideal, para ser comparado de manera continua con el desempeño real de los niños, permitiendo orientar la intervención en cada caso. Tercero, teniendo en cuenta que el análisis de tareas y el método microgenético al ser abordados en una investigación, permiten el estudio tanto cualitativo como cuantitativo del desempeño de los participantes; la guía permitía la obtención de datos cuantitativos relevantes (puntuaciones) para el análisis posterior sobre el desempeño de cada uno de los niños.

Por otra parte, es importante mencionar que el avance del desempeño real a la solución experta, requiere de un proceso interventivo. En este caso, se consideró importante elaborar una cartilla, como instrumento que recopilara las estrategias de intervención para el fomento de la escritura narrativa.

3. Fase: Aplicación de las tareas

Se llevó a cabo cuando las cuatro tareas previamente diseñadas se mostraron a los niños. En primer momento, el grupo investigador se presentó y planteó al menor, como a sus padres, la posibilidad de realizar las tareas de manera voluntaria y sin prejuicio alguno de no participar en la investigación; además, se les explicó el propósito del estudio y la confidencialidad que se tendría con la información obtenida. Luego, con el consentimiento verbal del niño y de forma escrita por parte de los familiares, para el

desarrollo de las tareas, a través de una serie de consignas y procedimientos que se especifican en cada una de ellas, se le hizo conocer al participante las actividades que debía llevar a cabo.

Es importante resaltar, que el número de aplicaciones dependió de la ejecución del niño en cada una de las cuatro tareas. Al comparar su desempeño real con el ideal, es decir, con la guía de evaluación del texto narrativo, se tuvo que realizar más de una aplicación de cada tarea para lograr el desempeño deseado. Frente a esta situación, a fin de no disminuir la motivación y producción del niño, cada aplicación de cada tarea se realizó con un cuento diferente y en el caso de la tarea III con un juego de láminas distinto. Las aplicaciones de una misma tarea (p.e. la tarea I) requirieron entonces, la utilización de diversos cuentos, pero éstos fueron de igual complejidad, extensión y comprensión que las del primer intento o aplicación.

En este sentido, considerando que podían ser necesarias varias aplicaciones para cada una de las cuatro tareas, se formó un banco de cuentos y juegos de láminas.

Respecto a la aplicación de las tareas, también cabe mencionar que este proceso se caracteriza por permitir al investigador mantener una interacción constante con el niño (Otálora, 2006). En concordancia, el poder escuchar, observar y comunicarse con el niño permitió establecer cómo él entendía el contenido de la tarea, tener en cuenta las acciones que realizaba, considerar las dificultades que presentaba, e intervenir a partir de éstas (Otálora, 2006), a fin de generar reflexión, corrección y aprendizaje.

Por otra parte, durante esta fase se aplicó una entrevista semiestructurada para cada caso, con el fin de conocer datos relevantes para la descripción de los casos. Igualmente, se realizaron anotaciones sobre aspectos emocionales/motivacionales, cognitivos y conductuales en el apartado de observaciones.

4. Fase: Método microgenético

La cuarta fase daba lugar al método microgenético, pero en realidad éste se presentó de manera continua y recíproca con las dos fases anteriores (Análisis de tareas y Aplicación de las tareas), siendo un proceso circular. Este aspecto se explicará más adelante.

El método microgenético permitió conocer los avances del niño en períodos cortos de tiempo, de manera que después de hacer un tipo de tarea (I, II, III ó IV) el niño volvía a realizarla las veces necesarias, en consideración a la presencia de las dificultades evidenciadas en sus intentos previos, hasta alcanzar el desempeño esperado. Para lograrlo el grupo investigador intervino con una serie de estrategias. Como diciéndole al niño que observara la tarea que realizó en un primer momento (p.e. la tarea I en la que el niño escribe el cuento después de leérselo), que identifique las faltas que pudo haber cometido y a continuación corrija los desajustes en el texto narrativo (cuento), con la ayuda de material de consulta y referencia (p.e. diccionario, cartilla para la escritura narrativa, libro de cuentos para revisar la estructura del cuento en relación a la escritura). Otra estrategia, fue fomentar la reflexión sobre su escrito, lo que implicaba que los niños formularan preguntas o solicitaran explicaciones.

Si se evidenciaban cambios que señalaran progreso en el desarrollo de la escritura narrativa (coherencia, cohesión, manejo ortográfico - puntuación, estilo narrativo, y revisión) se aplicaba la siguiente tarea de mayor complejidad (siguiendo el ejemplo, la tarea II), de lo contrario se volvía a aplicar la tarea de igual nivel (tarea I pero con un cuento diferente). El mismo procedimiento se siguió con las cuatro tareas.

Los progresos de los niños para pasar de una tarea de menor a mayor complejidad, se consideraron en función de la guía de evaluación del texto narrativo, la cual permitió

comparar el desempeño real del niño, en cada una de las aplicaciones de cada una de las tareas, con criterios teóricos o el desempeño experto que caracteriza la escritura narrativa.

Método microgenético: estudio del cambio

Antes de continuar con la quinta fase, se profundiza sobre el método microgenético, a fin de reconocer su incidencia en el estudio del cambio y el proceso interventivo.

Según Siegler y Crowler (1991) el método microgenético se caracteriza por estar involucrada la observación individual de las habilidades del niño en un periodo de cambio, en una alta densidad de observación relativa a la tasa de cambio y un análisis juicio por juicio para lograr inferir procesos que dan lugar a dicho cambio. El estudio microgenético también posibilita identificar cualitativa y cuantitativamente aspectos de desarrollo indicando la condición bajo la cual ocurre el cambio.

Para Bermejo (2005) el método microgenético examina cómo el cambio se produce, por lo tanto se trata de identificar y explicar sus mecanismos subyacentes, lo que implica la adopción de medidas repetidas de los mismos participantes en el curso de la transición en el dominio de interés. El método proporciona información detallada acerca de un individuo en un período de transición, asegura que las dificultades y los progresos no pasen por alto. Estos elementos de cambio proporcionan una indicación de cómo una persona de conocimiento o habilidad avanza de un nivel a otro, a menudo más complejos.

En concordancia con lo anteriormente mencionado, la investigación se desarrolló desde el método microgenético teniendo en cuenta que la población en el hospital era fluctuante y el método facilitaba estudiar cambios en un dominio específico en breves

períodos de tiempo. Asimismo, permitía llevar a cabo una intervención constante orientada a que los niños avanzaran de manera progresiva a niveles de desarrollo superiores respecto a la escritura narrativa (dominio específico). En este continuo y gradual proceso, por medio del método microgenético se pudo considerar situaciones de desajustes y avances en el desempeño de los niños. Las dificultades constituyeron oportunidades de aprendizaje y los progresos estuvieron mediados por la serie de estrategias de intervención que permitían potenciar el desarrollo de la escritura narrativa.

Siguiendo con los planteamientos de Bermejo (2005), el método microgenético se basa en los diversos ensayos que realiza un niño al plantársele un problema o en la resolución que él logra en las diferentes versiones de un problema, en situaciones experimentales, con el objetivo de acelerar el proceso de cambio y observarlo con mayor exactitud o para intervenir de forma eficaz en las recientes adquisiciones.

El método microgenético, según Bermejo (2005), brinda varias ventajas. La primera de éstas es que puede directamente observarse el cambio mientras está sucediendo. Como segunda ventaja, posibilita el análisis para examinar los diferentes aspectos del cambio, como la continuidad de los comportamientos, la rapidez de su ocurrencia, el nivel de generalización, las variaciones individuales y sus causas. Asimismo, permite la identificación de la diferenciación de la ejecución de los sujetos ante la misma tarea o situación. Otra ventaja subraya que el método microgenético se constituye como un análisis flexible que puede usarse para estudiar diversos conceptos y teniendo en cuenta variedad de planteamientos teóricos.

Por otra parte, Bermejo (2005) señala que en contraposición a los métodos utilizados en trabajos transversales, longitudinales y ontogénicos, el estudio

microgenético se destaca por su eficacia al permitir una comprensión exhaustiva de los diferentes procesos en el desarrollo a partir del cambio.

Teniendo en cuenta los planteamientos de estudios realizados, el autor señala que el cambio es un aspecto fundamental en áreas como el desarrollo, el aprendizaje y la intervención, pero resulta difícil observar el cambio mismo, conocer sus causas y sus mecanismos. A nivel general, el diseño transversal sólo permite identificar el producto, el resultado del cambio, pero difícilmente el cambio mismo. Incluso el propio diseño longitudinal permite obtener resultados similares si las pruebas ocurren en momentos bastante distanciados unos de otros. Una forma de facilitar la observación del cambio, sus mecanismos y la misma transición es el método microgenético (Inhelder & Cellier, 1992; Kuhn, 1995; Miller & Coyle, 1999; Siegler & Crowley, 1991; Werner, 1956; Wertsch & Stone, 1978 citados en Bermejo, 2005).

5. Fase: Análisis de las producciones de los niños

El análisis se llevó a cabo a partir de los datos obtenidos con la serie de aplicaciones de las cuatro tareas (desempeño en las ejecuciones por parte de los niños y puntuaciones conseguidas a partir de la guía de evaluación del texto narrativo).

La descripción de los resultados se enriqueció con datos que aportaron la entrevista semiestructurada y la observación participante.

Interrelación entre las fases 2, 3 y 4

Como se mencionó anteriormente las fases de Análisis de tareas, Aplicación de las tareas y Método microgenético se retroalimentan continuamente. Este aspecto tuvo como fin guiar el proceso en el que se potenció el desarrollo de la escritura narrativa acorde a las demandas y capacidades que mostraba cada niño.

De manera que las tareas se diseñaron y construyeron previamente (tareas I, II, III, IV) para su aplicación y de acuerdo al desempeño de los niños (dificultades y avances identificados con la guía de evaluación del texto narrativo) que se evidenciaba en la Aplicación, se retomaban tareas diseñadas de igual o mayor complejidad hasta que ellos alcanzaran un nivel ideal en la ejecución con cada una de las tareas. El desempeño real de los niños y sus progresos hacia un desempeño ideal se reconocían y lograban a través del Método microgenético. De forma que se diseñaron las tareas, se aplicaron, se reconoció el desempeño real de los participantes y se intervino con una serie de estrategias para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa a través de procesos de corrección, reflexión y aprendizaje. Posteriormente se volvían a aplicar las tareas previamente diseñadas (de igual o mayor complejidad) según los logros alcanzados por los niños, hasta obtener un nivel ideal en la ejecución de las cuatro tareas.

La interrelación entre las fases 2, 3 y 4 se representa a continuación, en la figura 5.

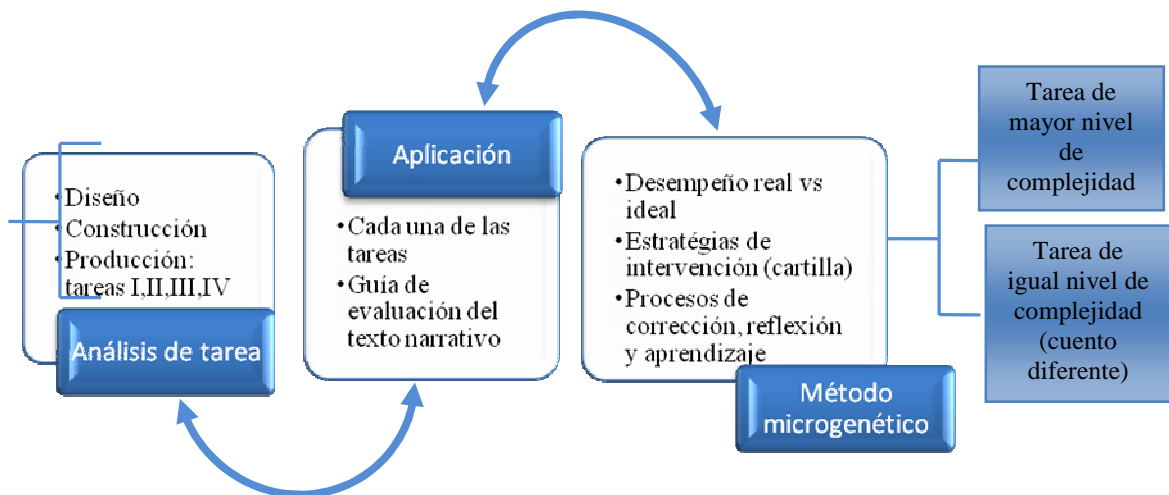


Figura 5. Interrelación fases 2, 3 y 4

Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo conformada por niños que se encontraban en el Hospital Infantil Los Ángeles de la ciudad de Pasto, en los servicios de Hospitalización cirugía y Niños mayores. Sus diagnósticos médicos variaban al igual que el tratamiento, evolución y cuidados, pero en general estaban relacionados con condiciones como fracturas por accidentes, gastritis, apendicitis, artritis séptica, neumonía, politraumatismos, intoxicación exógena (intento suicidio), diabetes, entre otras. Además los niños de estas unidades como factor común debido a la duración de la hospitalización y fase de recuperación se encontraban temporalmente (mínimo una semana) y en algunos casos permanentemente fuera del sistema educativo.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo estuvo constituida por diez niños (cinco niños y cinco niñas) que se encontraban en los servicios de Hospitalización cirugía y Niños mayores del Hospital Infantil Los Ángeles, la edad en promedio de los participantes fue de 12 años.

Se encontró que los niños de estos servicios cumplían con criterios favorables para el desarrollo del estudio, como hospitalización prolongada (mínimo una semana), edad (10 - 13 años) y tipo de tratamiento (que no implicaba inmovilidad, sedación, entre otros efectos colaterales).

Este último aspecto fue determinante para no considerar en la unidad de trabajo niños de los servicios de Oncohematología, Quemados, Urgencias y UCI Pediátrica, puesto que a pesar de cumplir con el criterio de edad, la población de estos servicios presentaba características inconvenientes para el desarrollo de la investigación, a saber, continuos tratamientos que producen efectos colaterales, tales como sueño profundo,

fatiga, dolor, cambios en el estado de ánimo como capacidad reducida de atención y motivación, inmovilidad del paciente o canalización, entre otras.

Instrumentos y técnicas

Para enriquecer la descripción de los resultados obtenidos a partir de la serie de aplicaciones de las cuatro tareas que permitieron potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, se consideró la observación participante y la entrevista semiestructurada.

Observación participante

Según Rodríguez y Gil (1999) la observación participante es un método interactivo de recogida de información que demanda la implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está estudiando. Siendo así, en este estudio el grupo investigador participó a través de estrategias de interacción e intervención en el desarrollo de las tareas por parte de los niños, promoviendo la solución ideal de éstas por medio de materiales, consignas y procedimientos que se especifican en cada uno de los formatos de las tareas. También, se tuvo en cuenta las reacciones emocionales, pensamientos, verbalizaciones y comportamientos de los niños durante la ejecución de las tareas.

Según Sandoval (2002) en términos de proceso, "la observación participante tiene su primer reto en lo que genéricamente se denomina ganar la entrada al escenario u obtener el acceso" (p.53). El éxito, según este autor, depende en gran medida de las capacidades que el investigador posee para saber llegar al escenario, es decir, habilidades sociales, interpersonales, creatividad y sentido común que le permitan tomar decisiones de acuerdo al contexto y la situación en la que se encuentre. Por su parte, Rodríguez y Gil (1999) señalan que el escenario ideal para el trabajo investigativo es

aquel en el cual el observador logra fácil acceso, establece una adecuada relación con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos.

En este sentido, el grupo investigador tuvo la posibilidad de mantener un contacto frecuente con los niños de las diferentes unidades del hospital ya que permaneció un tiempo considerable en esta institución². Por otra parte, pudo obtener información sobre los participantes para los fines investigativos, al tener acceso a diferentes fuentes, tales como los miembros de la familia del paciente, personal médico y de enfermería e historia clínica.

Es importante mencionar que el trabajo constante con los niños permitió identificar algunos de sus intereses y motivaciones, factores que se tomaron en cuenta para diseñar las tareas, de ahí la idea de construir éstas con base en la escritura de cuentos. También, el hecho de permanecer en el hospital, posibilitó al grupo investigador conocer los momentos del día más pertinentes para la aplicación de las tareas, de manera que éstas se desarrollaron por parte de los niños en horarios que no interferían con su alimentación, toma de medicamentos o curaciones.

Entrevista semiestructurada

Este instrumento resultó útil para identificar aspectos relevantes en el proceso investigativo, como datos personales de los niños, tipo de diagnóstico y tratamiento, duración de la hospitalización, entre otros. Para la obtención de los datos se realizó un formato guía en el que se plantearon preguntas abiertas y cerradas (Peñarrieta, 2005).

Giraldo (2007) señala en relación a la entrevista semiestructurada, que ésta debe adaptarse al contexto, es decir, al entrevistado, al entrevistador, al objeto del caso y en

² El grupo investigador realizó durante un año la práctica profesional del Departamento de psicología de la Universidad de Nariño, en el HILA. Esta situación permitió conocer características particulares del niño en situación de enfermedad y el ambiente hospitalario.

general a las condiciones socioculturales y psicológicas. De ahí que la entrevista que se aplicó a los niños y padres de familia, presentara preguntas con un lenguaje claro y comprensible, que permitían obtener información necesaria para el desarrollo de la investigación.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se obtuvieron al crear tareas que permitían potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, al aplicarlas con base en el método microgenético y al considerar información proporcionada por los instrumentos utilizados en la investigación, entrevista semiestructurada y observación participante (Anexo A).

Cada apartado que a continuación se presenta es el resultado de los objetivos alcanzados con la investigación.

Características de las tareas que promueven el desarrollo de la escritura narrativa

Para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa con niños de las unidades de Hospitalización cirugía y Niños mayores del HILA, se construyeron cuatro tareas de complejidad progresiva basadas en la escritura de cuentos (Anexo B). Las tareas se crearon en consideración a los planteamientos teórico - metodológicos de Otálora (2006) y Orozco (2000) sobre el análisis de tareas. De forma que las cuatro tareas presentaban en sus formatos dos niveles de análisis:

1. Nivel de análisis objetivo: a través del cual se especificaron los materiales, procedimientos, consignas y condiciones necesarias para la aplicación de la tarea.

2. Nivel de análisis subjetivo: por medio del cual se describieron el desempeño real del niño al resolver la tarea, así como la solución ideal que se esperaba alcance. Para correlacionar de manera continúa la ejecución del niño con los procedimientos expertos.

Teniendo en cuenta que el desempeño ideal o experto consiste en la descripción de los fundamentos teóricos sobre la habilidad para la cual se está interviniendo, en este caso la escritura narrativa, se creó una guía de evaluación del texto narrativo (Anexo C) a partir de los referentes teóricos considerados en la investigación. De manera que la

guía sintetizaba en ítems, los criterios que el niño debía cumplir para lograr un desempeño ideal.

Cabe destacar que la validación por jueces de la guía, se llevó a cabo con dos psicólogos y docentes de la Universidad de Nariño y dos profesores de instituciones educativas, uno de ellos de básica primaria y el otro de secundaria.

La guía de evaluación del texto narrativo estuvo conformada por 36 ítems, distribuidos en cinco categorías, a saber, coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo, y revisión. Permitió valorar el desempeño real del niño en comparación con las pautas ideales, en términos de insuficiente, aceptable, sobresaliente y excelente, acorde a las puntuaciones que lograba el menor en cada una de las categorías de la escritura narrativa.

Por otra parte, como se puede notar en el apartado de materiales en el formato de las tareas, éstas requirieron para su aplicación la utilización de una cartilla (Anexo D). Este recurso recopiló estrategias para fomentar el desarrollo de la escritura narrativa.

En resumen, las tareas creadas para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, se caracterizaron por:

1. Estar basadas en la escritura de cuentos. Se eligió trabajar con narraciones porque éstas resultaban agradables e interesantes para los niños.
2. Ser estructuradas. Permitieron realizar los análisis subjetivo y objetivo, paso a paso.
3. Ser sistemáticas. La serie de aplicaciones de las tareas se llevaron a cabo de manera continúa e individualizada acorde a las dificultades y progresos de cada caso. Para las aplicaciones de cada una de las cuatro tareas, se empleó un cuento o un juego de láminas diferentes (Tarea III), pero de igual nivel de complejidad, extensión y

comprensión que las del primer intento o aplicación. Este aspecto evitó disminuir la motivación y producción por parte del niño, al realizar las tareas.

4. Ser de complejidad progresiva. Las tareas se diseñaron siguiendo un nivel gradual de complicación, caracterizado por la presencia de menos información o de referentes (lectura del cuento, juego de láminas) en el transcurso de una tarea a otra.

5. Ser funcionales. Considerando que la población para la cual se diseñaron las tareas fue fluctuante, resultó de suma importancia sintetizar los criterios del desempeño ideal a través de una guía de evaluación del texto narrativo para considerar de manera continua los cambios en el dominio de interés. Por otra parte, la creación de la cartilla para la escritura narrativa, permitió llevar a cabo estrategias de intervención acorde a las demandas de cada caso.

Implementación de las tareas que fomentan el desarrollo de la escritura narrativa

Consentimiento informado de la investigación

Para dar inicio al proceso de aplicación de las tareas, tanto los niños participantes como sus padres fueron informados sobre el propósito del estudio, así como de los procedimientos, beneficios, riesgos, manejo de la información, y participación voluntaria en la investigación. La explicación o asesoría llevada a cabo por el grupo investigador acerca de estos aspectos se realizó mediante un documento escrito (Anexo E) para el caso de los padres y de manera verbal con los niños. Igualmente, los padres dieron su consentimiento por escrito (Anexo F) para que sus hijos participaran, mientras que los niños manifestaron verbalmente su deseo de hacer parte de la investigación.

Considerar la situación de enfermedad y hospitalización

En cuanto a la situación de enfermedad, cabe señalar que los niños que hicieron parte de la investigación se encontraban en etapa de observación, es decir, cuando la

enfermedad base ya estaba controlada o cuando los niños estaban recuperándose de los procedimientos médicos (intervención quirúrgica) y seguían el plan de evolución (toma de medicamentos, revisiones médicas, postoperatorios).

Cuatro de los niños participantes fueron diagnosticados con apendicitis aguda, dos casos con gastritis aguda, dos niños con diabetes, un caso de artritis séptica (cadera) y otro por fractura en extremidades inferiores (luxación de tobillo). Como se mencionó en la primera fase del diseño metodológico, los niños cumplían con el criterio de que su tratamiento no impidiera (por inmovilidad, sedación, efectos secundarios de la medicación, entre otros aspectos) la realización de las tareas.

Importante mencionar, que además de que el niño y los padres dieran el consentimiento para llevar a cabo las aplicaciones de las tareas, constantemente se consideró la disposición física y anímica del niño, a través de preguntas directas sobre su estado de salud. Los niños usualmente, no manifestaron desgaste (cansancio) o dolor físico; sin embargo, se hacía revisión de la historia clínica e incluso se corroboraba la condición estable de los pacientes, con el personal médico o de enfermería.

En cuanto a la permanencia en el hospital, está fue en promedio de ocho días. Algunas veces los niños se encontraban solos, puesto que sus padres debían continuar con sus actividades cotidianas, como trabajar o cuidar de sus otros hijos. De manera que el proceso para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, significó para los niños el mantener un contacto constante con el grupo investigador, haciendo posiblemente más amena la estadía en el hospital. Los niños se mostraron satisfechos con el proceso llevado a cabo y los padres por su parte, resaltaron la importancia de las estrategias psicopedagógicas para dar continuidad al ritmo de aprendizaje. Igualmente, el proceso llevado a cabo facilitó el aprovechamiento del tiempo durante la hospitalización así

como el desarrollo de actividades agradables, interesantes y productivas (en comparación con las que los niños usualmente realizaban en el hospital).

Fundamentación en el método microgenético

La aplicación de las cuatro tareas para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa en niños usuarios del HILA, se basó en los planteamientos teórico - prácticos propuestos por Bermejo (2005) y Siegler y Crowler (1991) sobre el método microgenético.

Para estos autores este método permite examinar cómo el cambio se produce en un período breve de tiempo, a partir de medidas repetidas de los mismos participantes en el curso de transición para un dominio de interés. En concordancia, la aplicación de las tareas se realizó en corto tiempo, tomando en cuenta que la unidad de trabajo conformada por niños de los servicios de Hospitalización cirugía y Niños mayores, se caracterizaba por ser fluctuante.

El dominio específico o de interés para este caso fue la escritura narrativa, que se potenció a partir de una serie de aplicaciones de cada una de las cuatro tareas, las cuales se construyeron con base en la escritura de cuentos. Para identificar y promover cambios respecto al dominio de interés se consideró la realización de las tareas por parte de los niños, sus puntuaciones según la guía de evaluación, así como la utilización de estrategias de intervención (recopiladas en la cartilla para la escritura narrativa). El curso de transición estuvo definido por las experiencias de cada niño, partiendo desde un desempeño real a uno ideal en un continuo proceso de aprendizaje, reflexión y corrección.

El flujograma (Figura 6) que a continuación se relaciona esquematiza el proceso de implementación de las tareas para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa a partir del método microgenético.



Figura 6. Proceso de implementación de las tareas.

Descripción de los cambios en la escritura narrativa a través de la aplicación de las tareas

Para la descripción de los cambios en cada uno de los casos, se presenta en primer lugar las puntuaciones obtenidas con la guía de evaluación del texto narrativo, que permiten identificar la movilidad en el dominio de interés representada por la tendencia ascendente en los puntajes para las categorías de la escritura narrativa. La tabla de

puntuaciones además, permite identificar el número de aplicaciones llevadas a cabo para cada tarea (I, II, III, IV).

En segundo lugar, se presenta el desempeño por categorías (coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión) de cada uno de los niños, señalando el nivel con el que inició, el desempeño alcanzado con la serie de aplicaciones de las cuatro tareas, y las dificultades como avances evidenciados a lo largo de las producciones.

Para la presentación de la información, los nombres de los participantes fueron cambiados, por razones éticas.

Producciones de Alejandra

Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	8	12	14	18	19		20	21		22			
Cohesión	6	6	7	8	9		10	10		10			
Ortografía y puntuación	5	6	6	7	9		9	10		10			
Estilo narrativo	8	9	10	10	12		12	13		14			
Revisión	2	2	3	4	5		6	7		8			

Tabla 1. Puntuaciones de Alejandra.

Desempeño por categorías:

Coherencia.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En relación a esta categoría, los títulos que presentó Alejandra en sus narraciones se caracterizaron por ser afines con el contenido que trataba cada una de éstas.

Respecto a la organización del texto narrativo por párrafos, Alejandra mostró dificultades al inicio del proceso, ya que en la 1^a y 2^a aplicación de la Tarea I presentó

cuentos en forma de resumen, aspecto que no permitía evidenciar claramente el contenido de las ideas. Posteriormente, a partir del uso de la cartilla para la escritura narrativa, Alejandra comprendió la importancia de emplear párrafos en sus textos narrativos a fin de presentar la información de forma más organizada y entendible. Asimismo, pudo revisar un libro de cuentos como material de referencia, para reconocer la estructura de la escritura narrativa representada por párrafos. En las siguientes aplicaciones, Alejandra organizó sus cuentos por unidades de sentido, es decir, por párrafos y progresivamente logró presentar en cada uno de éstos una idea principal, la cual desarrollaba con ideas complementarias. Este logro le permitió a su vez, expresar una idea temática en cada una de sus narraciones de forma ordenada como secuenciada, evidenciando el manejo y desarrollo de las partes del texto narrativo (inicio, nudo, desenlace).

Por otra parte en relación a la coherencia, Alejandra al escribir sus cuentos, aún en los primeros presentados como resumen, utilizó información relevante para el desarrollo de la trama de cada uno de ellos. Pero cabe resaltar, que hasta organizar los textos narrativos por párrafos logró junto con la utilización de información pertinente, un máximo desempeño en la escritura de sus cuentos, caracterizados por presentar gradualmente mayor estructura lógica, secuenciación y congruencia. Este último aspecto se vio enriquecido, en el caso de Alejandra, al dar continuidad a los sucesos de sus narraciones, según el número (singular, plural), el género (femenino, masculino) y los tiempos verbales requeridos.

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En cuanto a la segunda categoría sobre la escritura narrativa, la cohesión, Alejandra presentó avances significativos a lo largo del proceso, usando de forma apropiada y frecuente recursos cohesivos. Respecto a los mecanismos de referencia, Alejandra demostró la utilización apropiada de pronombres personales (p.e. él, la, lo), pronombres relativos (p.e. que, quien), adjetivos posesivos (p.e. su, tu) y artículos definidos (p.e. el, la, los, las). Sin embargo, cabe señalar que al usar el pronombre personal *él*, al principio (1ª aplicación de la tarea I) ella no lo acentuaba para distinguirlo del artículo definido *el*, posteriormente y en consideración a la cartilla, Alejandra comprendió la diferencia entre los dos monosílabos y acentuó correctamente el pronombre.

Por otra parte, respecto a la cohesión, inicialmente (1ª, 2ª aplicación de la tarea I) Alejandra empleaba de forma invariable tres conectores para enlazar las unidades lingüísticas (oraciones, párrafos) en sus textos narrativos; estos conectores eran: “*después*”, “*cuando*” y “*entonces*”. Con base en la intervención, es decir, utilizando como estrategia el acceso a la cartilla, Alejandra logró conexiones entre los elementos del código escrito con una serie de conjunciones, anteriormente no consideradas por ella a pesar de ser de uso frecuente. Así por ejemplo, de la lista de conectores presentes en la cartilla, utilizó en sus narraciones los siguientes: “*de pronto*”, “*así*”, “*mientras*”, “*luego*”, “*también*”, “*en ese momento*”, “*por eso*”.

Para finalizar con esta categoría, es importante señalar que se evidenció en los cuentos de Alejandra, el manejo del mecanismo de repetición (mención recurrente de elementos léxicos: palabras, sucesos), el cual permitía en sus textos narrativos dar énfasis a información relevante.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Frente a esta categoría, Alejandra demostró un marcado interés por reconocer normas ortográficas y las de los signos de puntuación de las que aún no tenía un manejo completo, a lo largo del proceso fue susceptible a realizar correcciones y puso a prueba de manera autónoma las pautas puestas a su consideración.

A nivel general, Alejandra escribió con la ortografía correcta las palabras, presentó dificultades en aquellas que contenían la letra *h*, pero con el uso del diccionario corrigió la omisión de esta letra en palabras como: “*hacha*”, “*hada*”, “*hago*”, “*habitación*”, “*ahora*”. Otro aspecto en esta categoría, fue el uso correcto de las mayúsculas por parte de Alejandra en la realización de sus cuentos.

Respecto a la acentuación, como se mencionó anteriormente en la categoría de cohesión, Alejandra logró distinguir el pronombre personal *él* con el artículo definido *el*, colocando debidamente la tilde al pronombre. Por otra parte, de forma paulatina y con base en la utilización de la cartilla, ella acentuó de manera apropiada verbos en tiempo pasado, algunos ejemplos de este logro fueron: “*preguntó*”, “*salió*”, “*cumplió*”, “*ordenó*”, “*encontró*”, “*apareció*”.

En cuanto al manejo de normas y signos de puntuación, Alejandra inicialmente (aplicaciones 1ª, 2ª de la tarea I) escribía preguntas y expresiones de exclamación sin los signos de interrogación o admiración respectivamente. En el mejor de los casos, utilizaba uno se los signos, el del final, por ejemplo, “*esa hacha vieja y oxidada es tuya?*”, “*puedo ir contigo?*”. Utilizando la cartilla, se le explicó a Alejandra que según las normas de la lengua española, es necesario utilizar los signos tanto de interrogación

como exclamación, al inicio y final de las preguntas o exclamaciones según el caso. Consecuentemente, ella colocó los dos signos de interrogación (¿?) al plantear preguntas y dio énfasis a sus enunciados poniendo al inicio y final de éstos, signos de admiración (!).

También, en relación a la puntuación, Alejandra mostró progresos con la utilización del *punto*, este logro le permitió finalizar las ideas y particularmente indicar la terminación de los párrafos, situación que contribuyó a que sus textos narrativos ganaran mayor coherencia y comprensión lógica de la información.

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Para la cuarta categoría, al principio (aplicaciones 1ª, 2ª, 3ª de la tarea I) Alejandra realizó sus narraciones con una única expresión introductoria, “*había una vez*”. Considerando las posibilidades para iniciar un cuento, explícitas en la cartilla, ella utilizó de manera sucesiva diversidad de frases para comenzar sus textos narrativos, tales como “*Cierto día*”, “*En un lejano reino*”, “*Hace mucho tiempo*”, “*Una vez*”. Igualmente, hizo un uso variado de expresiones para terminar sus cuentos, en consideración de sus primeros textos narrativos, los cuales terminaban con un escueto *fin*. El usar expresiones diversas para iniciar y finalizar sus cuentos, le permitió a Alejandra enriquecer sus narraciones a nivel lingüístico y estético.

También es importante mencionar para la categoría de estilo narrativo, que Alejandra al inicio (aplicaciones 1ª, 2ª de la tarea I) incluía en las narraciones a personajes principales y secundarios, pero no lograba una caracterización sobre ellos que permitiera destacar a los protagonistas y conocer aspectos esenciales de los demás

personajes. Con las estrategias de intervención, basadas en permitirle reconocer a Alejandra la importancia y la forma de describir a los personajes, a través de la revisión de la cartilla, ella gradualmente logró estructurar a los personajes. Su primer avance al respecto, fue el de asignar nombres a los actores, en según lugar, fue el de representar a los personajes con descripciones sobre sus cualidades, como lo muestra el siguiente fragmento del cuento *La lechera*, al cual precede la situación de habersele regado la leche a la protagonista por estar imaginando como formar su futura granja:

“...la mamá como era comprensiva (cualidad de personalidad) y quería mucho a su hija le dijo:

– no te preocupes Diana (nombre propio), cuando yo era joven (cualidad física) como tú pensaba en cosas fantásticas pero así tuve esta granja –”

La descripción se extendió a los espacios, en el sentido que a lo largo de las aplicaciones Alejandra proporcionaba ideas definidas sobre los lugares donde se desarrollaban las escenas, favoreciendo la recreación de los sucesos.

Por otra parte, es de resaltar para la categoría de estilo narrativo en el caso Alejandra, la utilización del diálogo como herramienta narrativa, desde el inicio de las aplicaciones de las tareas. Este aspecto contribuyó a la presentación estética del escrito, así como a la presentación de la información (organizada, comprensible). Otro aspecto notorio en esta categoría, fue la escritura de los textos narrativos en tercera persona, por parte de Alejandra, evidenciando el papel del narrador.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Respecto a esta categoría, se puede decir que Alejandra inicialmente no hacía uso del material de consulta (p.e. diccionario) ni del de referencia (p.e. cartilla para la escritura narrativa), posteriormente ella empleó estos recursos continuamente, logrando identificar desajustes en sus narraciones y corregirlos.

Producciones de Andrés

Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	4	8		11	11		12	12		13			
Cohesión	1	2		2	4		5	6		7			
Ortografía y puntuación	3	4		6	7		8	8		9			
Estilo narrativo	8	8		10	10		9	10		13			
Revisión	2	4		3	4		5	6		6			

Tabla 2. Puntuaciones de Andrés.

Desempeño por categorías:

Coherencia.

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

Para esta categoría, Andrés presentó tres tipos de dificultades al iniciar las aplicaciones de las tareas (1^a, 2^a aplicación de la tarea I), pero logró superarlas gradualmente a partir de las estrategias de intervención. En primer lugar, la redacción de sus textos narrativos era incomprensible, en la medida que éstos no se presentaban de manera ordenada por párrafos, ni siquiera como resúmenes, sino como un conglomerado de palabras. Para escribir narraciones estructuradas por unidades lingüísticas articuladas, desde las oraciones entre sí hasta los párrafos entre sí, Andrés tuvo que basarse además de la utilización de la cartilla, en la revisión constante de otros textos escritos, para tal fin pudo acceder a material de referencia, es decir, a libros de cuentos, los cuales le

servieron como modelo para comprender como un texto narrativo (y en general un texto escrito) se ordena en párrafos y éstos a su vez en oraciones interrelacionadas, que se distinguen por los puntos seguidos que las separan, mientras que los párrafos son diferenciados entre sí por la colocación del punto y aparte.

En segundo lugar y en correlación con la primera dificultad acabada de describir para la categoría de coherencia, Andrés no lograba una secuencia completa en las acciones de sus cuentos, a nivel general este aspecto le impedía seleccionar y utilizar información relevante, así como distinguir las partes del texto narrativo (inicio, nudo, desenlace). Por lo que se enfatizó en la importancia de concluir las acciones iniciadas, así como de enriquecer las ideas principales con ideas secundarias, para de esta manera desarrollar una idea comprensible a lo largo de la trama. Posteriormente, Andrés logró mayor secuencia en sus narraciones, al completar o finalizar las acciones de los personajes que había incluido al inicio del cuento, este aspecto le permitió rescatar información relevante sobre las participaciones de los actores a lo largo de la trama y mantener la estructura narrativa (inicio, nudo, desenlace).

En tercer lugar, el uso indiscriminado de mayúsculas y la falta de signos de puntuación, restaba coherencia a las narraciones, la forma en cómo Andrés logró un mayor desempeño al respecto, se describe en la categoría de ortografía - puntuación.

Por otra parte, en relación a la categoría de coherencia, cabe resaltar para el caso de Andrés, la presentación en sus cuentos de títulos relacionados con la trama de cada uno de ellos; así como el mantener la lógica de las acciones acorde al número (singular, plural) y el género (femenino, masculino).

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

Para esta categoría, Andrés empleó mecanismos de referencia apropiadamente al utilizar en sus narraciones pronombres personales (p.e. él, la, lo), pronombres demostrativos (p.e. ese), adjetivos posesivos (p.e. su, tu, nuestro) y artículos definidos (p.e. el, la, los, las).

Por otra parte, Andrés usó como único conector en la 1ª aplicación de la tarea I, la conjunción “*después*”, este patrón se reiteró para la 2ª aplicación de la tarea I, en la cual él también utilizó un sólo conector, para este caso la conjunción empleada fue “*cuando*”. Por medio de la cartilla se le explicó a Andrés la importancia de hacer uso de diferentes conectores para perfeccionar sus textos narrativos y se puso a su consideración la lista de conectores expuestos en la cartilla. Posteriormente y a razón de la estrategia utilizada, Andrés manejó a lo largo de las aplicaciones, una serie de conectores a fin de enlazar las unidades lingüísticas (oraciones, párrafos) en sus cuentos, tales como: “*luego*”, “*porque*”, “*así que*”, “*por eso*”. Este aspecto permitió una presentación más atractiva de los textos narrativos.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

Respecto a esta categoría, Andrés presentó en sus narraciones errores ortográficos, al cambiar impropriamente la letra *y* por la *ll* y viceversa, así como al omitir la letra *h*. Ejemplos del primer caso fueron: “*sulla*”, “*tobiyo*”, “*alludar*”; para el segundo caso: “*aber*”, “*ermosa*”, “*acha*”, “*acerse*”, “*echizo*”. Estos desajustes de ortografía fueron corregidos a partir del acceso a material de consulta, representado en esta situación por el uso continuo del diccionario.

Por otra parte y como aspecto característico en las narraciones de Andrés, fue el uso indiscriminado de letras mayúsculas, así como su esfuerzo por evitar este estilo ortográfico al cual él está acostumbrado. La complicación de usar mayúsculas cuando no eran necesarias radicaba, para el caso de Andrés, en que este aspecto implicaba mayor incompreensión de sus textos narrativos, teniendo en cuenta la falta de uso de signos de puntuación y la presentación inicial de sus textos en forma de compendio. Progresivamente, con base en el uso de la cartilla, Andrés adoptó pautas sobre el empleo de las mayúsculas y los signos de puntuación, asimismo comprendió que seguir las reglas gramaticales permiten definir con claridad las ideas, así como evitar confusiones.

Sin embargo, cabe mencionar que el uso de letras mayúsculas cuando no eran necesarias fue inevitable hasta el final de las aplicaciones, este hecho fue comprensible teniendo en cuenta que hace parte del estilo de escritura manejado por Andrés, pero que puede ser superado gradualmente como lo logró a lo largo de sus producciones, en el sentido que a medida que realizaba las tareas el uso de las letras mayúsculas innecesarias era cada vez menor, ya que Andrés prestaba mayor atención a su escritura y se esforzó por evitar este error teniendo en cuenta sus implicaciones al cometerlo (p.e. menor coherencia, comprensión, presentación estética).

En cuanto al uso de los signos y normas de puntuación, a través de la cartilla Andrés reconoció pautas sobre el manejo del los diferentes signos de puntuación, principal y paulatinamente utilizó de manera funcional el *punto* para finalizar ideas, y la *coma* para unir frases relacionadas por el contenido.

También para la categoría de ortografía y puntuación, se puede señalar en el caso de Andrés, la falta de acentuación para distinguir los tiempos verbales, como lo representaban los siguientes verbos que por el contexto en las narraciones se presumía

debían estar en pasado, pero la falta de tildes los convertía en sustantivos o verbos en tiempo presente: “regreso”, “saco”, “escucho”, “levanto”, “empezo”, “golpio”, “aguanto”, “permitio”. Andrés logró paulatinamente acentuar los verbos en pasado, en consideración de las pautas expuestas en la cartilla y la revisión de material de referencia (libro de cuentos).

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En la cuarta categoría concerniente al estilo narrativo, Andrés escribió frases introductorias y de finalización en cada una de sus narraciones, de manera diversa a través de la utilización de las listas de expresiones para iniciar y terminar cuentos, explícitas en la cartilla. También, describió oportunamente a los personajes y con las pautas adquiridas para la coherencia, logró una secuencia completa de sus acciones. La caracterización de los personajes fue progresivamente notoria para los protagonistas, al dotarlos de cualidades físicas (p.e. pequeño, joven, hermosa, viejo, feo) y de personalidad (p.e. malvado, brava, ambicioso, bueno).

A pesar de lograr una descripción de los personajes principales, Andrés tuvo dificultades para representar de manera detallada y original los espacios, continuamente enriqueció las narraciones señalando los lugares donde se desarrollaban las escenas, pero en general las atmósferas no fueron recreadas de manera atractiva y representativa.

La utilización del diálogo como herramienta tampoco constituyó una fortaleza en las narraciones de Andrés. En principio se notó la ausencia de este recurso, posteriormente a lo largo de las sesiones, utilizó el diálogo entre los personajes, pero la falta de *rayas* (–) para introducirlos disminuyó su funcionalidad. Mediante el uso de la

cartilla y la revisión de material de referencia (libro de cuentos), Andrés utilizó *rayas* en algunos de los diálogos que presentaban sus cuentos, permitiendo que éstos ganaran coherencia.

Por otra parte, para la categoría de estilo narrativo, la escritura de los cuentos por parte de Andrés en tercera persona, evidenció el papel del narrador.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

Respecto a esta categoría, es importante mencionar el frecuente uso de Andrés del material de referencia (cartilla, libro de cuentos) y de consulta (diccionario) para realizar correcciones, así como para estructurar de mejor forma sus narraciones (utilización de conectores, frases introductorias y de finalización). También cabe resaltar, en relación a la categoría de revisión, la noción que logró Andrés sobre la necesidad de identificar desajustes para realizar textos escritos coherentes, y su disminución de ansiedad ante los errores, probablemente al descubrir que existen diversas formas de corregirlos, al darse cuenta de sus progresos y ganar paulatinamente sensación de logro.

Producciones de Gabriela

Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	12	15		18			19			23			
Cohesión	4	6		6			9			10			
Ortografía y puntuación	9	9		10			12			12			
Estilo narrativo	8	11		13			14			15			
Revisión	4	5		5			7			7			

Tabla 3. Puntuaciones de Gabriela.

Desempeño por categorías:

Coherencia.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

La categoría de coherencia, para el caso de Gabriela, se caracterizó por un apropiado manejo del esquema narrativo. Respecto a los títulos utilizados en las narraciones, éstos fueron coherentes con la trama desarrollada en cada uno de los cuentos.

Por otra parte al iniciar el proceso, Gabriela presentó para la 1ª aplicación de la tarea I, un texto narrativo a manera de resumen, sin embargo, como hubo manejo de los signos de puntuación, la narración era comprensible. No obstante cabe señalar, que el texto en forma de compendio no permitía una total fluidez para el lector, al no estar completamente organizada la información. Posteriormente, reconociendo la funcionalidad de presentar el texto narrativo por párrafos para articular la información, así como para evitar confusiones o incongruencias, Gabriela escribió las siguientes narraciones de forma estructurada a partir de unidades de sentido, es decir, organizando la información por párrafos. Los cuales se caracterizaron por presentar ideas centrales que se desarrollaban con ideas secundarias.

Además, en cada uno de los cuentos, Gabriela expuso una idea temática a lo largo de la trama, que fue enriquecida con la selección y utilización de información relevante, así como con el uso de léxico variado.

Por otra parte la realización de textos de forma congruente y secuenciada, le permitió a Gabriela distinguir fácilmente las partes del texto narrativo (inicio, nudo, desenlace), ya que claramente las situaciones iniciales se convirtieron en conflictos y

éstos a su vez fueron solucionados al final. También cabe mencionar un buen desempeño de Gabriela para la comprensión de sus textos narrativos, al mantener la lógica de las acciones según el género (femenino, masculino), el número (singular, plural) y los tiempos verbales.

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Respecto a esta categoría, Gabriela frecuentemente hizo uso de mecanismos de referencia, como pronombres personales (p.e. él, la, lo), pronombres relativos (p.e. que, quien), adjetivos posesivos (p.e. su, sus, tus), artículos definidos (p.e. el, la, los, las) y pronombres demostrativos (p.e. éste, ese, aquella, esa).

La utilización de conjunciones fue al inicio del proceso limitada, pero a partir de la lista de conectores expuesta en la cartilla, Gabriela logró sucesivamente enlaces entre las unidades lingüísticas (oraciones, párrafos) empleando una mayor variedad de conexiones. Al iniciar las aplicaciones (1ª, 2ª de la tarea I) Gabriela usaba como principales mecanismos de unión, los conectores: “y”, “*entonces*”, “*cuando*”, posteriormente también empleó conjunciones como: “*de repente*”, “*además*”, “*después de un tiempo*”, “*de pronto*”, “*ahora*”, “*mientras*”, entre otros. Además, a lo largo de los textos narrativos mantuvo la articulación de los diálogos con conexiones como: “*le dijo*”, “*le contestó*”, “*le respondió*”.

Por otra parte, acorde al uso de información relevante en la categoría de coherencia, para la cohesión Gabriela hizo uso del mecanismo de elipsis, al suprimir intencionalmente información que resultaba innecesaria, empleando los paréntesis, y a

su vez dio énfasis a elementos léxicos (oraciones, sucesos) relevantes para el desarrollo de la trama, en cada uno de los textos narrativos.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Sobresaliente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En la tercera categoría, correspondiente a ortografía y puntuación, Gabriela mostró un buen desempeño al escribir con ortografía correcta las palabras, no omitir letras, y al usar adecuadamente las letras mayúsculas (cuando iniciaba títulos y párrafos, en los nombres propios, después de *puntos seguidos*). Por otra parte, respecto a la acentuación, Gabriela logró durante el proceso tildar de manera funcional verbos en pasado, como, “*despertó*”, “*contestó*”, “*apareció*”, “*sufrió*”, “*ayudó*”. Notorio la colocación de tildes, por parte de Gabriela, para las palabras con hiato y los verbos condicionales, como: “*fría*”, “*alegría*”, “*saldría*”, “*reinaría*”, “*desearía*”, “*estaría*”.

En cuanto a los signos y normas de puntuación, Gabriela mostró un excelente desempeño al separar las oraciones interrelacionadas con comas, finalizar las ideas y párrafos con puntos, plantear preguntas con signos de interrogación y exclamaciones con signos de admiración, introducir los diálogos con dos puntos, así como al usar la raya para estructurar los parlamentos.

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Frente a la cuarta categoría, estilo narrativo, Gabriela inició y terminó sus narraciones con diferentes frases, tanto al utilizar la cartilla en la que se presenta listas

de expresiones para comenzar y finalizar cuentos, como al hacer uso de su conocimiento previo.

Respecto a los actores y el espacio en la narración, Gabriela logró una caracterización detallada, precisa y clara tanto de los personajes como de los ambientes a lo largo de las aplicaciones. Para las descripciones de los personajes que incluyó, tanto principales como secundarios, ella consideró principalmente características físicas (p.e. cansado, linda, pequeños), de ánimo (p.e. triste, contento, enfurecida, feliz, preocupada), y de estatus (p.e. pobre, importante, humilde). Para las descripciones de los ambientes, Gabriela principalmente recreó los objetos presentes en las escenas, por ejemplo: “*del lago profundo*”, “*un castillo bonito y grande*”.

Por otra parte, las narraciones de Gabriela fueron enriquecidas a partir de la implementación de diálogos y la escritura en tercera persona que indicaba el papel del narrador.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Por último, en la categoría de revisión, cabe destacar que a partir de las sugerencias expuestas en la cartilla, Gabriela hizo lectura de sus textos narrativos durante y después de escribirlos, este aspecto le permitió identificar desajustes así como hacer las correcciones necesarias.

Producciones de Felipe***Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:***

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	12	12	18	18			18					22	
Cohesión	6	7	7	7			8					9	
Ortografía y puntuación	6	8	8	9			9					10	
Estilo narrativo	12	14	14	15			15					16	
Revisión	3	5	6	6			6					8	

Tabla 4. Puntuaciones de Felipe.

Desempeño por categorías:***Coherencia.***

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En relación a la categoría de coherencia, los títulos presentados por Felipe en sus narraciones se caracterizaron por ser idóneos con la trama manejada en cada uno de éstas.

Respecto a la organización del texto narrativo por párrafos, cabe resaltar que desde el inicio del proceso (1^a aplicación de la Tarea I), Felipe estructuró sus cuentos por medio de unidades lingüísticas (párrafos) que contenían claramente una idea principal, pero escasas ideas secundarias que la complementaban. Por lo que algunas de las acciones al principio incluidas no se concluyeron totalmente. Con la utilización de la cartilla, Felipe reconoció que los sucesos deben fundamentarse a lo largo de la trama para que el texto narrativo no pierda sentido, de manera que las acciones iniciadas deben desarrollarse o concluirse para no dejar vacíos en la historia. Por otra parte, con la revisión de material de referencia, es decir libro de cuentos, Felipe pudo identificar como los párrafos contienen una idea central que es desarrollada con complementarias.

En consecuencia, a lo largo de las aplicaciones y de manera progresiva, Felipe presentó sus narraciones por párrafos que contenía información relevante (ideas principales y complementarias) para la comprensión del texto narrativo. Situación que involucró seguir la secuencia completa de las acciones.

Cabe resaltar que la presentación de los eventos en los textos narrativos fueron seguidos de manera lógica según el género (femenino, masculino), el número (singular, plural) y los tiempos verbales.

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

Para esta categoría, Felipe a lo largo de las aplicaciones utilizó mecanismos de referencia personal, como pronombres personales (p.e. la, le, se, lo, él), pronombres relativos (p.e. que), adjetivos posesivos (p.e. sus, tu, suya) y artículos definidos (p.e. los, las, la, lo). Mientras que los mecanismos de referencia demostrativa (pronombres demostrativos: ese, este, esta) y de sustitución (sinónimos y pronombres neutros: eso, esto) no fueron de uso frecuente. A partir de la revisión de material de referencia (libro de cuentos), Felipe comprendió como los sujetos y los objetos podían remplazarse con este tipo de elementos para no ser repetitivo en la redacción, y a lo largo de las aplicaciones puso a prueba esta pauta. Cabe destacar ejemplos de sinónimos: *grande/inmenso, alegre/divertido/feliz, joven/muchacho, malo/malvado.*

Por otra parte en relación al uso de conectores, al comenzar el proceso (1^a, 2^a aplicación de la tarea I) la utilización de estos mecanismos de cohesión fue limitado por parte de Felipe. A partir de la lista de conectores expuesta en la cartilla, él empleó gradualmente conjunciones variadas para enlazar palabras, oraciones y párrafos en sus

textos narrativos, tales como: “*entonces*”, “*después*”, “*luego*”, “*en ese momento*”, “*además*”, “*también*”, “*cuando*”, “*mientras*”, “*así que*”, “*durante*”.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En la tercera categoría referente a la ortografía y puntuación, se puede mencionar que Felipe escribió la mayoría de las palabras en forma correcta y cuando se presentó algún desajuste, lo corrigió con el uso del diccionario. Cabe señalar que este material de consulta además, le permitió acentuar debidamente las palabras. Mientras que la correcta colocación de la tilde para verbos pasados y condicionales, estuvo guiada por el uso de la cartilla y material de referencia (libro de cuentos). De manera que a lo largo de las aplicaciones Felipe acentuó verbos como: “*resbaló*”, “*mostró*”, “*tropezó*”, “*terminó*”, “*colocó*”; “*daría*”, “*pediría*”, “*compraría*”, “*llevaría*”, entre otros.

También, respecto a esta categoría, cabe señalar que Felipe escribió correctamente los nombres de los personajes haciendo uso de las letras mayúsculas. Pero por otra parte, la utilización de este tipo de letras al iniciar el proceso (1ª aplicación de la tarea I) fue indiscriminado en la estructura de las narraciones. De manera que Felipe, para iniciar oraciones después de los puntos seguidos y para iniciar párrafos después de los puntos y aparte, a veces lo hacía empleando mayúsculas y otras veces no. Con base en el uso de la cartilla, Felipe reconoció que siempre después del *punto*, ya sea este seguido o aparte, se escribe con letras capitales. Por lo que consecuentemente inició las oraciones y párrafos con mayúsculas a lo largo de las aplicaciones.

En cuanto al uso de signos de puntuación, Felipe empleó de manera frecuente y adecuada la *coma* (para separar oraciones, para presentar enumeraciones) y el *punto*

(para separar ideas). Igualmente, la utilización de los signos de exclamación fue apropiada. Sin embargo en cuanto a los signos de interrogación, cabe señalar que Felipe utilizaba el signo del final (?) para formular preguntas. A partir del uso de la cartilla él reconoció que los signos de interrogación deben escribirse tanto al inicio como al final de las preguntas, de manera que aplicó esta pauta continuamente en sus narraciones.

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Sobresaliente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Al comenzar el proceso (1^a, 2^a aplicación de la tarea I) Felipe realizó sus cuentos con la frase introductoria “*Había una vez*”. A partir del uso de la cartilla y particularmente de la lista para iniciar cuentos explicita en ella, Felipe utilizó diversas frases de inicio, tales como: “*Érase una vez*”, “*Cierto día*”, “*Hace muchos años*”, “*Un día*”.

Por otra parte, las frases de finalización expuestas en la cartilla, también le permitieron terminar sus cuentos de manera diferenciada.

En relación a la inclusión y caracterización de los personajes, Felipe utilizó nombres propios para los protagonistas y los personajes secundarios más destacados. Se refirió a ellos destacando cualidades físicas (p.e. joven, hermosa), de personalidad (p.e. amable, tacaño, malvado), de ánimo (p.e. alegre, preocupada, aburrido) y de estatus (p.e. pobre, rico).

La descripción de los escenarios fue menos detallada al inicio de las aplicaciones (1^a, 2^a de la tarea I), pero con base a las recomendaciones de la cartilla, Felipe gradualmente recreó los espacios y los objetos que hacían parte de las escenas, por ejemplo:

“...al llegar al bosque, los niños se encontraron con un caballo blanco que corría velozmente...”, “...la casa del panadero era pequeña y no tenía cosas valiosas, por eso el rey no le pudo quitar nada...”

Por otra parte, en relación a la utilización del diálogo para presentar las interacciones de los personajes, Felipe no empleó esta herramienta narrativa en la 1ª aplicación de la tarea I. Posteriormente, considerando el esquema narrativo en un libro de cuentos (material de referencia) Felipe reconoció como el dialogo permite de manera organizada y comprensible presentar la información, por lo que de manera continua lo empleó para estructurar los parlamentos en sus narraciones.

También, cabe mencionar para esta categoría, la redacción de los cuentos en tercera persona por parte de Felipe, evidenciando el papel del narrador.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Por último, en lo que respecta a la categoría de revisión, es importante mencionar que Felipe identificó y corrigió errores (supresión, sustitución) de manera continua, a lo largo de las aplicaciones de las tareas, con la ayuda de material de consulta (diccionario) y de referencia (cartilla, libro de cuentos). También adoptó como pauta de revisión la lectura de sus cuentos para ubicar y modificar desajustes.

Producciones de Valeria***Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:***

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	12	15	15	16			18	18		19			
Cohesión	5	6	6	7			8	9		10			
Ortografía y puntuación	6	8	9	9			9	10		11			
Estilo narrativo	8	11	12	12			13	14		14			
Revisión	3	5	5	6			6	7		7			

Tabla 5. Puntuaciones de Valeria.

Desempeño por categorías:***Coherencia.***

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Con referencia a esta categoría, los títulos de las narraciones fueron afines con las tramas desarrolladas.

Referente a la organización de los textos narrativos, desde el inicio de las aplicaciones (1^a aplicación de la tarea I) Valeria organizó apropiadamente la información en párrafos, exponiendo en cada uno de éstos una idea principal que se fundamentaba con ideas complementarias. Situación que permitía el desarrollo de una idea temática a lo largo de la trama y distinguir claramente las partes del texto narrativo (inicio, nudo, desenlace).

Sin embargo, a pesar de estructurar adecuadamente sus narraciones, Valeria presentó desde el inicio del proceso (1^a, 2^a aplicaciones de la tarea I) dificultades para seguir la lógica de las acciones de los personajes según el número (singular, plural), lo que implicaba no hacer un uso correcto de la información relevante para la comprensión del texto, puesto que el hecho de no escribir artículos definidos (el, la, los, las)

correspondientes con el número que representaba el sujeto o el objeto, restaba coherencia al texto narrativo. Ejemplos de este aspecto fueron: “*lo niños estaban solos*”, “*no se quedó con ninguna de la hachas*”. A partir de la revisión de material de referencia (cuentos de libros), Valeria comprendió la importancia de seguir la lógica de las acciones según el número – así como lo hacía con el género (femenino, masculino) – para contribuir a la estructura congruente de sus narraciones. De manera, que consecuentemente prestó mayor atención a la escritura de sus narraciones y logró seguir la secuencia correcta según el número.

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En relación a la categoría de coherencia, para la de cohesión, Valeria pudo distinguir el uso apropiado de los artículos definidos (el, la, los, las) según el número (singular, plural) de los sustantivos utilizados. Además, empleó en sus cuentos mecanismos de referencia personal, como pronombres personales (p.e. él, la) y adjetivos posesivos (p.e. suyo, su, tu), y de referencia demostrativa, como pronombres demostrativos (p.e. esa, ese, esta).

Respecto al uso de conectores, Valeria utilizó al iniciar el proceso (1ª aplicación de la tarea I) de manera invariante la conexión “y”, a fin de enlazar las unidades lingüísticas, como palabras y oraciones, en sus textos narrativos. Gradualmente y en razón al uso de la lista de conectores explícita en la cartilla, Valeria logró encadenar sucesos a partir de una serie de conjunciones, como: “*entonces*”, “*de manera que*”, “*en ese momento*”, “*pero*”, “*de repente*”, “*cuando*”, “*porque*”, “*por lo tanto*”. Situación

que se extendió a los enlaces en los diálogos, en los cuales Valeria empleó conectores como: “*le dijo*”, “*le preguntó*”, “*le respondió*”.

Por último, con base en esta categoría, cabe resaltar el uso del mecanismo de sustitución por parte de Valeria, representado en el empleo de pronombres personales, como “*eso*”, “*esa*”, “*esto*”, “*esta*”. Los cuales le permitieron evitar ser repetitiva en la presentación de la información.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Valeria presentó desajustes en sus narraciones al escribir palabras con *s*, *c* y *z*, de manera incorrecta. A partir del uso del diccionario, Valeria identificó los errores ortográficos cometidos y modificó a lo largo de las aplicaciones palabras como: “*campecino*”, “*casador*”, “*ambisioso*”, “*centados*”, entre otras.

El uso de material de consulta, es decir del diccionario, también le permitió acentuar debidamente palabras que en principio no tildaba, como por ejemplo: “*inútil*”, “*lágrima*”, “*ángel*”, “*rápido*”. Por otra parte, teniendo en cuenta las pautas de la cartilla, Valeria logró de manera gradual una acentuación apropiada de los verbos en tiempo pasado, al respecto se pueden citar los siguientes ejemplos: “*decidió*”, “*golpeó*”, *llegó*, “*salió*”, “*recogió*”, “*amarró*”.

Respecto a esta categoría además, Valeria demostró un buen desempeño en el uso de las mayúsculas desde la primera aplicación de las tareas. Ella empleó este tipo de letras al escribir títulos, nombres propios y después de puntos seguidos y aparte.

En cuanto al manejo de normas y signos de puntuación, Valeria al iniciar el proceso (1ª aplicación de la tarea I) prescindió de los signos de interrogación y de

exclamación. A través de la cartilla, reconoció la importancia de introducir preguntas con signos de interrogación y poner énfasis a sus enunciados con signos de admiración, a fin de enriquecer lingüística y estéticamente las narraciones. Igualmente identificó que los dos tipos de signos (¿? / ¡!) se escriben tanto al inicio como al final de las preguntas o exclamaciones respectivamente. De forma sucesiva, Valeria hizo uso de estos signos de puntuación en sus narraciones.

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En relación a la cuarta categoría, Valeria usó al inicio del proceso (1ª, 2ª aplicaciones de la tarea I) la frase introductoria “*Hace mucho tiempo*”. Mientras que la frase utilizada para dar termino a sus narraciones fue, “*vivieron felices por siempre*”. Con el uso de la cartilla en la que se expone listas para comenzar y finalizar cuentos, Valeria empleó palabras introductorias como: “*En cierta ocasión*”, “*Cierto día*”, “*Un día*”, “*En un lejano reino*”, y de final, como: “*así termina esta historia*”, “*así fue*”, “*fue así como*”.

Por otra parte, Valeria caracterizó apropiadamente a los personajes primarios y secundarios en sus cuentos, incluyendo descripciones sobre sus cualidades de personalidad, de ánimo y de estatus. Como ejemplo, el siguiente fragmento del cuento *La hilandera*:

“...*el panadero era muy pobre (cualidad de estatus) así que le dijo al rey que su hija podía hacer hilos de oro, el rey se la llevó y la muchacha estaba muy triste (cualidad de ánimo)... el rey como era ambicioso (cualidad de personalidad) y quería*

ser más rico (cualidad de estatus) le dijo a la muchacha que llenara la torre con hilos de oro... ”.

También se presentó, aunque en menor medida, descripciones sobre el rol de los personajes. Por ejemplo: “...un ángel que siempre los cuidaba, los encontró y decidió quitarles el maleficio”.

La descripción de los espacios, fue menos representativa en los textos narrativos de Valeria, pero al reconocer que la actualización de los escenarios permite construir narraciones más interesantes y atractivas, Valeria de manera progresiva logró describir los ambientes en relación a las sugerencias de la cartilla. Por ejemplo: “la casa era vieja, estaba fea y no vivía nadie”.

Para llevar a cabo las interacciones entre los personajes y presentar de manera organizada sus parlamentos, Valeria no empleó diálogos en la primera aplicación de las tareas, posteriormente teniendo en cuenta material de referencia (libro de cuentos) reconoció la dinámica de intercalar las conversaciones entre los personajes, de manera que uso el diálogo a lo largo de las aplicaciones como una herramienta narrativa que daba mayor coherencia a sus cuentos.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Por último, en la categoría de revisión, cabe señalar el uso frecuente de la cartilla para la escritura narrativa por parte de Valeria, para lograr un desempeño superior en la escritura de sus textos narrativos. Por otra parte, Valeria empleó de manera constante el diccionario para corregir errores, llevando a cabo fundamentalmente procesos de sustitución y supresión.

Producciones de Iván***Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:***

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	8	10		13	16		17	18		18			
Cohesión	4	5		6	7		9	8		9			
Ortografía y puntuación	6	7		7	8		9	10		10			
Estilo narrativo	6	8		10	10		11	13		14			
Revisión	2	3		3	5		6	7		8			

Tabla 6. Puntuaciones de Iván.

Desempeño por categorías:***Coherencia.***

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

Para la categoría de coherencia, Iván presentó en cada uno de sus cuentos, títulos acordes a la trama desarrollada.

En cuanto a la organización de los textos narrativos, Iván en la 1^a aplicación de la tarea I expuso ideas de manera continua, es decir, presentó el cuento como resumen. A partir del uso de la cartilla Iván identificó la importancia de estructurar sus narraciones por párrafos para lograr mayor coherencia, sin embargo, en la posterior narración (2^a aplicación de la tarea I) no logró delimitarlos. De manera que los párrafos no se concluían por completo porque oraciones secundarias se distribuían entre el párrafo que las contenía y el siguiente. Con la revisión de material de referencia, en este caso, un libro de cuentos, Iván comprendió como la delimitación de los párrafos se logra con la exposición en cada uno de éstos de una idea principal, desarrollada con ideas secundarias.

El progreso se vio definido entonces, por organizar las oraciones de manera jerárquica y consecuente en unidades textuales. Es decir, cada párrafo contenía una sola idea central e ideas complementarias que la fundamentaban. El manejo gradual de estructurar los textos narrativos por párrafos permitió simultáneamente que Iván presentara de forma clara una idea temática a lo largo de cada una de las narraciones.

Aspectos a resaltar como fortaleza desde el inicio de las aplicaciones, para la categoría de coherencia en el caso de Iván, fue el hecho de mantener la lógica de los textos narrativos a partir del empleo correcto de tiempos verbales, como el seguir la secuencia por género (femenino, masculino) y número (singular, plural). También, seleccionó y utilizó información relevante para la comprensión de los textos narrativos, así como léxico variado.

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

A nivel de cohesión, Iván favoreció sus narraciones estética y gramaticalmente con el empleo correcto de pronombres personales (p.e. él, la, lo), adjetivos posesivos (p.e. su, nuestro), adverbios (p.e. allí, ahora), sinónimos (p.e. humilde/ pobre, bonito/ hermoso/ lindo, encantados/ hechizados) y el uso de diferentes conectores. Como dificultad, él repetía en sus textos narrativos palabras y frases innecesariamente, pero a partir de las recomendaciones en la cartilla sobre la revisión de sus textos narrativos, esta dificultad fue superada. Así por ejemplo, Iván colocó paréntesis a información redundante o palabras repetidas al leer sus cuentos después de escribirlos.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Para la tercera categoría sobre la escritura narrativa, el manejo ortográfico y de puntuación también se vio favorecido en el curso de las aplicaciones. Al inicio del proceso (1ª aplicación de la tarea I) Iván hacía uso escaso de las letras mayúsculas, así como de las tildes. Consecutivamente a partir del manejo de la cartilla, él empleó las letras mayúsculas después de *puntos*, para iniciar los títulos y párrafos, así como para escribir nombres propios; en tanto que la acentuación de las palabras estuvo guiada por el uso del diccionario.

Respecto a la utilización de signos de puntuación, en relación a las dificultades evidenciadas para la categoría de coherencia – referente a la delimitación inadecuada de oraciones y párrafos al inicio del proceso – Iván no manejaba funcionalmente signos de puntuación, como el *punto* y la *coma*. La revisión de la cartilla le permitió reconocer como la *coma* permite unir oraciones relacionadas por el contenido y como el *punto* permite separar ideas, tanto entre oraciones como entre párrafos. De manera, que acorde a los logros alcanzados en coherencia, Iván empleó la *coma* y el *punto* para presentar en los párrafos ideas principales y secundarias, así como para relacionarlas entre sí.

Por otra parte, cabe señalar la falta de signos de exclamación e interrogación en el inicio del proceso (1ª, 2ª aplicación de la tarea I). A partir de la cartilla, Iván reconoció que toda interrogación debe ir entre signos de pregunta, mientras que los signos de admiración permiten dar mayor énfasis o intensidad a los enunciados, de forma que se puedan representar estados de ánimo, sensaciones o exclamaciones. Algunos ejemplos al respecto, fueron: “¿no estás feliz con lo que tienes humilde campesino?”, “¿no les da miedo estar solos en el bosque?”, “¡mira lo que has hecho!”, “¡no vayas a salir!”, “¡me siento muy bien!”, “¡qué bonita es tu casa!”.

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Para esta categoría, Iván empleó distintas palabras introductorias y de finalización en cada una de sus narraciones, a partir de las listas para iniciar y terminar cuentos, presentes en la cartilla.

Respecto a la caracterización de personajes, Iván incluyó en sus textos narrativos actores tanto primarios como secundarios. La descripción se basó principalmente en la señalización de características sobre el aspecto físico y del estado de ánimo de los personajes, así como de objetos relacionados con ellos, este último aspecto a su vez, enriqueció la caracterización de los espacios. Como ejemplos descriptivos, se puede señalar los siguientes fragmentos de las narraciones *Los deseos ridículos*, *El leñador y el hada del lago*, y *El duende y el príncipe* (cuento creado por el niño en la tarea IV):

“...la esposa enfurecida (cualidad de ánimo) le dijo al campesino:

– ¡hay tantas joyas caras y bonitas (cualidades físicas de objeto) y se te ocurre pedir una salchicha! –”.

“...el leñador desconsolado (cualidad de ánimo) le dijo al hada que solo quería su hacha vieja y oxidada (cualidades físicas de objeto)”.

“...el príncipe que era joven y fuerte (cualidades físicas del actor), se subió al caballo y agarró la pesada espada (cualidad física de objeto)”.

“...los niños pasaron por ese oscuro bosque (cualidad física de objeto) y se les apareció un duende bien feo (cualidad física del actor)”.

Cabe señalar que con base en la utilización de la cartilla, Iván consideró la importancia de describir detalles de los escenarios para hacer más atractiva la trama, al

recrear los sucesos en los lugares que ocurrían. Las representaciones cada vez más específicas fue un logro alcanzado a lo largo de las aplicaciones de las tareas.

Por otra parte, en cuanto a la utilización del diálogo como herramienta narrativa, al iniciar el proceso (1ª aplicación de la tarea I) Iván no manejaba este recurso. Al revisar material de referencia (libro de cuentos), él introdujo gradualmente diálogos cada vez más extensos en sus narraciones para hacer alternar las interacciones de los personajes, este aspecto contribuyó tanto a la presentación de la información de manera estructurada u organizada, como a la presentación estética de los textos narrativos.

También es importante mencionar para la categoría de estilo narrativo, la escritura en tercera persona por parte de Iván, aspecto que permitía evidenciar el papel del narrador en los cuentos.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Iván al principio no manejaba pautas de corrección, paulatinamente fue escrupuloso en la identificación de desajustes, lo cual fue evidente cuando él releía sus textos narrativos y a partir de esta estrategia suprimía información por medio de paréntesis, así como adicionaba información con palabras superpuestas. El diccionario como la cartilla, fueron recursos utilizados de manera frecuente y efectiva por Iván, logrando realizar correcciones durante y después de la escritura de las narraciones.

Producciones de Juliana***Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:***

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	11	14	3 ^a	17	18	3 ^a	19	2 ^a	3 ^a	19	2 ^a	3 ^a	
Cohesión	5	7	3 ^a	7	8	3 ^a	8	2 ^a	3 ^a	9	2 ^a	3 ^a	
Ortografía y puntuación	5	6	3 ^a	7	9	3 ^a	10	2 ^a	3 ^a	10	2 ^a	3 ^a	
Estilo narrativo	12	13	3 ^a	14	15	3 ^a	15	2 ^a	3 ^a	15	2 ^a	3 ^a	
Revisión	3	5	3 ^a	5	6	3 ^a	7	2 ^a	3 ^a	7	2 ^a	3 ^a	

Tabla 7. Puntuaciones de Juliana.

Desempeño por categorías:***Coherencia.***

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En relación a esta categoría, los títulos empleados por Juliana en las narraciones fueron afines con la trama que presentaba en cada una de éstas.

Acerca de la organización del texto narrativo, Juliana desde el inicio del proceso (1^a aplicación de la tarea I) organizó la información a través de párrafos, sin embargo éstos presentaban una idea primaria, que no era lo suficientemente desarrollada con ideas secundarias. Situación que involucró una secuencia incompleta en las acciones que formaban la trama y escasa utilización de la información relevante para lograr una comprensión lógica de la idea temática.

Con la utilización de la cartilla, se enfatizó en la importancia de desarrollar y concluir cada idea iniciada en las narraciones, teniendo en cuenta que la omisión de información puede provocar incongruencias. Para un mejor desempeño al respecto, Juliana también pudo revisar un libro de cuentos, que le permitió reconocer como seguir la idea temática al plantear ideas principales y complementarias en los párrafos. Por lo

que progresivamente, organizó los textos narrativos por unidades de sentido, es decir por párrafos que contenían una idea central desarrolla con ideas afines, logrando describir de manera completa las acciones iniciadas.

Por otra parte, cabe señalar que desde la primera aplicación de las tareas, Juliana mantuvo la lógica de las acciones acorde al número (singular, plural) y el género (femenino, masculino), pero presentó dificultades para seguir la trama acorde a la lógica espacio temporal. Con el uso de material de referencia, es decir libro de cuentos, Juliana reconoció como seguir la secuencia de las acciones utilizando los tiempos verbales requeridos, de igual forma pudo percatarse del frecuente uso de los verbos en pretérito en las narraciones. Acorde a los logros alcanzados, Juliana progresivamente siguió la lógica espacio temporal en sus textos narrativos. A esta situación contribuyó el hecho de que Juliana releía los cuentos para corroborar la continuidad de la historia según los verbos empleados.

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

Respecto a la segunda categoría, cohesión, Juliana hizo uso frecuente de mecanismos de referencia al incluir en sus textos narrativos pronombres personales (p.e. él, lo, le, se), pronombres demostrativos (p.e. ese, esa), adjetivos posesivos (p.e. su, mi, sus) y artículos indefinidos (p.e. la, las, el).

De manera contraria, desde el inicio del proceso (1ª, 2ª aplicación de la tarea I) fue escaso el uso de conjunciones variadas. Por medio del acceso a la cartilla y la utilización de la lista de conectores en ésta expuesta, Juliana logró gradualmente enlazar oraciones y párrafos haciendo uso de distintas conexiones. Entre éstas se puede mencionar las

siguientes: “*porque*”, “*después de un momento*”, “*en ese momento*”, “*después*”, “*entonces*”, “*de manera que*”, “*a causa de esto*”, “*de repente*”, “*mientras tanto*”, “*después de unas horas*”.

Por otra parte, acorde a la categoría de coherencia en la que Juliana suprimía información relevante que impedía seguir la secuencia lógica de las acciones, para la categoría de cohesión, Juliana utilizó de manera impropia el mecanismo de elipsis, pues la supresión de información no permitía conocer el desenlace completo de los sucesos. Con los logros alcanzados para la categoría de coherencia, paralelamente en la de cohesión, Juliana no omitió información necesaria para la comprensión de sus textos narrativos a lo largo de las aplicaciones.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En relación a esta categoría, al iniciar las aplicaciones (1^a, 2^a de la tarea I) fue notoria la omisión de la letra *h* por parte de Juliana, al escribir palabras como: “*acha*”, “*onesto*”, “*ilo*”, “*umilde*”, entre otras. De manera progresiva, al utilizar el diccionario como material de consulta, ella logró escribir con la ortografía correcta palabras con la letra *h*, durante y después de realizar sus narraciones. Por otra parte, el acceso al diccionario le permitió colocar tildes debidamente a los sustantivos que lo requerían, mientras que la acentuación de verbos pasados y condicionales estuvo determinada por las sugerencias en la cartilla. De manera, que progresivamente Juliana escribió verbos como: “*mostró*”, “*pensó*”, “*salió*”, “*pidió*”, “*lloró*”; así como: “*saldría*”, “*caminaría*”, “*llegaría*”.

En cuanto al uso de las mayúsculas, Juliana empleó este tipo de letras para escribir nombres de los personajes e iniciar párrafos y títulos.

Respecto al manejo de normas y signos de puntuación, Juliana desde el inicio del proceso hizo uso adecuado y frecuente del *punto* para iniciar y terminar ideas, y de la *coma* para correlacionar oraciones.

También empleó de manera funcional los signos de interrogación al establecer preguntas, pero no mostró ese mismo desempeño en el uso de signos de admiración, ya que los enunciados exclamativos carecían de estos signos (;!). Consecutivamente con la utilización de material de referencia, es decir de la cartilla, Juliana reconoció la importancia de colocar tanto al inicio como al final los signos de exclamación para dar énfasis a los enunciados y enriquecer estéticamente las narraciones. De manera, que utilizó este tipo de signos para escribir oraciones como: “*¡niños corran, salgan de aquí!*”, “*¡sí iremos contigo!*”, “*¡espera, ya voy!*”.

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Sobresaliente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Con referencia a la cuarta categoría, estilo narrativo, en las primeras aplicaciones (1ª, 2ª aplicación de la tarea I) Juliana empezó sus textos narrativos con la frase comúnmente utilizada “*Había una vez*”. Posteriormente, a razón del uso de las frases para iniciar un cuento presentes en la cartilla, Juliana de manera progresiva, comenzó sus cuentos con diversas frases, tales como: “*Érase una vez*”, “*En cierta ocasión*”, “*En aquel tiempo*”, “*Hace mucho tiempo*”. De igual forma, ella hizo un uso variado de expresiones para finalizar los textos narrativos con frases como las siguientes: “*así que*”, “*finalmente*”, “*por fin*”.

Las diferentes frases utilizadas para iniciar y terminar las narraciones por parte de Juliana, permitieron gradualmente enriquecer sus cuentos lingüística.

Por otra parte, para la categoría de estilo narrativo, Juliana incluyó personajes principales y secundarios en sus narraciones, a los cuales describió continuamente por medio de cualidades físicas, de ánimo y de personalidad, como se puede apreciar en el siguiente fragmento del cuento *El leñador y el hada del lago*:

“...después de un momento salió una hada muy bonita (cualidad física) que miró triste al leñador (cualidad de ánimo)... él le contó que había perdido su hacha... el hada como era bondadosa (cualidad de personalidad) le dijo que no se preocupe...”

En cuanto a los espacios, éstos llegaron a ser recreados por parte de Juliana, al señalar principalmente sus características físicas, como: *“el castillo era grande y gris”*, *“la casa donde llegaron era vieja y muy pequeña”*

Por otra parte, dentro de esta categoría es importante mencionar que Juliana empleó el diálogo como una herramienta narrativa, para hacer interactuar a los personajes. Además, con el uso de la cartilla, pudo perfeccionarlos al incluir signos de puntuación, como los *dos puntos (:)* y *la raya (-)*.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Juliana acorde a las recomendaciones en la cartilla, identificó errores ortográficos durante y después de escribir sus textos narrativos, y a partir del uso del diccionario los corrigió. La cartilla además, le permitió perfeccionar sus cuentos en lo que refiere a elementos estéticos (p.e. uso diverso de conectores para hacer enlaces, de palabras para iniciar y finalizar cuentos, entre otros).

Producciones de Miguel***Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:***

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	13	18	20	20			21			22			
Cohesión	6	6	7	7			7			9			
Ortografía y puntuación	5	6	7	8			9			10			
Estilo narrativo	8	13	14	15			14			15			
Revisión	3	4	5	6			6			7			

Tabla 8. Puntuaciones de Miguel.

Desempeño por categorías:***Coherencia.***

Nivel de desempeño inicial: Sobresaliente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Respecto a la categoría de coherencia, los títulos presentados por Miguel en cada una de las narraciones estaban relacionados acorde a la trama manejada.

En cuanto a la organización del texto narrativo por párrafos, en la 1^a aplicación de la Tarea I, Miguel presentó un escrito en forma de resumen que no permitía identificar de manera comprensible el contenido de la trama a través de ideas primarias y secundarias. Gradualmente, considerando el uso de la cartilla y la revisión de un libro de cuentos (material de referencia), Miguel reconoció la importancia de estructurar sus textos narrativos por unidades de sentido (párrafos) para exponer de manera clara una idea a lo largo de la trama. Por lo que progresivamente, ordenó sus narraciones por párrafos que contenían una idea central fundamentada con ideas complementarias.

Por otra parte, para la categoría de coherencia, Miguel hizo una presentación lógica de los sucesos en sus narraciones (aún en la 1^a aplicación donde escribió el cuento en forma de resumen). El esquema lógico se caracterizó gradualmente por seguir una

secuencia completa para las acciones de los personajes, de manera que cada suceso primordial para el desarrollo de la trama tenía un desenlace. El encadenamiento de los eventos evidenció además, la selección y utilización de la información necesaria para la comprensión de los textos narrativos por parte de Miguel, así como la continuidad de las acciones según el género (femenino, masculino) y el número (singular, plural).

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

En relación a esta categoría, Miguel desde el inicio del proceso para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, utilizó mecanismos cohesivos, principalmente de referencial personal, como pronombres personales (p.e. él, la), adjetivos posesivos (p.e. mi, su, nuestra) y artículos definidos (p.e. la, las, los).

La utilización de conectores por el contrario fue limitada. En las primeras aplicaciones (1ª, 2ª aplicación de la Tarea I) Miguel empleó indistintamente las conjunciones “*de repente*”, “*y*”, “*entonces*”. Con el uso de la cartilla y la lista de conectores en ésta presente, Miguel progresivamente uso diversas conexiones en los textos narrativos, tales como: “*mientras*”, “*en ese momento*”, “*de manera que*”, “*después*”, “*cuando*”, “*en ese instante*”, “*al día siguiente*”, “*a partir de*”, “*además*”, “*pero*”, entre otros. Reconociendo que encadenar las distintas partes del texto narrativo (oraciones, párrafos) de manera variada, hacía más atractiva la escritura.

También para el caso de Miguel, fue limitado el uso del mecanismo de sustitución (utilización de sinónimos) para evitar repetir constantemente unidades lingüísticas (palabras). Continuamente y a razón del acceso a material de referencia, es decir libro de cuentos, Miguel comprendió la importancia de ser dinámico al escribir sus narraciones y

escribió sinónimos para evitar ser repetitivo. Ejemplos de este logro fueron: amable/ buena persona, pequeño/ chiquito/ bajito, mujer/ señora.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Respecto a la categoría de ortografía - puntuación, Miguel al inicio del proceso en la 1ª y 2ª aplicación de la Tarea I, evidenció dificultades en las narraciones para escribir correctamente palabras con la letra *m* intermedia, para acentuar debidamente las palabras, y para manejar normas de puntuación, en lo que se refiere al uso del punto seguido y punto aparte.

Por medio de material de consulta, es decir el diccionario, Miguel corrigió palabras como “*inperio*”, “*canbio*”, “*conpañía*” “*tenprano*”, reconociendo que antes de *b* ó *p* se escribe con *m*. Por otra parte, con el uso del diccionario, Miguel logró paulatinamente acentuar las palabras de forma correcta, a lo cual no estuvo excepto la colocación de tildes a los verbos en tiempo pasado, pauta que Miguel identificó después de revisar la cartilla. Como ejemplos, se puede citar, “*dirigió*”, “*despidió*”, “*ocurrió*”, “*presentó*”, “*creció*”, “*comprendió*”, “*enfrentó*”, entre otros.

La cartilla también permitió que Miguel reconociera pautas para la utilización de las letras mayúsculas, por lo que consecuentemente escribió con este tipo de letras los nombres de los personajes, las palabras que iniciaban las oraciones, es decir, después de los puntos seguidos, y las palabras que comenzaban los párrafos, o sea, después del punto y aparte. Reconocer que el punto seguido permite separar oraciones interrelacionadas y el punto y parte separar ideas, también fue un logro alcanzado con el uso de la cartilla.

Cabe señalar que el escribir apropiadamente con mayúsculas, tildes y signos de puntuación, permitió que los textos narrativos de Miguel gradualmente adquirieran mayor coherencia.

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En relación a esta categoría, Miguel empezó sus narraciones con la frase “*Hace mucho tiempo*”. Desde la 1ª aplicación de la Tarea II y a partir de la lista de frases para iniciar cuentos presente en la cartilla, Miguel introdujo sus cuentos con diversas frases, como: “*Cierto día*”, “*En cierta ocasión*”, “*En aquel tiempo*”. Igualmente, de manera progresiva utilizó variedad de palabras para finalizar sus textos narrativos, como: “*así termina esta historia*”, “*así fue como*”, “*al fin*”.

Respecto a los personajes, Miguel incluyó en la narración actores principales y secundarios, pero no los caracterizó apropiadamente. Sin embargo, cabe señalar que Miguel acorde a la categoría de coherencia, seleccionó apropiadamente información para mantener la secuencia completa de las acciones de los personajes.

Para lograr una caracterización de los actores, Miguel contó con la cartilla, a partir de la cual reconoció como describir más detalladamente a protagonistas y personajes secundarios. Su primer logro al respecto fue el de asignarles nombres, en segundo lugar, paulatinamente Miguel escribió sobre las cualidades que definían a los personajes en la trama. Ejemplos de ello, son:

“...*la mujer era una persona mala y egoísta (cualidades de personalidad), por eso su esposo estaba aburrido (cualidad de ánimo)...*”, “...*los piratas feos (cualidad física) y despiadados (cualidad de personalidad)...*”.

Caracterizar a los personajes permitió paralelamente que Miguel enriqueciera sus textos narrativos con descripciones de los espacios donde se desarrollaban las escenas, como en el siguiente fragmento del cuento creado por él en la tarea IV, “...era de noche y una tormenta casi los hace caer del barco (a los piratas)... al otro día estaban más tranquilos porque por fin llegaron a la isla donde había comida y muchos tesoros, pero también muchos peligros”.

Por otra parte en relación al uso del diálogo, Miguel no empleó esta herramienta narrativa al inicio de las aplicaciones, en consideración de la cartilla, así como material de referencia (libro de cuentos), él progresivamente introdujo este recurso para llevar el curso de la interacción entre los personajes. Para terminar con la categoría de estilo narrativo, cabe resaltar la narración en tercera persona por parte de Miguel, aspecto que permitía evidenciar el papel del narrador.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En cuanto a la categoría de revisión, Miguel identificó desajustes al leer sus narraciones durante y después de escribirlas, y logró corregirlos con base en el uso continuo de material de referencia (cartilla para la escritura narrativa, libro de cuentos) así como de consulta (diccionario).

Producciones de Tatiana***Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:***

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	8	12		14	16		17	19		20			
Cohesión	7	6		7	8		9	10		11			
Ortografía y puntuación	5	6		7	8		8	9		10			
Estilo narrativo	8	11		12	13		14	14		15			
Revisión	2	4		6	6		7	7		8			

Tabla 9. Puntuaciones de Tatiana.

Desempeño por categorías:***Coherencia.***

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

En relación a la categoría de coherencia, los títulos que escribió Tatiana para cada una de sus narraciones fueron acordes con la trama desarrollada.

En cuanto a la organización del texto narrativo por párrafos, en la 1^a aplicación de la Tarea I, Tatiana presentó el texto narrativo en forma de resumen que impedía distinguir claramente las ideas principales y secundarias, pero que por otra parte desarrollaba una idea temática a lo largo de la trama, definida por la secuencia completa de las acciones. De forma, que los eventos incluidos eran desarrollados y finalizados, a pesar de presentarse en forma de compendio.

Con el uso de la cartilla, Tatiana reconoció la importancia de ordenar los textos narrativos por unidades de sentido – es decir por párrafos estructurados por una idea central que se complementa con secundarias – a fin de presentar la información de la manera más comprensible posible. Además, pudo revisar material de referencia (libro de cuentos) para identificar como el orden que siguen las narraciones permiten claramente

distinguir las partes que las componen (inicio, nudo, desenlace). Consecuentemente, Tatiana organizó sus cuentos a partir de párrafos, y la información por ella presentada que desde un inicio se caracterizó por ser secuenciada, ganó mayor coherencia. A lo que se le sumó el hecho de seguir la lógica de las acciones de la trama según el género (femenino, masculino), el número (singular, plural) y los tiempos verbales.

En cuanto a la selección y utilización de la información relevante, este aspecto fue identificado en el caso de Tatiana, no sólo al seguir la secuencia completa de los eventos, sino también al usar léxico variado.

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Sobresaliente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Respecto a la segunda categoría, cohesión, Tatiana desde el inicio del proceso utilizó mecanismos de referencia, al incluir en sus textos narrativos pronombres personales (p.e. él, se, le), adjetivos posesivos (p.e. su, mi, tu), artículos definidos (p.e. la, las, los, el) y adverbios (p.e. aquí, ahora). No obstante cabe señalar que en la 1ª aplicación de la Tarea I, Tatiana no colocaba la tilde al pronombre *él* para diferenciarlo del artículo definido *el*. Posteriormente, en consideración a la cartilla y material de referencia (revisión de libros de cuentos), Tatiana reconoció la diferencia entre los dos monosílabos y acentuó correctamente el pronombre.

Por otra parte en cuanto al uso de conectores, Tatiana al inicio (1ª aplicación de la tarea I) utilizó frecuentemente conjunciones como: “*después*”, “*entonces*”, “*y*”, “*pero*”, para unir oraciones; mientras que el enlace entre párrafos (2ª aplicación de la tarea I) lo llevó a cabo empleando la conexión: “*cuando de pronto*”. Con base en la cartilla y específicamente con el uso de la lista de conectores en ella expuesta, Tatiana

encadenó las oraciones y los párrafos con otras conjunciones además de las que ya utilizaba, tales como: “*de repente*”, “*también*”, “*de manera que*”, “*en ese momento*”, “*en ese instante*”, “*así que*”, “*luego*”.

Por otra parte, en relación a la utilización de información relevante para la categoría de coherencia, en la de cohesión, Tatiana hizo uso del mecanismo de repetición, para dar énfasis a los sucesos más trascendentes.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Tatiana presentó dificultades para escribir correctamente en los textos narrativos palabras con las letras *v* y *b*, lo cual se evidenció en términos como: “*havia*”, “*travajaba*”, “*pasava*”, “*volbió*”, “*estava*”, “*llebó*”. Este tipo de errores ortográficos fueron corregidos de manera constante por parte de Tatiana a partir del uso del diccionario. Este material de consulta le permitió además, acentuar debidamente adjetivos como: “*rápido*”, “*único*” e “*inútil*” y sustantivos como: “*árbol*”, “*ángel*”, “*cámara*”, entre otros. Mientras que la acentuación de los verbos en pasado estuvo guiada por la utilización de la cartilla.

Por otra parte, para la categoría de ortografía - puntuación, Tatiana hizo un uso correcto de las letras mayúsculas.

En cuanto al manejo de signos y normas de puntuación, Tatiana empleó de manera frecuente y adecuada signos como la *coma* y el *punto*. Pero el desempeño no fue igual en la utilización de signos de interrogación como de exclamación, ya que al inicio del proceso (1ª, 2ª aplicación de la tarea I), Tatiana usaba indiferenciadamente este tipo de signos. De manera que en unas ocasiones formulaba preguntas con los signos de

interrogación y otras veces planteaba preguntas pero sin usar los signos requeridos (¿?); lo mismo sucedía con los signos de exclamación. A partir de la cartilla, Tatiana comprendió la necesidad de presentar siempre las interrogaciones y enunciados admirativos con los signos correspondientes (¿? / ¡!) para lograr mayor coherencia siguiendo las reglas gramaticales. Consecuentemente, a lo largo de las aplicaciones Tatiana empleó de forma funcional los signos de interrogación como los de exclamación.

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Tatiana en las primeras aplicaciones (1ª, 2ª de la tarea I) inició sus textos narrativos con la frase “*Hace mucho tiempo*” y los terminó con la palabra “*fin*”. Progresivamente, con la utilización de las listas para comenzar como para concluir cuentos presentes en la cartilla, ella empleó diversas introducciones y finalizaciones en sus cuentos.

Por otra parte respecto a los personajes, al iniciar la serie de aplicaciones (1ª y 2ª de la tarea I) Tatiana incluyó a protagonistas como a actores secundarios, pero no los caracterizó en detalle. A partir del uso de la cartilla, Tatiana reconoció la importancia de describir a los actores a fin hacer más interesantes las narraciones y enriquecerlas estéticamente. Por lo que gradualmente rescató cualidades físicas y de personalidad de los personajes. Ejemplos para el primer caso fueron: “*el panadero tenía una hija muy hermosa...*”, “*un horrible duende...*”, “*el rey ya estaba viejo...*”. Para el segundo caso: “*el hada era buena...*”, “*el amigo del leñador como era ambicioso...*”, “*la lechera por ser soñadora...*”.

En cuanto a las descripciones sobre los espacios donde se desarrollaban los sucesos, inicialmente (1ª aplicación de la tarea I) Tatiana sólo nombraba los ambientes: “*un bosque*”, “*el castillo*”, “*el camino*”, “*el lago*”. Posteriormente, con el uso de la cartilla Tatiana reconoció que la recreación de las escenas contribuye a presentar historias más agradables, por lo que enriqueció sus textos narrativos con descripciones más precisas, como ejemplos: “*en la casa dañada y olvidada...*”, “*el castillo estaba encantado...*”, “*el lago parecía ser muy profundo...*”, “*el libro se encontraba en un cuarto oscuro...*”.

Sobre la utilización del diálogo como herramienta narrativa, cabe mencionar que Tatiana no usó este recurso al principio (1ª aplicación de la Tarea I), pero después con base en la revisión de material de referencia (libro de cuentos) reconoció la importancia de emplear el diálogo para presentar de manera ordenada y comprensible los parlamentos de los personajes, siendo así, Tatiana continuamente empleó esta herramienta narrativa. Por otra parte, el adecuado uso de la *raya* (–) en los diálogos estuvo guiado por material de referencia (cartilla, libro de cuentos).

Por último para esta categoría, se puede señalar que la redacción en tercera persona por parte de Tatiana en sus cuentos, evidenció el papel del narrador.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Para la quinta y última categoría, denominada revisión, es importante mencionar que a lo largo de las aplicaciones, Tatiana hizo uso frecuente de material de referencia (cartilla, libro de cuentos) y de consulta (diccionario), que le permitieron corregir desajustes y perfeccionar sus textos gramatical y estéticamente.

*Producciones de Nicolás****Puntuaciones a partir de la guía de evaluación del texto narrativo:***

Categorías para la escritura narrativa	Tarea I			Tarea II			Tarea III			Tarea IV			Puntajes
	Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			Aplicaciones			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Coherencia	5	13		15	17		20	20		23			
Cohesión	4	5		5	8		9	9		9			
Ortografía y puntuación	2	4		6	7		9	9		10			
Estilo narrativo	5	8		9	11		11	12		14			
Revisión	2	2		4	4		5	6		7			

Tabla 10. Puntuaciones de Nicolás.

Desempeño por categorías:***Coherencia.***

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Para esta categoría, Nicolás mostró títulos relacionados con la trama para cada uno de sus cuentos.

En cuanto a la organización del texto narrativo, Nicolás presentó desde la primera aplicación, sus cuentos en párrafos. Sin embargo, presentó dificultades para lograr una secuencia completa de las acciones a lo largo de la trama, lo que implicaba un final inconcluso para algunos de los sucesos cruciales en el desarrollo de las narraciones, aspecto que a la vez impedía un desenlace completo en la historia de algunos personajes. Con la utilización de material de referencia (cartilla y revisión de libros de cuentos) Nicolás comprendió que debía concluir cada parte de los textos narrativos, principalmente cuando éstas modificaban el curso de la historia o permitían que su texto fuera coherente, en el sentido, que cualquier evento iniciado hace parte de la trama e influye directa o indirectamente en la idea temática desarrollada a lo largo del texto narrativo. Tomando en consideración la importancia de encadenar y concluir los hechos

en la narración, Nicolás en la serie de aplicaciones fue cuidadoso en seguir la secuencia de los acontecimientos.

A su vez, el encadenamiento causal de los eventos, involucró que Nicolás utilizara información relevante o necesaria para la comprensión de sus textos narrativos. Por otra parte, respecto a la comprensión, Nicolás mantuvo a lo largo de sus producciones, la lógica de las narraciones según el género (femenino, masculino), el número (singular, plural) y los tiempos verbales requeridos para seguir la secuencia de las acciones.

Cohesión.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Sobresaliente

Respecto a la segunda categoría, la cohesión, Nicolás utilizó apropiadamente en sus textos narrativos mecanismos de referencia, como pronombres personales (p.e. él, la, lo, le), pronombres relativos (p.e. que) adjetivos posesivos (p.e. su, tu) y artículos definidos (p.e. el, la, los, las).

Sobre el uso de las conjunciones, Nicolás inicialmente (1ª, 2ª aplicación de la tarea I) utilizó como principales conjunciones, los conectores: “*entonces*” y “*cuando*”. Posteriormente, teniendo en cuenta el uso de la lista de conectores de la cartilla, presentó y mantuvo la aplicación diversa de conectores para enlazar unidades lingüísticas (oraciones, párrafos). Por ejemplo: “*por eso*”, “*también*”, “*en ese momento*”, “*después*”, “*a la mañana siguiente*”, “*a causa de esto*”, “*de pronto*”.

Por otra parte, como se mencionó en la categoría de coherencia, Nicolás inicialmente omitía información relevante, que impedía dar continuidad a las acciones de los personajes. Por eso, para el caso de cohesión, el mecanismo de elipsis – el cual se basa en la supresión intencional de información que se presume el receptor conoce, para

lograr economía textual – no fue manejado en inicio por Nicolás, ya que los datos omitidos por él no permitían reconocer un desenlace completo de los sucesos. Posteriormente, en concordancia con los logros alcanzados para la coherencia, Nicolás no suprimió información necesaria para la secuencia y comprensión de los hechos a lo largo de la trama de los textos narrativos, sólo información redundante.

Ortografía y puntuación.

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Para la tercera categoría que representa el manejo ortográfico y de puntuación, al inicio del proceso (aplicaciones 1ª, 2ª de la tarea I) los textos narrativos de Nicolás evidenciaron dificultades en la escritura correcta de determinadas palabras, fue notorio el cambio inadecuado de las letras s por c, b por v, y viceversa para los dos casos. Ejemplos de estos errores ortográficos, fueron para el primer caso, “*felisidades*”, “*aparesió*”, “*susedido*”, “*nesequito*”, “*ofresió*”, “*convensió*”, “*difísil*”, “*asepta*”. Para el segundo caso, “*imaginava*”, “*estubo*”, “*devia*”, “*bendría*”, “*jugava*”. A partir de la utilización del diccionario como material de consulta, Nicolás corrigió continuamente este tipo de errores ortográficos.

Respecto a la acentuación, también se presentaron problemas en las producciones de Nicolás, en la medida que sus narraciones indicaban escasamente la colocación de tildes. Considerando la cartilla como el uso del diccionario, Nicolás acentuó debidamente las palabras, a lo cual no estuvo excepto el empleo de tildes para los verbos en pasado, como: “*encontró*”, “*pensó*”, “*despertó*”, “*contó*”, “*llegó*”, “*prometió*”, “*invitó*”, “*sonó*”, entre otros.

En cuanto al manejo de signos y normas de puntuación, para el caso de Nicolás, se presentó un uso adecuado del *punto* para separar oraciones, así como párrafos. Sin embargo, la falta de comas al principio del proceso, contribuyó de manera negativa a restar coherencia a sus textos escritos. De manera que la progresiva utilización de este signo de puntuación a lo largo de las aplicaciones, permitió que las narraciones presentaran la información de manera organizada y coherente, no solamente por párrafos, sino también por oraciones.

Por otra parte, para el caso de Nicolás, se destacó desde el inicio del proceso la utilización correcta de los signos de admiración e interrogación, caracterizada por dos aspectos, a nivel de presentación él colocaba los signos (¿?, ¡!) tanto al inicio como al final de las preguntas o exclamaciones, y además, usó frecuentemente estos recursos para guiar las intervenciones entre los personajes.

La utilización de las letras mayúsculas también fue apropiada, Nicolás las empleó en nombres propios, al inicio tanto de títulos como de párrafos y después de *puntos seguidos*.

Estilo narrativo.

Nivel de desempeño inicial: Aceptable

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Respecto al uso de palabras introductorias, Nicolás inició sus primeras narraciones (1ª, 2ª aplicación de la tarea I) con la frase “*Había una vez*”, luego utilizando la lista para comenzar cuentos explícita en la cartilla, empleó diversas expresiones al iniciar sus textos narrativos, como: “*Hace mucho tiempo*”, “*En cierta ocasión*”, “*Una vez*”. Los finales también se vieron enriquecidos con la utilización de frases como: “*así termina esta historia*”, “*por siempre...*”, “*al fin...*”.

En cuanto a la caracterización de los personajes, Nicolás incluyó en los textos narrativos actores principales y secundarios, la descripción que realizó inicialmente de los actores era limitada, de manera que permitía reconocer parcialmente la personalidad de cada uno de ellos. Teniendo en cuenta la cartilla, Nicolás comprendió la importancia de caracterizar a los personajes para hacer las narraciones más interesantes. Siendo así, gradualmente él asignó nombres propios a la mayoría de los personajes, considerando la importancia de sus papeles en la trama. De manera, que los protagonistas contaron con un seudónimo de manera infaltable. Los personajes se distinguieron principalmente por cualidades físicas y de personalidad, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos, el primero del cuento *El leñador y el hada del lago*, el segundo de la narración titulada *La hilandera*:

“...la hermosa (cualidad física) hada vio que el leñador era honesto (cualidad de personalidad) y le regaló las cuatro hachas... el leñador le contó a su amigo que era mentiroso y malo (cualidades de personalidad)...”

“...en ese momento se le apareció un duende pequeñito (cualidad física), la muchacha que era valiente (cualidad de personalidad) le dijo...”

La descripción de los ambientes también fue en inicio limitada, teniendo en cuenta la importancia de recrear los espacios para enriquecer los textos narrativos, Nicolás mencionó aspectos que caracterizaban a los lugares donde se desarrollaban las escenas. Como ejemplo, el siguiente fragmento del cuento creado por él en la tarea IV, llamado *“La destrucción de la selva”*:

“...la selva era muy hermosa, allí había miles de animales y tenía árboles grandes y un río limpio...”

Por otra parte, en la primera aplicación de las tareas, Nicolás no utilizó el diálogo como herramienta narrativa. Posteriormente a partir de la revisión de material de referencia, es decir, libro de cuentos, él utilizó el diálogo a lo largo de las aplicaciones, este aspecto contribuyó a presentar narraciones organizadas, comprensibles y llamativas. Se destaca el hecho de utilizar diversidad de conectores para enlazar los parlamentos en cada uno de los textos narrativos, además de las usuales conjunciones: “*le respondió*”, “*le contestó*”, “*le preguntó*”. Ejemplos de conectores extras fueron: “*exclamó*”, “*le reprochó*”, “*le explicó*”, “*le recordó*”, “*le ordenó*”.

También, cabe mencionar que Nicolás escribió sus cuentos en tercera persona, dando funcionalidad al papel del narrador.

Revisión.

Nivel de desempeño inicial: Insuficiente

Nivel de desempeño alcanzado: Excelente

Para esta categoría, es importante señalar que Nicolás hizo un uso frecuente del material de referencia (p.e. libro de cuentos, cartilla), así como de consulta, (p.e. diccionario). Este último recurso posibilitó mayor manejo ortográfico en la escritura de algunas palabras, esencialmente palabras con *v*, *b*, *c* y *s*. Por medio del proceso de revisión continua, Nicolás logró la identificación de desajustes ortográficos, la corrección e incluso la evitación de los mismos.

Características generales que subyacen al proceso para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa

Dimensión motivacional, cognitivo - conductual

A nivel motivacional, se evidenció interés y dedicación en la realización de las tareas, al final del proceso la mayoría de los niños coincidieron en haber disfrutado hacer

los cuentos, en palabras de Iván, *“era como un juego por niveles, que había que ir del más fácil hasta al más difícil y si no podías tenías que revisar y aprender, y así hasta el final”*. Como excepción, se puede citar la ansiedad que experimentó Andrés al iniciar con la 1ª aplicación de la tarea I, la cual sin embargo fue contrarrestada al manejar diversas pautas de corrección y al comprender que los errores son fuente de aprendizaje, en la medida que permiten reconocer desajustes y buscar soluciones para corregirlos.

La motivación en el desarrollo de las tareas, también se vio reflejada en el deseo y aceptación de los niños de hacer las tareas, es decir, de escribir cuentos. Uno de los posibles factores que explican esta situación, es la oportunidad que tuvieron de realizar una actividad diferente a las que comúnmente hacían en el hospital, como ver televisión en el pasillo, permanecer recostados en la cama, entre otras. Igualmente, la interacción con el grupo investigador posiblemente significó una fuente importante de reforzadores positivos de socialización y formación. Unido a esto, la dinámica del proceso llevado a cabo, pudo permitir mantener la motivación de los niños, al enfrentarse a tareas que exigían demandas cada vez mayores y ponían a prueba sus capacidades de imaginación, creatividad y construcción.

A nivel cognitivo, el proceso para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa involucró dos tipos de actividades cognitivas.

En primer lugar las tareas exigieron poner a prueba procesos cognitivos básicos y superiores. El proceso atencional por ejemplo, jugó un papel importante cuando los niños escucharon el cuento completo en la tarea I o la parte inicial de la narración en la tarea II, cuando debían observar cuidadosamente el juego de láminas en la tarea III, o al ejecutar indicaciones que se les daban según los procedimientos manifiestos en las tareas. Respecto a la memoria, se podría decir que ésta estuvo presente, cuando los niños

recordaron, transcribieron y organizaron los cuentos de las tareas I y II, haciendo uso del conocimiento previo. La transcripción requiere identificar y reconocer grafemas, así como acceder al almacén léxico y de reglas gramaticales; la organización por su parte, implica el manejo previo de la estructura narrativa (inicio, nudo, desenlace). El lenguaje evidentemente hizo parte de las demandas cognitivas, para el desarrollo de las tareas se identificó elementos lingüísticos como: léxico, semántica y gramática. El pensamiento por otra parte, estuvo representado en la selección de temas, al encadenar los sucesos de la trama, al plantear conflictos y mediante la resolución de problemas darles un desenlace, al dotar de cualidades y funciones a los personajes, entre otros ejemplos.

En segundo lugar, la actividad cognitiva abarcó las creencias de los niños en relación a sus producciones y el proceso de intervención. En otras palabras, la actividad cognitiva involucró la autorregulación, caracterizada por concepciones como: *“estoy aprendiendo”*, *“cometí un error”*, *“debo hacer correcciones para que el cuento quede mejor”*, *“voy a utilizar el diccionario y la cartilla”*.

A nivel conductual, el proceso marcó dos tipos de actividades del comportamiento.

Por una parte, las respuestas motrices estuvieron presentes en el uso de los materiales, principalmente del lapicero, también en la posición asumida para escribir y la organización de los implementos (cartilla, hojas en blanco, diccionario). Por otra parte, el comportamiento definió pautas psicológicas, por ejemplo conductas de ansiedad como en el caso de Andrés, representadas en el movimiento de las manos y su risa nerviosa. Asimismo, se pueden citar como ejemplos, las conductas de participación activa para la mayoría de los casos, manifestadas en la realización de preguntas y la solicitud de explicaciones. O las conductas adaptativas, evidenciadas por la receptividad, productividad y comunicación por parte de los niños al realizar las tareas.

Logros alcanzados en las tareas

En cuanto al desarrollo de cada una de las cuatro tareas, es importante mencionar que a nivel general, se logró potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, ya que los niños afianzaron constantemente sus conocimientos y habilidades sobre coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión, a partir del proceso de intervención.

En la tarea I, a nivel global los niños lograron escribir un cuento (o los cuentos según el número de aplicaciones para cada caso) de manera estructurada a partir de la lectura previa del mismo, siguiendo la lógica textual de inicio, nudo y desenlace.

En la tarea II, los niños lograron complementar el cuento (o los cuentos según el número de aplicaciones para cada caso) al tener como referencia la parte inicial del mismo. Como hecho destacable, ningún niño coincidió al presentar su versión del desenlace del cuento, con la versión original. Las versiones de cada niño a su vez, fueron diferentes entre sí, cada niño recreó el cuento de forma particular, de acuerdo a sus experiencias, conocimientos, intereses, entre otros aspectos.

Para la tarea III, los niños organizaron las láminas y les dieron una secuencia lógica a fin de construir una historia sobre ellas. De manera que los niños lograron el encadenamiento causal de los sucesos, cumpliendo con el objetivo de escribir un cuento estructurado. Característico de esta tarea, el énfasis en la enseñanza de los cuentos que construyeron los niños, representada en frases como: *“pórtate bien”*, *“no lo vuelvas hacer”*, *“haz caso a tu mamá”*, *“obedece a tus padres”*, *“primero hay que ayudar en la casa”*.

En la tarea IV, los niños lograron escribir un cuento sin referente alguno (lectura de cuentos, láminas). Experiencias personales, familiares, escolares y de salud se vieron

reflejadas en las narraciones. Los cuentos se caracterizaron por representar temas imaginarios, reales y en algunos casos la realidad se unió con la ficción. Al final de los textos narrativos, la consiga fue la misma a nivel general, los personajes vencían las dificultades, alcanzaban sus metas, cumplían sus sueños, eran felices por siempre.

Proceso de intervención

Las estrategias de intervención resultaron determinantes para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, como se puede observar en las puntuaciones que obtuvieron los niños a partir de la guía de evaluación del texto narrativo y el desempeño que lograron en la realización de las tareas (ver análisis niño por niño). Las primeras aplicaciones, con las que se dio inicio al proceso para cada uno de los casos reflejan desajustes en la escritura narrativa, a partir de las estrategias de intervención, los cambios fueron evidentes en las consecuentes aplicaciones.

Se podría decir que diversos factores contribuyeron al avance gradual que alcanzaron los niños en la escritura narrativa. En primer lugar, la intervención se realizó de manera personalizada, de forma que para cada caso se identificó dificultades, habilidades y estrategias de intervención. Por otra parte, el desarrollo de las tareas permitió la interacción constante entre el niño y la investigadora, es decir, con una persona cognitivamente más competente, a quien el niño podía solicitar explicaciones puntuales. Otro factor, pudo ser la presentación y acceso a material de referencia (cartilla, libro de cuentos) y de consulta (diccionario) para lograr procesos de corrección, reflexión y aprendizaje. Cabe resaltar que los niños utilizaron frecuentemente la cartilla para la escritura narrativa, la cual a través de una presentación llamativa contenía conceptos claros y precisos sobre las pautas esenciales a seguir, para alcanzar un excelente desempeño al escribir un texto narrativo. También como uno de los factores,

es importante destacar que los niños posiblemente conocían algunas de las pautas para escribir textos escritos en general y narrativos en particular, pero las dejan de poner a prueba o de reforzar porque las oportunidades de escritura son escasas, no sólo en el hospital sino también en la escuela y en la casa. De manera que permitirles escribir cuentos, un tipo de texto considerado comúnmente por los niños como corto, comprensible e interesante, pudo representar una estrategia significativa para que los niños pusieran en juego sus conocimientos previos sobre la escritura narrativa.

Nivel cualitativo y cuantitativo

Considerando el método microgenético se llevó a cabo un proceso continuo de aplicaciones de las cuatro tareas sobre escritura narrativa, a través del cual se identificaron cambios a nivel cualitativo y cuantitativo. Los datos cualitativos se obtuvieron con las producciones de los niños al realizar las tareas, mientras que las puntuaciones que arrojó la guía de evaluación del texto narrativo, para cada uno de los casos, constituyó la información cuantitativa. El propósito de utilizar el método microgenético es acelerar el proceso de cambio en un dominio específico o de interés durante un breve período de tiempo. En la investigación, los cambios reflejaron un avance progresivo en el dominio de interés, es decir en la escritura narrativa, al realizar la serie de aplicaciones de las tareas durante la hospitalización de los niños.

Bases de una propuesta de intervención para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa en niños hospitalizados

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el desarrollo de la escritura narrativa. - Dar continuidad al ritmo de aprendizaje. - Permitir el mantenimiento o incremento de conductas adaptativas. - Aprovechar de manera productiva el tiempo durante la hospitalización.
Ambiente hospitalario	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diagnósticos, fase de la enfermedad y tratamientos que no impidan llevar a cabo el proceso de intervención. - Identificar las condiciones pertinentes para desarrollar la intervención (edad

	<p>de los participantes, unidades del hospital en las que se encuentran, tiempo de hospitalización, entre otras).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar situaciones que no interfieran con los procedimientos interventivos (horarios de alimentación, curaciones, visitas, revisiones médicas). - Revisión continúa de la historia clínica o comunicación con el personal médico o de enfermería para corroborar la condición estable del paciente pediátrico. - Dar a conocer a los participantes como a sus acudientes los parámetros de la investigación (propósito, beneficios, riesgos, libertad de participación, confidencialidad de la información, entre otros) a través de una presentación verbal y escrita, para obtener su consentimiento.
<p>Aspectos metodológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar temas de interés para los niños (p.e. escritura de cuentos). - Considerar metodologías que permitan adaptar el proceso de intervención a las particularidades de la población (método microgenético, análisis de tareas). - Utilizar estrategias psicopedagógicas atractivas, dinámicas y formativas. - Realizar aplicaciones y evaluar las producciones de manera continua y sistemática. La valoración se puede realizar a través de un instrumento (p.e. guía de evaluación del texto narrativo). - Crear y usar materiales de fácil acceso (p.e. cartilla). - Considerar factores asociados (emocionales, cognitivos y conductuales). - El grupo investigador debe mantener un rol activo, manejando estrategias de interacción e intervención.
<p>Plan de actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar y construir tareas de complejidad progresiva - Implementar las tareas durante la hospitalización del niño. - Evaluar de manera continua el desempeño de los niños al realizar las tareas. - Determinar dificultades y progresos para orientar la intervención.
<p>Recomendaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al llevar a cabo un proceso de intervención es oportuno revisar y utilizar referentes teóricos para crear categorías del dominio de interés (p.e. para potenciar el desarrollo de la narrativa se consideró: coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión).

Tabla 11. Propuesta de intervención para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa.

DISCUSIÓN

Potenciar el desarrollo de la escritura narrativa con niños hospitalizados es el propósito general de la investigación. La idea es promover o reforzar el desarrollo de la escritura narrativa, considerando que los niños que conforman la unidad de trabajo presentan edades entre los diez y trece años, de manera que según su estadio evolutivo, ya manejan la estructura básica del texto narrativo (Domínguez & Barrio, 2001). Respecto a la escritura, para Fons (1999), los niños de estas edades reconocen la correspondencia entre los fonemas y las grafías que los representan, de forma que han alcanzado un análisis alfabético sobre cómo escribir. En cuanto a la narrativa, los niños son capaces de escribir cuentos dotados de características esenciales, en éstos generalmente incluyen personajes, acciones y escenarios (Leal et al., 2005).

Los niños entonces, tienen la noción de cómo escribir una narración, pero de forma continua pueden afianzar conocimientos, habilidades y estrategias para lograr una producción bien elaborada del texto narrativo. Para el desarrollo de la escritura narrativa, así como sucede con otros procesos (lectura, matemáticas), resulta importante brindarles a los niños herramientas o recursos que promuevan la construcción del aprendizaje, en todo tipo de contextos, desde el educativo (Camargo et al., 2008; Medina, 2006) hasta el hospitalario (Baysinger et al., 1993; Guijarro & Torres, 1990; Riquelme, 2008; Serradas et al., 2002) para que en su constante formación se apropien del lenguaje escrito (como en este caso) y puedan acceder a distintas fuentes de conocimiento así como movilizar la inteligencia (Medina, 2006).

Las producciones de los niños demuestran la situación previamente descrita. En la realización de las narraciones, para las primeras aplicaciones de la tarea I, los niños logran escribir el cuento a partir de la lectura previa del mismo – aunque la mayoría en

forma de resumen – evidenciando desde el inicio del proceso que manejan el código escrito (es decir, pueden escribir), así como pautas esenciales del texto narrativo (ya que incluyen actores y acciones); pero que la escritura narrativa carece de aspectos fundamentales, que bien deben afianzarse.

Inicialmente, los textos narrativos evidencian desajustes a nivel de coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, y revisión. El estilo narrativo se caracteriza por una escasa inclusión, descripción y recreación de los personajes, espacios y elementos estéticos, como diálogos, palabras introductorias y de finalización, entre otros. Con la serie de aplicaciones de las tareas y por tanto con el uso de estrategias de intervención, se promueven estos aspectos (coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo, así como la revisión) durante la hospitalización de los niños, quienes en sus producciones finales alcanzan un desempeño superior en la escritura narrativa.

El proceso de intervención se lleva a cabo de manera continua e individualizada, acorde a los postulados del método microgenético.

Bermejo (2005) afirma que el estudio microgenético permite examinar como se producen los cambios en un dominio específico, lo que implica medidas repetidas de los participantes, así como considerar los progresos y dificultades, tanto para conocer como un sujeto de conocimiento o habilidad avanza de un nivel a otro, a menudo más complejo, como para intervenir de forma eficaz en un proceso determinado. En este sentido, se diseñan, construyen y aplican cuatro tareas para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, la cual constituye el dominio específico o de interés. Se lleva a cabo una serie de aplicaciones de las tareas para cada caso (desempeño real), es decir medidas repetidas, y a través de la guía de evaluación del texto narrativo (desempeño ideal) se identifican de manera continua dificultades y progresos para orientar las estrategias de

intervención. Acorde a los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1994), las dificultades se constituyen en oportunidades de aprendizaje, y los progresos en indicios para pasar a tareas sobre la escritura narrativa, gradualmente más complejas.

Respecto a las tareas, cabe señalar que su construcción permite determinar las características para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa con niños usuarios del HILA. Las tareas presentan claramente en su formato los materiales, consignas, procedimientos y condiciones para su implementación, así mismo incluyen la guía de evaluación del texto narrativo, que representa a través de ítems, los criterios que el niño debe alcanzar para mostrar una solución experta en la escritura narrativa.

De manera que la guía es el referente de comparación – ya que sus ítems se fundamentan teóricamente – frente al desempeño real, es decir las producciones de los niños. La guía permite obtener y comparar de manera continua puntuaciones logradas con la ejecución de las tareas, siendo coherente con el método microgenético, por medio del cual según los planteamientos de Siegler y Crowler (1991), los cambios en un dominio de interés (escritura narrativa para este caso) se pueden determinar tanto cualitativamente (ejecuciones de los niños) como cuantitativamente (sus puntuaciones), a fin de considerar juicio por juicio (cada uno de los ítems que conforman la guía) los aspectos desarrollados o fortalecidos (en coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo, y pautas de revisión).

Es importante mencionar que las tareas creadas y aplicadas a nivel nacional (Correa & Orozco, 1997, 2003) e internacional (Anderson & Faust, 1991) son de carácter matemático y para ámbitos educativos. Siendo así, se puede decir que las tareas diseñadas en esta investigación constituyen un aporte a las disciplinas de la psicología y la pedagogía, en la medida que permiten considerar elementos del área del lenguaje, en

este caso propios de la escritura narrativa e intervenir para el desarrollo o fomento de éstos. Así mismo permiten generar conocimiento sobre los aspectos particulares que enmarca la construcción e implementación de las tareas sobre la escritura narrativa con niños en situación de enfermedad y hospitalización.

Las tareas diseñadas para aplicarlas en el contexto hospitalario, donde la población se caracteriza por ser fluctuante, son de estructura concisa y de complejidad progresiva, que posibilitan lograr cambios a corto y largo plazo.

Al respecto cabe destacar que una sola aplicación puede generar cambios, relacionados con períodos de desequilibrio como diría Piaget (citado por Klingler & Vadillo, 2000) o más bien, con períodos de transición como diría Puche (2003) ya que independientemente de la edad, un solo desajuste gramatical en la escritura de un cuento, lleva al niño a reflexionar sobre cual pudo ser el error cometido; y a buscar, seleccionar y utilizar estrategias para corregirlo; si encuentra la manera correcta de modificarlo, ese aprendizaje se afianza en sus esquemas previos sobre la escritura (aspecto que se identifica en la serie de aplicaciones de las tareas, así por ejemplo, la mayoría de los niños al reconocer como se escribe ortográficamente una palabra que han escrito de forma inadecuada, en el curso de las aplicaciones la escriben debidamente), si no logra una corrección óptima, igual el niño reconoce que la estrategia utilizada no es la apropiada y por tanto debe seguir buscando, de manera que pone a prueba una variedad de estrategias.

Es importante resaltar que con los niños que conforman la unidad de trabajo se han implementado las cuatro tareas a través de una serie de aplicaciones en cada caso y los resultados obtenidos a partir de la intervención evidencian satisfactoriamente cambios en orden ascendente para las categorías de coherencia, cohesión, ortografía - puntuación,

estilo narrativo y pautas de revisión. Además los resultados sugieren cambios en la manera como los niños usan estrategias para lograr un desempeño superior al escribir los textos narrativos. En este sentido, la intervención les permite reconocer que pueden hacer uso de diferentes recursos al enfrentarse a las tareas que requieren escribir cuentos.

Los cambios estarían orientados probablemente a ser de largo plazo, ya que con la investigación se promueve el desarrollo de la escritura narrativa, un dominio específico, pudiendo extenderse los logros que alcanzan los niños en coherencia, cohesión, ortografía - puntuación y pautas de revisión, a diversos tipos de construcciones textuales, como los escritos descriptivos, explicativos o argumentativos, igualmente para continuar con el desarrollo gradual de la escritura narrativa y literaria. En concordancia con los planteamientos de Yan y Fisher (2002), las habilidades desarrolladas en un dominio específico se pueden dar a conocer en habilidades de dominio general.

Asimismo, las estrategias empleadas por los niños (p.e. utilización del diccionario como material de consulta) al enfrentarse a las tareas de esta investigación, pueden presumiblemente servirles de modelo para resolver otras relacionadas con el lenguaje escrito o demás áreas de conocimiento, en su ambiente cotidiano.

Por otra parte, considerando que las tareas son desarrolladas por niños en situación de enfermedad y hospitalización, no se puede desconocer los aspectos particulares y logros implícitos que caracterizan el proceso investigativo. Como se expone en el apartado de resultados de esta investigación, la enfermedad y permanencia en el hospital no interfiere con el desarrollo de las tareas. Los niños se encuentran en fase de recuperación y en espera de una evolución satisfactoria para ser dados de alta, durante su permanencia en el hospital no cuentan con experiencias que les permitan dar continuidad a actividades cotidianas y particularmente a procesos de aprendizaje.

Considerando estas características, etapa de recuperación y hospitalización, la atención psicopedagógica es compatible con el estado de salud y permanencia en el hospital que presentan los niños participantes en la investigación, ya que por un parte, las estrategias psicopedagógicas permiten continuar con el ritmo de aprendizaje (Baysinger et al., 1993) y por otra, disminuyen o atenúan las consecuencias provocadas por la enfermedad y el ingreso al hospital, e incluso previenen las que pudieran aparecer (Serradas et al., 2002).

A nivel emocional y motivacional, Serrano (2000) menciona que las repercusiones se representan en experiencias de ansiedad, irritabilidad, disminución de la autoestima, sentimientos de soledad y tristeza. En contraste, durante el proceso que se lleva a cabo con los niños, ellos demuestran interés y dedicación en la realización de las tareas, además su receptividad es una constante ante las indicaciones que se les suministran.

Las estrategias psicopedagógicas en el hospital, como señala Guijarro y Torres (1990) posibilitan generar sensaciones de esperanza, identidad y utilidad. De esperanza porque los niños a pesar de la situación de enfermedad y hospitalización, continúan con su estilo de vida en lo que respecta a las actividades académicas, de forma que el desarrollo de las tareas posiblemente genera un ambiente de normalización (Mejía & González, 2006). Una sensación de identidad porque el proceso implica que el niño sustituyera su rol de paciente al de estudiante. Por otra parte, se presenta una sensación de utilidad porque los niños al desarrollar las tareas, probablemente perciben que están siendo productivos en comparación con actividades que realizan comúnmente en el hospital, como ver televisión, permanecer recostados en la cama o pasear por los corredores.

A nivel cognitivo, las consecuencias por la situación de enfermedad y hospitalización pueden verse reflejadas en pensamientos disfuncionales del niño, al percibir el hospital como un medio hostil y amenazante (Serrano, 2000). De forma contraria, en el proceso para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, los pensamientos de los niños se focalizan en la importancia de fortalecer pautas sobre la escritura narrativa y una percepción agradable de escribir textos narrativos durante su hospitalización. Puede decirse entonces que los niños probablemente, cambian sus creencias sobre como serían tratados en el hospital y las actividades que podían realizar, gracias al proceso que se lleva a cabo para potenciar la escritura narrativa.

A nivel conductual, según López y Álvarez (1995), las alteraciones del comportamiento por la situación de enfermedad y hospitalización pueden verse reflejadas en conductas de agresividad, oposicionamiento, dependencia afectiva, retraimiento, evitación, entre otras. Contrariamente, los niños que hacen parte de la investigación, participan activamente formulando preguntas, solicitando explicaciones y desarrollando las tareas. Además los niños mantienen una comunicación e interacción constante con el grupo investigador, por lo que es probable que las pautas de enseñanza - aprendizaje y socialización con los niños, permitan a los pacientes pediátricos asumir conductas adaptativas. Así por ejemplo, durante el proceso no se evidencia llanto, inconformidad, aburrimiento, retraimiento o agresividad.

En resumen, en el curso de las aplicaciones de las tareas, los niños muestran un mayor ajuste psicológico al esperado por pacientes pediátricos. De acuerdo a los planteamientos de Mejía y Gonzáles (2006), las tareas para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, pueden considerarse como una actividad académica que permite crear condiciones bajo las cuales el menor siente lo menos posible las repercusiones de

la enfermedad, el ingreso al hospital y el permanecer lejos del ambiente familiar y social.

En relación a este último aspecto, es importante destacar que la interacción entre los niños y el grupo investigador posiblemente contribuye al origen como mantenimiento de comportamientos adaptativos ante la situación de enfermedad y hospitalización. Pero lo que es más notorio, en relación al desarrollo de la investigación, es que se alcanza el objetivo general propuesto, ya que precisamente por medio de la intervención que implica pautas de enseñanza - aprendizaje entre niños y el grupo investigador, se promueve el desarrollo de la escritura narrativa.

En concordancia con los postulados de Vigotsky, retomados por Ellis (2005), al iniciar el proceso los niños se encuentran en un nivel actual de desarrollo respecto a la escritura narrativa, luego alcanzan un nivel potencial de desarrollo, al realizar las tareas con el apoyo de una persona cognitivamente más competente. En este caso, el apoyo se consolida por parte del grupo investigador, con la creación y aplicación de las tareas, así como con las estrategias de intervención, que cabe resaltar incluyen la construcción e implementación de una cartilla para la escritura narrativa, a fin de facilitar el refuerzo de conocimientos y habilidades para el manejo gradual de pautas sobre coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión.

La teoría vigotskyana, según Ellis (2005), plantea el concepto de una zona de desarrollo próximo, que va cambiando a medida que el niño domina tareas y enfrenta otras más complejas. La solución de las tareas más difíciles es posible con el acompañamiento de un adulto o un par más competente, de manera que el niño alcanza mejores resultados en el dominio de las tareas con la instrucción o ayuda recibida, que trabajando individualmente. Acorde a estos planteamientos, en el proceso que se lleva a

cabo con los niños para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, los participantes inician con la tarea de menor nivel de complejidad y a partir de las estrategias de intervención guiadas por el grupo investigador, llegan a completar el proceso realizando las cuatro tareas de complejidad ascendente a través de una serie de aplicaciones.

Teniendo en cuenta que en la primera aplicación del proceso (tarea I), los niños demuestran un bajo nivel de desempeño para la escritura narrativa y progresivamente alcanzan un alto nivel, se puede decir como indica la teoría de Vigotsky, que el límite superior que logran los niños en las tareas es posible gracias a la intervención del grupo investigador. El nivel superior que alcanzan en el desarrollo de las tareas, evidencia el manejo progresivo de pautas de coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo, y revisión.

La coherencia, según Niño (2007), se basa en la selección de la información y la lógica que soporta dicha información. Por su parte, Kaufman y Rodríguez (2001) refieren que un texto escrito coherente, evidencia el manejo de recursos literarios, la congruencia entre éstos y la consistencia de la estructura misma del texto. Al respecto, las narraciones de los niños se distinguen por presentar de manera progresiva un esquema lógico que se basa en la selección y utilización de información relevante para la comprensión del cuento (Cassany, 1999) así como en la organización del texto narrativo por párrafos, los cuales a su vez presentan ideas principales y complementarias (Niño, 2007; Parra, 1996), para exponer una secuencia completa de las acciones que forman la trama, siguiendo el número (singular/plural), el género (femenino/masculino) y los tiempos verbales (Juárez, 2003; Kaufman & Rodríguez, 2001). De manera que se puede distinguir claramente las partes en el texto narrativo (inicio, nudo, desenlace) (Kaufman & Rodríguez, 2001).

En cuanto a la cohesión, Niño (2007) afirma que este recurso lingüístico permite hacer articulaciones entre los diferentes elementos del código escrito (palabras, oraciones, párrafos) a partir de las reglas de la gramática. En las narraciones, a lo largo de las aplicaciones, los niños relacionan unidades textuales como palabras, frases y párrafos al utilizar mecanismos cohesivos (Niño, 2007; Parra, 1996) de referencia personal y demostrativa, conectores, de sustitución, de elipsis y de repetición.

Respecto al manejo ortográfico - de puntuación, los niños logran gradualmente en sus textos narrativos, escribir las palabras con la ortografía correcta, hacer uso adecuado de las mayúsculas y acentuar debidamente (Mojica & Amado, 1998). También escribir sin omitir letras o palabras (Morales & Tovar, 2001) y utilizar signos como normas de puntuación: punto seguido, punto y aparte, dos puntos, coma, raya, signos de interrogación y signos de exclamación (Niño, 2007; Parra, 1996).

El manejo ortográfico - de puntuación que alcanzan los niños posibilita que sus narraciones sean más claras y cohesionadas, ya que como señalan Mojica y Amado (1998), la limitación de las unidades lingüísticas (palabras, oraciones) evita confusiones y a su vez permite comprensión, claridad y fluidez en el texto.

Por otra parte, el estilo narrativo se distingue por la inclusión, descripción y caracterización de una serie de componentes para enriquecer gramatical y estéticamente las narraciones. Dichos componentes son: los personajes, las acciones, el diálogo, el ambiente o espacio, el tiempo, el narrador, entre otros.

En la escritura de los textos narrativos, los niños paulatinamente inician y terminan las acciones con frases introductorias y de finalización (Fons, 1999), incluyen y caracterizan a los personajes tanto primarios como secundarios al realizar descripciones sobre su aspecto físico, cualidades, personalidad o rol que cumplen en la trama (Juárez,

2003; Leal et al., 2005). Así también, las acciones y la interacción entre los personajes se enriquecen con la utilización del diálogo como una herramienta narrativa y con la recreación de los ambientes o escenarios (Leal et al., 2005; Tobón et al., 1993). Los textos narrativos de no más de dos páginas, cuentan por medio del narrador (Juárez, 2003; Niño, 2007) historias reales o fantásticas (Fons, 1999).

Las historias creadas para el desarrollo de las tareas, se distinguen por la creatividad, fantasía y originalidad que los niños demuestran al plasmar en sus narraciones sucesos reales e imaginarios. Al respecto, Domínguez y Barrio (1997) mencionan que los cuentos facilitan a los niños crear una relación entre su experiencia inmediata y el mundo imaginario. A través de las palabras, los niños crean mundos alternos y transmiten sus sueños, motivaciones, deseos, gustos, valores, entre otros aspectos. Como señala Fons (1999), por medio de las diversas funciones didácticas que tiene el cuento, los niños se identifican con los sufrimientos y alegrías de los personajes, a quienes además les asignan acciones que generan un conflicto (nudo del texto narrativo) y el cual es solucionado (desenlace) acorde a sus experiencias, conocimiento previo y habilidades para establecer y resolver problemas.

Finalmente, en lo que se refiere a las pautas de revisión, a través de las estrategias de intervención, los niños identifican y corrigen desajustes en sus narraciones, al leer sus textos narrativos después de escribirlos, y al reflexionar sobre sus errores y utilizar material de referencia (p.e. la cartilla para la escritura narrativa) así como de consulta (p.e. diccionario). Manejar pautas de revisión es de suma importancia para lograr un alto nivel de desempeño en las tareas, ya que como afirma Camps (1994), examinar el texto escrito permite realizar modificaciones y presentarlo de manera elaborada. Además,

según Kaufman y Rodríguez (2001), la revisión está estrechamente relacionada con el aprendizaje, pues posibilita la transformación del conocimiento.

CONCLUSIONES

La serie de aplicaciones de las tareas que se llevan a cabo para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa contribuyen con el proceso constructivo de este dominio específico, en la medida que los niños afianzan conocimientos y habilidades sobre coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo, y revisión.

El desempeño de los niños a lo largo de las aplicaciones de las tareas, así como los puntajes obtenidos con la guía de evaluación del texto narrativo, indican movilidad en el dominio de interés. Acorde a los planteamientos de Puche (2003), para cada caso se presentan transformaciones en los procesos de funcionamiento al desarrollar las tareas. Los cambios en las categorías de la escritura narrativa son constantes y de orden ascendente, ratificando que los procesos transicionales pueden caracterizarse por ser progresivos (Puche, 2003).

La construcción y aplicación de las cuatro tareas para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa, permiten que el proceso de intervención sea dinámico, formativo, didáctico y accesible para los pacientes pediátricos.

Para el diseño de las tareas se considera la escritura de cuentos porque este tipo de textos, como señala Fons (1999), presentan una serie de características que los hacen interesantes para los niños, son breves, tienen una estructura fija (inicio, nudo, desenlace), establecen una relación entre lo real y lo imaginario, y permiten relacionar una variedad de temas, personajes y espacios. Sumado a estas cualidades, de acuerdo a Kaufman y Rodríguez (2001), los cuentos fomentan habilidades comunicativas que permiten al niño apropiarse de estructuras temáticas, semánticas y retóricas.

Por otra parte, las tareas incluyen en su formato el diseño de una cartilla para la escritura narrativa así como una guía de evaluación del texto narrativo. Durante la

hospitalización, la cartilla posibilita llevar a cabo estrategias de intervención y la guía permite evaluar constantemente el desempeño de los niños. De manera que el formato de análisis de tareas resulta bastante funcional para ser utilizado con poblaciones como la hospitalaria.

Igualmente, el método microgenético es indispensable para lograr adaptaciones en la implementación de las tareas, principalmente cuando éstas se piensan desarrollar con poblaciones que presentan características particulares, como estar en situación de enfermedad y hospitalización. Cabe mencionar que a partir del método microgenético se puede identificar, fomentar y estudiar en períodos cortos de tiempo, cambios (dificultades y progresos) en un dominio específico.

Considerando la aplicación de las tareas así como el método microgenético, se reconoce que los estudios interventivos se pueden realizar en el ámbito hospitalario, siendo de gran aporte a la misión de las instituciones de salud en lo que refiere a garantizar el desarrollo integral del paciente.

La enfermedad y la hospitalización son situaciones que en la infancia (así como en otros grupos de edades) pueden generar repercusiones a nivel emocional, cognitivo y conductual. Desde la psicología y particularmente desde el campo clínico y de la salud, las implicaciones por el diagnóstico e ingreso al hospital son tratados con suma efectividad. Pero en la actualidad, se reconocen otro tipo de necesidades y problemáticas que no han sido consideradas en los hospitales pediátricos. Una de esas, es la desvinculación del niño del sistema educativo y sus repercusiones en el ritmo del aprendizaje.

Ante estas problemáticas que empiezan a generar reacciones de la sociedad, el hospital y la escuela, el profesional de la psicología está llamado a hacer parte de la

solución, ya que su formación le permite considerar de manera integral las problemáticas que se generan por la situación de enfermedad y hospitalización en la infancia, y asimismo diseñar como desarrollar estrategias de intervención para atenuar e incluso prevenir los efectos negativos.

RECOMENDACIONES

Entre las repercusiones que implica la situación de enfermedad y hospitalización, se destaca una consecuencia habitualmente ignorada, la pérdida de clases del niño y por tanto su desvinculación temporal o permanente del sistema educativo. Según Baysinger et al. (1993) la interrupción escolar por el ingreso al hospital, produce alteraciones en el ritmo de aprendizaje, lo que supone un sinnúmero de efectos a corto y largo plazo que posiblemente se agraven para algunos de los casos dependiendo de las secuelas de la enfermedad que el niño presenta, el tipo de tratamiento que recibe y los efectos secundarios que éste pudiera producir sobre las habilidades de aprendizaje.

Acorde a los planteamientos de Baysinger et al. (1993), sería recomendable que el HILA, como institución única en el suroccidente colombiano que presta servicios pediátricos especializados, evalúe esta situación y considere no sólo el seguimiento de la atención psicopedagógica en sus unidades, sino la necesidad de proyectarse a soluciones a largo plazo – tal como lo han asumido diferentes países, como España, México, Argentina, Chile y Costa Rica, por nombrar algunos – para garantizar la continuidad de la escolaridad de los niños. El proyecto es ambicioso porque diversas nacionalidades cuentan con aulas hospitalarias. En el HILA sería ideal que inicialmente se estime la oportunidad de brindar programas especiales de enseñanza - aprendizaje en las diferentes unidades, para extender este servicio paulatinamente.

Sería importante considerar este proyecto en especial para las unidades con la cuales se desarrolló la investigación (Hospitalización cirugía y Niños mayores), en el sentido que la mayoría de los niños no presentan indisposición física o anímica durante la fase de recuperación, no cuentan con actividades o recursos formativos y a la vez

interesantes o agradables, y su tiempo durante la hospitalización puede ser aprovechado, evitando incluso que aparezcan conductas desadaptativas.

También es muy recomendable tener en cuenta esta propuesta para la unidad de Oncohematología, ya que por los diagnósticos (leucemia linfocítica aguda, leucemia mieloide aguda, osteosarcoma, tumor de Wilms, entre otros) que se presentan en este servicio, los niños deben permanecer en el hospital mínimo un mes para la fase de inducción, además debido a las deficiencias en su sistema inmunológico (defensas bajas) es conveniente que después de haber salido del hospital los niños no asistan por un período largo de tiempo al colegio, hasta estabilizarse, y aún así es riesgoso que se enfrenten a las infecciones que pudieran haber en el medio, desde la gripe.

Por lo que podría considerarse la oportunidad de intervenir con ellos a través de estrategias psicopedagógicas o programas académicos especiales, durante y después de la hospitalización, reconociendo como afirma Serradas et al. (2002), que la continuidad del ritmo escolar sugiere un ambiente de normalización para el niño y por tanto un mayor ajuste psicológico ante la enfermedad, la hospitalización y la serie de repercusiones a nivel emocional, cognitivo y conductual.

Igualmente, permitir la atención psicopedagógica en el hospital, posiblemente facilite una satisfactoria reincorporación a la escuela tanto para los niños que permanecen corto tiempo en el hospital, como para los que su estadía es prolongada. Teniendo en cuenta los efectos positivos que la atención psicopedagógica puede generar, las investigaciones posteriores podrían considerar el desarrollo de tareas para diferentes dominios específicos en áreas del conocimiento (matemáticas, lenguaje, sociales, naturales).

Las investigaciones también podrían estar orientadas a conocer resultados con la aplicación de tareas en el ámbito educativo, lo cual sería factible teniendo en cuenta que se pueden hacer adaptaciones al formato de análisis de tareas, guiándose igualmente en la intervención por el método microgenético. Las modificaciones en las tareas permitirían conocer como determinadas variables influyen en el desarrollo de las tareas. De manera que para estudios posteriores se podría llevar a cabo la aplicación de las tareas para diversos grupos de edades, reconocer a largo plazo la permanencia de los cambios en el dominio específico que se potenció, o determinar la variabilidad de estrategias al realizar cada tarea.

Si las tareas se utilizan en el ambiente hospitalario se podrían responder preguntas de investigación, como en qué medida el desarrollo de las tareas incrementan o mantienen conductas adaptativas frente a la situación de enfermedad e ingreso al hospital, o como dependiendo del tratamiento, diagnóstico, factores familiares, duración de la hospitalización, estrategias de afrontamiento, entre otras variables, los procesos de funcionamiento en las tareas se ven afectados.

Por otra parte, sería enriquecedor que las estrategias psicopedagógicas en el hospital se aborden de manera interdisciplinaria. Siendo de gran apoyo el trabajo conjunto de psicología con el área de medicina y terapia ocupacional para determinar las condiciones que guiarían y facilitarían la continuidad de la construcción del aprendizaje por parte de los pacientes pediátricos. Igualmente, si posteriormente se emplean programas académicos especiales en proyección de la creación de aulas hospitalarias, los aportes del área de la pedagogía sería un valioso recurso.

REFERENCIAS

- Anderson, R. & Faust, G. (1991). *Psicología educativa: la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Arnaud (1982), Nyssen & Pivetaud (2002), Terwagne & Godenir (2001) citados en Medina (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?. *Psykhe*, 15, 2, 45-55.
- Asociación nacional de profesorado de inglés de los E.U (1982) citado en Cassany, D. (1999). *Construir la escritura. Papeles de pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.
- Barrera (1997), Freedman (1987), Pacheco (1997) & Sánchez (1992) citados en Pérez (2002). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual. *Scielo*, 17, 2.
- Barrios, A. (s.f.). *Caracterizando la red del proceso de alfabetización. Grupo de estudios sobre educación. Metodología de investigación y acción*. Porto Alegre, Brasil: GEEMPA.
- Baysinger, M., Heiney, S., Creed, J., & Ettinger, R. (1993) citados en Serradas, M., Ortiz, M. & De Manueles, J. (2002). Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza*, 20, 02, 243-258.
- Bermejo, V. (2005). Microgénesis y cambio cognitivo: adquisición del cardinal numérico. *Revista psicológica Psicothema*, 17, 4, 559 – 562.
- Bottini, E. & Velasco, E. (2009). Curso de composición del texto narrativo. Recuperado el 15 de junio de 2009, de http://www.escueladeletras.com/escuela_de_escritura.php.
- Caicedo, A., Estrada, J. & Guerrero, C. (1999). *Procesos cognitivos en la lectoescritura*. Manuscrito no publicado. Universidad Mariana en San Juan de Pasto, Colombia.

- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. & Castrillón, C. (2008). Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al concurso nacional de cuento Gabriel García Márquez (2007). Recuperado el 3 de septiembre de 2009, de <http://www.blade1.uniquindio.edu.co/uniquindio/asivalau/nota.php?indice=2025.pdf>.
- Camps, A. (1994). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, España: GRAO.
- Carbonell, C. (2002). Trastorno por estrés postraumático: clínica y psicoterapia. *Revista chilena de neuropsiquiatría*, 40, 2, 13-14.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura. Papeles de pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.
- Colegio colombiano de psicólogos (2006). Ley 1090 de 2006. Recuperado el 15 de abril de 2009, de <http://www.colpsic.org.co/resources/ley1090-06.pdf>.
- Contreras, F. & Vinaccia, S. (2007). *Como redactar informes de investigación en psicología y ciencias sociales. Uso correcto de las normas APA*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás. Facultad de psicología.
- Correa, M. & Orozco, B. (1997). Dominio gradual de la intencionalidad en la escritura de textos narrativos. Recuperado el 20 de febrero de 2009, de <http://www.cognitiva.univalle.edu.co/archivos/.../resumen%20ponencia%20dominio%20gradual%20de%20>.
- Courage & Howe (2002), Gopnik (1991), Karmiloff - Smith (1978), Mandler (1992), (1998) citados en Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali, Colombia: Artes gráficas del valle editores impresores Ltda.

- Del Pozo, A. & Polaino - Lorente, A. (2000) citados en Serradas, M., Ortiz, M. & De Manueles, J. Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza*, 20, 02, 243-258.
- Díaz, S. (2009). Educar es todo un cuento. Recuperado el 2 de marzo de 2009, de <http://www.latarde.com/semanales/educacion/128-notas-educacion/5674-educar-estodo-uncuento.html>.
- Deslauriers, J. (2004). Citado por Gallardo, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa: guía práctica*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Domínguez, G. & Barrio, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada en el aula*. Madrid, España: La Muralla S. A.
- Documento institucional del Hospital Infantil Los Ángeles (2006).
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12, 3, 5 – 14.
- Ferreiro, E. (1999). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12, 3, 5 – 14.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1994). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fisher & Bidell (1998), Hartelman, Van der Maas & Molenaar (1998), Thelen & Smith (1998) citados en Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali, Colombia: Artes gráficas del valle editores impresores Ltda.
- Fons, M. (1999). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona, España: GRAÓ
- Gallardo, J. (2007). *Psicopedagogía y lúdica como tratamiento de las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura en niños y niñas de tercer grado de básica*

primaria de la Institución Educativa Municipal Mariano Ospina Rodríguez INEM Pasto sede I. Manuscrito no publicado. Universidad de Nariño en San Juan de Pasto, Colombia.

Gessell (1980), Piaget (1947), Vigotsky (1979), Wallon (1980) citados en Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali, Colombia: Artes gráficas del valle editores impresores Ltda.

Giraldo, E. (2007). La entrevista semiestructurada como instrumento clave en investigación. Recuperado el 23 de enero de 2009, de <http://periciapscojuridica.zoomblog.com/archivo/2007/08/22/entrevista-semiestructurada-en-Investi.html>.

Goldin - Meadow & Alibali (1994) citados en Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali, Colombia: Artes gráficas del valle editores impresores Ltda.

Guijarro, M. & Torres, R. (1990) citados en Serradas, M., Ortiz, M. & De Manueles, J. (2002). Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza*, 20, 02, 243-258.

Hardy, T. & Jackson, R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid, España: Prentice Hall.

Iandolo, G. (2005). Educación y competencias narrativas. Recuperado el 2 de septiembre de 2009, de <http://www.iandolo.org/index.php?lang=es>.

Inhelder & Cellier (1992), Kuhn (1995), Miller & Coyle (1999), Siegler & Crowley (1991), Werner (1956), Wertsch & Stone (1978) citados en Bermejo, V. (2005). Microgénesis y cambio cognitivo: adquisición del cardinal numérico. *Revista psicológica Psicothema*, 17, 4, 559 – 562.

- Juárez, Y. (2003). *Leer y escribir. Actos de descubrimiento*. Ciudad de México, México: EDERE
- Kaufman, A. & Rodríguez, M. (2001) ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y vida*, 12, 6, 15 -21.
- Klingler & Vadillo (2000). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Leal, Martín & Pontes (2005). *El cuento*. Ciudad de México, México: EDERE
- López, N. & Álvarez, E. (1995) Aspectos psicológicos de la hospitalización infantil. *Psicología médica*, 23, 5, 2 -40.
- Lugo, M., Alizo, J., Martínez, D. & Sojo, V. (2006). Pacientes oncológicos con diagnóstico reciente: valoración e intervención sobre la depresión, ansiedad y calidad de vida a través de un programa preventivo de intervención. *Revista de psiquiatría*, 52, 1, 36 -40.
- Marino & Marino (2000). Parent's report of children's hospital care: What it means for your practice. *Pediatric Nursing*, 26, 2, 195-198.
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psyche*, 15, 2, 45-55.
- Mejía, A. & Gonzáles, G. (2006). Atención hospitalaria. El niño enfermo: respuesta de la familia y la sociedad. Recuperado el 4 de julio de 2009, de http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/05_09.htm.
- Miller & Coyle (1999) citados en Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali, Colombia: Artes gráficas del valle editores impresores Ltda.

- Mohamed, L., Fernández, A., Fuentes, R. & Carrasco, C. (s.f.). Aprendizaje de la lengua escrita. Recuperado el 22 de septiembre de 2008, de <http://www.distraidos.com.ar/index.html>.
- Mojica, G. & Amado, R. (1998). *Ortografía integral*. Bogotá, Colombia: Educar editores.
- Montealegre, R. & Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 9, 1, 25-40.
- Morales, O. & Tovar, M. (2001). Caperucita roja y el uso de la ortografía: un estudio exploratorio con niños de la primera etapa de educación básica. *Lectura y vida*, 12, 5, 18 – 22.
- Niño, V. (2007). *La aventura de escribir: del pensamiento a la palabra*. Bogotá, Colombia: ECOE ediciones.
- Orozco, M. (2000). El análisis de tareas: como utilizarlo en la enseñanza de la matemática en primaria. *Revista EMA* 5, 2, 139 – 151.
- Orozco, B. & Correa, M. (2003). ¿A quién le cuenta el narrador su historia? Recuperado el 15 de octubre de 2008, de <http://revistalenguajeunivalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=31&articulo=170>.
- Otálora, Y. (2006). *El análisis de tareas como estrategia metodológica para acceder a la cognición encubierta*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Peñarrieta, I. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ciudad de México, México: E.T.M.

- Pérez, Y. (2002). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual. *Scielo*, 17, 2.
- Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali, Colombia: Artes gráficas del valle editores impresores Ltda.
- Riquelme, S. (2008). Pedagogía hospitalaria: la experiencia latinoamericana. Recuperado el 4 de julio de 2009, de <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=9d92c43f-d2e4-4e83-96f6f2bf4d821ea&ID=188523>
- Rodríguez, G. & Gil, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid, España: Aljibe.
- Rodríguez, J., Pastor, M. & López, S. (1993) Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicothema*, 5 -349,372.
- Ruiz, A. (2002). La narrativa en la terapia cognitiva post-racionalista. Recuperado el 2 de septiembre de 2009, de http://www.inteco.cl/articulos/002/doc_esp2.htm.
- Salvador, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos. Recuperado el 14 de enero de 2009, de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20491&dsid=habilidades_narrativas.pdf.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Sardi, V. (2009). Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de apropiación del conocimiento. Recuperado el 2 de septiembre de 2009, de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu>.

- Scardamalian, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serradas, M., Ortiz, M. & De Manueles, J. (2002). Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza*, 20, 02, 243-258.
- Serrano, J. (2000). *Psicología del niño enfermo. Psiquiatría y psicología de la infancia y la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Grau.
- Siegler, R. & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46, 6, 606- 620.
- Solé, I. & Teberosky, A. (2001). Evaluar la lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadora. *Lectura y vida*, 10, 2, 65 -68.
- Tobón, L., Flórez, L., Torres, R., & Chávez, I. (1993). *Español para la educación media*. Cali, Colombia: Norma.
- Torres, A. (1998). *Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social*. Bogotá, Colombia: UNAD.
- Valencia, A. (2007). *Curso de investigación cualitativa*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Escuela de ciencias sociales, artes y humanidades. Programas de comunicación social y psicología. Bogotá, Colombia: CEAD.
- Viar, M., Bereziartua, J. & Rodríguez, R. (2005). *Programa de preparación psicológica para la cirugía infantil: “un día en el hospital: mañana me operan”*. Madrid, España: Exlibris.
- Yan & Fisher (2002) citados en Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali, Colombia: Artes gráficas del valle editores impresores Ltda.

Zarate, G. (2008). Reacciones emocionales de los niños hospitalizados con quemaduras, así como de sus familiares. *Revista Latinoamericana de Psicopatología*, 11, 9-38.

ANEXOS

ANEXO A. FORMATO DE ENTREVISTA Y OBSERVACIÓN



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Identificación

Nombres y apellidos: _____ Edad: _____ Género _____
Lugar y fecha de nacimiento: _____
Dirección, lugar de residencia y lugar de procedencia: _____
Teléfono(s): _____
Nombre del padre: _____ Nombre de la madre: _____
Vives con tus padres: SI _____ NO _____ ¿Con otros familiares? SI _____ NO _____ ¿Cuáles? _____
¿Durante la hospitalización quién(es) te acompañan? _____
En caso de no contar con la compañía de los papás, ¿por qué tus padres no están contigo? _____

Historia médica

Número de historia clínica: _____ Fecha de ingreso: _____
Unidad o servicio en el que se encuentra hospitalizado: _____
Diagnósticos médicos actuales: _____
Aspectos relevantes a tener en cuenta durante la hospitalización (duración, intervenciones quirúrgicas, tipo de tratamiento, prolongación de la estadía, entre otros): _____

Información relevante

¿Qué actividades realiza el niño durante su permanencia en el hospital? _____

¿Qué opina sobre las tareas que propone el grupo investigador? _____

¿Usted cree que la enfermedad le impide al niño desarrollar actividades escolares? _____

Factores asociados

Reacciones emocionales y motivacionales: _____

Cogniciones (pensamientos y creencias): _____

Comportamientos (conductas y respuestas verbales): _____

ANEXO B. TAREAS PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA NARRATIVA



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE TAREA I

Aplicación #

Fecha:

Participante:

A. NIVEL DE ANÁLISIS OBJETIVO

1. DESCRIPCIÓN DE LA TAREA.

Nombre de la tarea: Recuérdalo para contarlo.

Materiales necesarios: Hojas de papel, lapicero, guía de evaluación del texto narrativo, cartilla para la escritura narrativa³, libro de cuentos, diccionario.

Procedimiento:

- Se menciona al niño que se le leerá un cuento y que es importante que preste atención para que posteriormente lo pueda escribir. A continuación la investigadora da inicio a la lectura del cuento, de principio a fin.
- Se solicita al niño que escriba el cuento, que se le acaba de leer, en hojas de papel.
- Después de que el niño termina de escribir el cuento, se compara su desempeño real con la guía de evaluación del texto narrativo, la cual incluye en cinco categorías criterios de referencia sobre coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión.
- Dependiendo de los resultados, es decir, de los puntajes obtenidos por el niño en la guía de evaluación y su desempeño real en la tarea, se orienta la intervención a partir del acceso a material de referencia (cartilla para la escritura narrativa, libro de cuentos) y material de consulta (diccionario), para la corrección, reflexión y aprendizaje en función del desarrollo de la escritura narrativa.
- El niño pone a prueba sus conocimientos afianzados sobre la escritura narrativa a partir de la intervención, en la siguiente aplicación acorde a logros alcanzados, de manera que:
 - Si en esta tarea los desajustes son mínimos para cada una de las categorías de la guía de evaluación, se continúa con la 1ª aplicación de la tarea II.
 - Si los errores son significativos, cuantitativa y cualitativamente, se continúa con la 2ª aplicación de la tarea I pero con un cuento diferente.

Consignas:

- “¿Conoces este cuento?⁴ Es bastante interesante, espero que te guste”.
- “Es necesario que prestes mucha atención a la lectura del cuento porque de ello dependerá que realices bien la tarea”.
- “Ahora que terminé de leer el cuento, escríbelo en una hoja de papel”.
- “Finalizaste el cuento, lo hiciste muy bien, ahora puedes revisarlo para identificar errores y corregirlos”.
- “Para mejorar tu escrito puedes utilizar el diccionario, la cartilla para la escritura narrativa o puedes revisar la escritura de un libro de cuentos”.
- Terminaste de corregir el cuento, te felicito”.

³ La guía de evaluación del texto narrativo y la cartilla para la escritura narrativa se encuentran como anexos en esta investigación.

⁴ Si el niño/a conoce el cuento se aplica la tarea con una narración diferente.

Condiciones para el desarrollo de la tarea:

- Se da lectura al cuento una sola vez, por eso en principio se enfatiza con el niño la importancia de prestar atención.
- La lectura del cuento se lleva a cabo en el contexto hospitalario, específicamente en la habitación del menor.
- La tarea debe realizarse en un momento adecuado del día (preferiblemente en horas que no interfieran con curaciones, visitas de familiares y alimentación).

2. ESTRUCTURA DE LA TAREA

Tema: El niño escribe un cuento estructurado⁵ a partir de la lectura previa de éste.

Objetivo: Lograr que el niño avance en el desarrollo de la narrativa a partir de la escritura de un cuento, del cual tiene como referencia la lectura del mismo.

Contexto de la tarea: Los niños se saben muchos cuentos, posiblemente tu conozcas algunos de ellos. Los cuentos también llamados narraciones, por lo general son sencillos, cortos y nos dejan una enseñanza. Podemos leer, escribir y dibujar cuentos, en esta ocasión yo te leeré un cuento y tú podrás escribirlo recordando los sucesos de la historia.

B. NIVEL DE ANALISIS SUBJETIVO

Descripción de la solución ideal de la tarea: El desempeño ideal está definido por la guía de evaluación, de manera que la solución experta consiste en la escritura apropiada de un texto narrativo, caracterizada por poseer la mayoría de los criterios (ítems) de coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y pautas de revisión

Desempeño real del niño: Explícito en el apartado de resultados de esta investigación.

C. ANALISIS DEL DESEMPEÑO REAL DEL NIÑO CON RELACION A LA GUÍA DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Explícito en el apartado de resultados de esta investigación.

D. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

- El cuento o los cuentos utilizados en esta tarea pueden ser adaptados a un lenguaje más familiar para el niño, en el presente caso así sucedió ya que en su edición original los cuentos presentaban palabras que no son de uso frecuente en nuestro contexto.
- Al comparar el desempeño real del niño con el ideal, es decir, con la guía de evaluación, posiblemente se tengan que realizar más de una aplicación para esta tarea hasta lograr el desempeño deseado. Frente a esta situación, a fin de no disminuir la motivación y producción del niño, cada aplicación de esta tarea se debe realizar con un cuento diferente, del mismo nivel de comprensión, extensión y complejidad que el del primer intento.
- Los cuentos empleados para esta tarea fueron: El leñador y el hada del lago, La lechera, La princesa y el frijol. Se recomienda su utilización.

⁵ Cada parte del texto narrativo (inicio, nudo, desenlace) contiene pautas de coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión.



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE TAREA II

Aplicación #

Fecha:

Participante:

A. NIVEL DE ANÁLISIS OBJETIVO

1. DESCRIPCIÓN DE LA TAREA.

Nombre de la tarea: Terminando lo empezado.

Materiales necesarios: Hojas de papel, lapicero, guía de evaluación del texto narrativo, cartilla para la escritura narrativa, libro de cuentos, diccionario.

Procedimiento:

- Se explica al niño que se le leerá la parte inicial de un cuento y que él debe complementarlo proponiendo la parte faltante.
- La investigadora lleva a cabo la lectura de la parte inicial del cuento.
- Se solicita al niño que escriba la parte (inicial) del cuento que se le acaba de leer en las hojas de papel.
- Después de que el niño escribe la parte inicial, se le pide que complemente el cuento con sus propias ideas.
- Cuando el niño ha finalizado de escribir el cuento por completo, se compara su desempeño real con la guía de evaluación del texto narrativo.
- Partiendo de los resultados obtenidos (puntuaciones y desempeño), se lleva a cabo la intervención, por medio de la cual se le proporcionan al niño material de referencia (cartilla para la escritura narrativa, libro de cuentos) y material de consulta (diccionario), para la corrección, reflexión y aprendizaje en función del desarrollo de la escritura narrativa.
- El niño pone a prueba sus conocimientos afianzados sobre la escritura narrativa a partir de la intervención, en la siguiente aplicación acorde a logros alcanzados, de manera que:
 - Si en esta tarea los desajustes son mínimos para cada una de las categorías de la guía de evaluación, se continúa con la 1ª aplicación de la tarea III.
 - Si los errores son significativos, cuantitativa y cualitativamente, se continúa con la 2ª aplicación de la tarea II pero con un cuento diferente.

Consignas:

- “A continuación te voy a leer la parte inicial del cuento llamado ‘Nombre del cuento’⁶, por favor presta mucha atención”.
- “Ahora es tu turno, escribe en la hoja de papel lo que recuerdes de la parte del cuento que te acabe de leer”.
- “Muy bien, ya tienes la parte inicial del cuento, ahora termina de escribirlo con tus propias ideas para que quede completo”.
- “Bien, ya tienes el cuento entero, lo que harás en seguida es revisarlo para identificar lo que esté mal y corregirlo. Tú puedes hacer uso del diccionario si tienes dudas sobre como escribir las palabras, también puedes utilizar la cartilla para la escritura narrativa u observar un libro de cuentos para conocer su estructura, es decir, la forma en como se escriben las narraciones.
- Terminaste de corregir el cuento, lo hiciste muy bien”.

⁶ Al igual que en la tarea precedente, se pregunta al niño si conoce el cuento, en caso afirmativo se realiza la tarea con otra narración.

Condiciones para desarrollar la tarea:

- Se da lectura a la parte inicial del cuento una sola vez.
- La lectura del cuento se lleva a cabo en el contexto hospitalario, específicamente en la habitación del menor.
- La tarea debe realizarse en un momento adecuado del día (preferiblemente en horas que no interfieran con curaciones, visitas de familiares y alimentación).

2. ESTRUCTURA DE LA TAREA

Tema: El niño construye la parte faltante de un cuento para lograr su estructura coherente y significativa (con sentido).

Objetivo: Permitir que el niño proponga y escriba la parte complementaria del cuento, a partir de la lectura previa de la parte inicial del mismo, para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa.

Contexto de la tarea: El cuento es una narración breve, real o fantástica. Su estructura tiene tres partes fundamentales: inicio, nudo y desenlace. Esta vez yo te leeré la parte inicial del cuento y tú debes complementarlo. Recuerda que comúnmente al iniciar y desarrollar la historia, los personajes se enfrentan a un conflicto o situación difícil, que resuelven al final de la narración. También recuerda que si tu cuento posee una estructura completa (inicio, nudo y desenlace), éste cobrará sentido y podrás transmitir un mensaje entendible a los lectores.

B. NIVEL DE ANALISIS SUBJETIVO

Descripción de la solución ideal de la tarea: El desempeño ideal está definido por la guía de evaluación, de manera que la solución experta consiste en la escritura apropiada de un texto narrativo, caracterizada por poseer la mayoría de los criterios (ítems) de coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y pautas de revisión.

Desempeño real del niño: Explícito en el apartado de resultados de esta investigación.

C. ANALISIS DEL DESEMPEÑO REAL DEL NIÑO CON RELACION A LA GUÍA DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Explícito en el apartado de resultados de esta investigación.

D. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

- El cuento o los cuentos utilizados en esta tarea pueden ser adaptados a un lenguaje más familiar para el niño, en el presente caso así sucedió ya que en su edición original los cuentos presentaban palabras que no son de uso frecuente en nuestro contexto.
- Al comparar el desempeño real del niño con el ideal, es decir, con la guía de evaluación, posiblemente se tengan que realizar más de una aplicación para esta tarea hasta lograr el desempeño deseado. Frente a esta situación, a fin de no disminuir la motivación y producción del niño, cada aplicación de esta tarea se debe realizar con un cuento diferente, del mismo nivel de comprensión, extensión y complejidad que el del primer intento.
- Los cuentos empleados para esta tarea fueron: Los deseos ridículos, La hilandera, La muerte madrina. Se recomienda su utilización.



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE TAREA III

Aplicación #

Fecha:

Participante:

A. NIVEL DE ANÁLISIS OBJETIVO

1. DESCRIPCIÓN DE LA TAREA.

Nombre de la tarea: Construyendo una historia.

Materiales necesarios: Hojas de papel, lapicero, juego de láminas, guía de evaluación del texto narrativo, cartilla para la escritura narrativa, libro de cuentos, diccionario.

Procedimiento:

- Se explica al niño que la tarea consiste en observar atentamente un juego de láminas para que él construya y escriba un cuento.
- Posteriormente, se ponen a disposición del niño el juego de láminas de manera aleatoria. Se le dice que tiene un corto tiempo (5 minutos máximo) para observar y organizar las láminas, antes de iniciar con el cuento.
- Cuando el niño termina de organizar las láminas, se le solicita escribir un cuento a partir de las figuras y la organización que él le ha dado. Se le entrega hoja(s) en blanco y un lapicero.
- Al terminar de escribir el cuento, se compara el desempeño real del niño con el propuesto en la guía de evaluación del texto narrativo, es decir, con el desempeño experto.
- De acuerdo a los resultados se orienta la intervención, facilitándole al niño material de referencia (cartilla para la escritura narrativa, libro de cuentos) como material de consulta (diccionario), para la corrección, reflexión y aprendizaje en función del desarrollo de la escritura narrativa.
- El niño pone a prueba sus conocimientos afianzados sobre la escritura narrativa a partir de la intervención, en la siguiente aplicación acorde a logros alcanzados, de manera que:
 - Si en esta tarea los desajustes son mínimos para cada una de las categorías de la guía de evaluación, se continúa con la 1ª aplicación de la tarea IV.
 - Si los errores son significativos, cuantitativa y cualitativamente, se continúa con la 2ª aplicación de la tarea III pero con un cuento diferente.

Consignas:

- “Primero observa con atención las láminas, luego organizarlas.”
- “Lo has hecho muy bien, ahora debes escribir un cuento sobre las figuras que organizaste”.
- “Bien, terminaste, hiciste un muy buen trabajo. A continuación puedes revisar el cuento que escribiste y si es necesario corregir errores para mejorarlo.”
- “Para mejorar tu escrito puedes utilizar la cartilla para la escritura narrativa, el diccionario o puedes revisar la escritura de un libro de cuentos.”
- “Finalizaste de corregir el cuento, te felicito.”

Condiciones para desarrollar la tarea:

- La tarea se lleva a cabo en el contexto hospitalario, específicamente en la habitación del menor.
- La tarea debe realizarse en un momento adecuado del día (preferiblemente en horas que no interfieran con curaciones, visitas de familiares y alimentación).

2. ESTRUCTURA DE LA TAREA

Tema: El niño elabora un cuento a partir de la observación y organización de un juego de láminas.

Objetivo: Conseguir que el niño construya y escriba un cuento siguiendo la estructura y características del texto narrativo, con base en una serie de láminas ordenadas por él, a fin de potenciar el desarrollo de la escritura narrativa.

Contexto de la tarea: Los cuentos por lo general son sencillos, cortos y tienen un mensaje. Nosotros mismos podemos crear cuentos, a veces imaginando cosas o recordando aquellas que nos gustan, como personas, lugares, juegos o deportes. Esta ocasión tú serás el encargado de crear una historia, lo harás a partir de una serie de figuras. Imagina que hacen los personajes que observas, como se visten, en que lugares se encuentran, con quienes hablan.

B. NIVEL DE ANALISIS SUBJETIVO

Descripción de la solución ideal de la tarea: El desempeño ideal está definido por la guía de evaluación, de manera que la solución experta consiste en la escritura apropiada de un texto narrativo, caracterizada por poseer la mayoría de los criterios (ítems) de coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y pautas de revisión

Desempeño real del niño: Explícito en el apartado de resultados de esta investigación.

C. ANALISIS DEL DESEMPEÑO REAL DEL NIÑO CON RELACION A LA GUÍA DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Explícito en el apartado de resultados de esta investigación.

D. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

- Las imágenes que se utilizan en esta tarea tienen que ser claramente reconocibles por el niño, de manera que se debe evitar el uso de figuras ambiguas o inidentificables.
- Al comparar el desempeño real del niño con el ideal, es decir, con la guía de evaluación, posiblemente se tengan que realizar más de una aplicación para esta tarea hasta lograr el desempeño deseado. Frente a esta situación, a fin de no disminuir la motivación y producción del niño, cada aplicación de esta tarea se debe realizar con un juego de láminas diferente, del mismo nivel de comprensión, extensión y complejidad que el del primer intento.



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE TAREA IV

Aplicación #

Fecha:

Participante:

A. NIVEL DE ANÁLISIS OBJETIVO

1. DESCRIPCIÓN DE LA TAREA.

Nombre de la tarea: Cuéntame un cuento.

Materiales necesarios: Hojas de papel, lapicero, guía de evaluación del texto narrativo, cartilla para la escritura narrativa, libro de cuentos, diccionario.

Procedimiento:

- Se da a conocer al niño que la tarea consiste básicamente en crear un cuento por sí mismo.
- Se solicita al niño que piense en un tema particular de su interés (juego, personaje, animal o deporte favorito, colegio, amigos, familia) y a partir de éste escriba un cuento.
- Al finalizar de escribir el cuento, se compara el texto narrativo del niño que demuestra su desempeño real en la tarea con el desempeño ideal que propone la guía de evaluación.
- De acuerdo a los resultados se orienta la intervención, facilitándole al niño material de referencia (cartilla para la escritura narrativa, libro de cuentos) como material de consulta (diccionario), para la corrección, reflexión y aprendizaje en función del desarrollo de la escritura narrativa.
- El niño pone a prueba sus conocimientos afianzados sobre la escritura narrativa a partir de la intervención, en la siguiente aplicación acorde a logros alcanzados, de manera que:
 - Si los errores son significativos, cuantitativa y cualitativamente, se continúa con la 2ª aplicación de la tarea IV pero con un cuento diferente.
 - Si se han superado los logros propuestos, se finaliza el proceso.

Consignas:

- “Piensa en algo que te guste mucho o que te llame la atención, como algún deporte, un juego, tus amigos, un lugar como la escuela o el parque”
- “Ahora en la hoja de papel escribe un cuento sobre el tema que escogiste”.
- “Finalizaste de escribir el cuento, lo hiciste muy bien, ahora puedes revisarlo para identificar errores y corregirlos”.
- “Para que tu escrito quede mejor puedes utilizar el diccionario, la cartilla para la escritura narrativa o puedes revisar la escritura de un libro de cuentos”.
- “Bien, acabaste de corregir el cuento, felicitaciones”

Condiciones para desarrollar la tarea:

- La tarea se lleva a cabo en el contexto hospitalario, específicamente en la habitación del menor.
- La tarea debe realizarse en un momento adecuado del día (preferiblemente en horas que no interfieran con curaciones, visitas de familiares y alimentación).

2. ESTRUCTURA DE LA TAREA

Tema: El niño elabora un cuento de manera autónoma e inédita.

Objetivo: Permitir al niño construir y escribir un cuento a partir de un tema de su interés para potenciar el desarrollo de la escritura narrativa.

Contexto de la tarea: Podemos imaginar muchas cosas y a partir de lo que está en nuestra mente crear increíbles historias, reales o fantásticas. Necesitaras de una idea, un sueño o algo que te haya ocurrido para que empieces a narrar una historia. Además, es importante que tengas ganas de escribir y a medida que crezcas aprendas la mejor manera de realizar un texto narrativo. Si te gusta escribir síguelo haciéndolo, pues con la escritura puedes expresarte y compartir tus experiencias, tristezas, intereses o ilusiones. Si no te llama la atención escribir, recuerda que la escritura te permite conocerte a ti mismo y al mundo que te rodea, así que valdría la pena seguir intentándolo.

B. NIVEL DE ANALISIS SUBJETIVO

Descripción de la solución ideal de la tarea: El desempeño ideal está definido por la guía de evaluación, de manera que la solución experta consiste en la escritura apropiada de un texto narrativo, caracterizada por poseer la mayoría de los criterios (ítems) de coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y pautas de revisión.

Desempeño real del niño: Explícito en el apartado de resultados de esta investigación.

C. ANALISIS DEL DESEMPEÑO REAL DEL NIÑO CON RELACION A LA GUÍA DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Explícito en el apartado de resultados de esta investigación.

D. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

Al comparar el desempeño real del niño con el ideal, es decir, con la guía de evaluación, posiblemente se tengan que realizar más de una aplicación para esta tarea hasta lograr el desempeño deseado. Frente a esta situación, a fin de no disminuir la motivación y producción del niño, cada aplicación de esta tarea se debe realizar con un cuento diferente.

ANEXO C. GUÍA DE EVALUACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO

A partir de los referentes teóricos de la investigación se ha construido esta guía en la que se establece criterios sobre cinco categorías del texto narrativo – coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo, y revisión – a fin de evaluarlas para orientar la intervención en cada uno de los casos.

La evaluación se realiza en función del desempeño que muestre el niño, teniendo en cuenta tres criterios SI, ALGUNAS VECES (AV) y NO.

Donde:

- SI se puntúa como 2 (dos), AV equivale a 1 (un) punto, y NO a 0 (cero) puntos.
- Dependiendo del número de ítems en cada categoría se establecen intervalos de puntuación para la valoración del desempeño. De manera, que el primer intervalo sugiere una ejecución insuficiente, el segundo un desempeño aceptable, y el tercero una actividad sobresaliente; de acuerdo a los puntos conseguidos respectivamente. La evaluación entonces, se realiza así:

Categorías	Coherencia	Cohesión	Ortografía y puntuación	Estilo narrativo	Revisión	Valoración
Nº de ítems	12	6	6	9	3	
Intervalos de puntuación	1 – 8	1 – 4	1 – 4	1 – 6	1 – 2	Insuficiente
	9 – 16	5 – 8	5 – 8	7 – 12	3 – 4	Aceptable
	17 – 24	9 – 12	9 – 12	13 – 18	5 – 6	Sobresaliente

Guía de evaluación del texto narrativo

Texto narrativo		Evaluación		
Categorías	Desempeño	SI (2)	AV (1)	NO (0)
Coherencia	1. Presenta el título original o uno relacionado con la trama.			
	2. Organiza el texto narrativo por párrafos.			
	3. Presenta una idea principal acorde a la trama en cada párrafo.			
	4. Desarrolla la idea principal con ideas secundarias o complementarias en cada párrafo.			
	5. Expone una idea temática a lo largo de la trama.			
	6. Logra una secuencia completa de las acciones que forman la trama.			
	7. Distingue las partes en el texto narrativo (inicio, nudo, desenlace).			
	8. Organiza y mantiene la lógica del texto narrativo según el número (singular, plural).			
	9. Organiza y mantiene la lógica del texto narrativo según el género (femenino, masculino).			
	10. Maneja la lógica espacio temporal en el texto narrativo.			
	11. Selecciona y utiliza información relevante o necesaria para la comprensión del texto narrativo.			
	12. Hace uso de un léxico variado.			
Cohesión	13. Utiliza mecanismos de referencia personal: pronombres personales (él, la, lo, le, se, te, me, entre otros), pronombres relativos (que, quien, cuyo, el cual), adjetivos posesivos (su, tu, mi, entre otros) y/o artículos definidos (él, la, los, las).			
	14. Utiliza mecanismos de referencia demostrativa: pronombres demostrativos (éste, ése, aquél y sus respectivos femeninos y plurales) y/o adverbios (aquí, allí, ahora, entre otros).			
	15. Utiliza mecanismos de conjunción y/o conexión: de repente, también, además, cuando, después (de un tiempo, de unas horas, de unos días), de pronto, luego, o, y, pero, aunque, por eso, porque, pues, así que, entonces, ahora, como, en ese momento, durante (largo tiempo, noches, días), al día (mañana) siguiente, le dijo, le respondió, le preguntó, le contestó, en cuanto a, desde, en ese mismo instante, en el curso de, a pesar de todo, nunca, jamás, antes, pasaron los años, esa noche, ese día, más tarde, a lo lejos, apenas, mientras, por esto, en unos instantes, a veces, a causa de esto, otra vez, así, entre otros.			
	16. Utiliza mecanismos de sustitución: sinónimos y pronombres neutros: eso, esto, aquello, ello, entre otros.			
	17. Utiliza mecanismos de elipsis (economía textual u omisión intencional de información que se presume el receptor conoce): supresión de pronombres, verbos, palabras y oraciones.			
	18. Utiliza mecanismos de repetición de elementos léxicos con el objetivo de dar énfasis.			
Ortografía y puntuación	19. Escribe las palabras utilizando la ortografía correcta.			
	20. Hace uso adecuado de las mayúsculas.			
	21. Acentúa debidamente (coloca tildes).			
	22. Escribe sin omisión de letras o palabras.			

	23. Separa correctamente letras o palabras.			
	24. Maneja signos de puntuación: punto seguido, punto y aparte, dos puntos, coma, signos de interrogación, signos de exclamación.			
Estilo narrativo	25. Usa palabras introductorias: en un lejano reino (país), un día, en cierta ocasión, sucedió en, una vez, hace mucho tiempo, érase una vez, en aquel tiempo, cierto día, hace muchos años.			
	26. Usa palabras de finalización: al final, en fin, y así fue, así fue como, por siempre, así termina esta historia, fin.			
	27. Caracteriza apropiadamente al (o a los) personaje(s) principal(es)			
	28. Incluye y caracteriza personajes secundarios			
	29. Presenta un texto narrativo breve sobre una historia real y/o fantástica.			
	30. Define o describe los espacios donde se desarrolla la trama.			
	31. Utiliza el diálogo como herramienta narrativa.			
	32. Narra la historia en primera o tercera persona, evidenciando el papel del narrador.			
Revisión	33. Usa pautas de corrección o identifica desajustes: supresión, sustitución, adición, cambio de orden (de letras, palabras u oraciones) durante y/o después de terminar el texto narrativo.			
	34. Utiliza material de consulta para guiar su escritura en el texto narrativo: diccionarios, textos escritos, entre otros.			
	35. Usa material de referencia para guiar su escritura en el texto narrativo: cartilla para la escritura narrativa, libros de cuentos, entre otros.			
	36. Lee el texto narrativo después de escribirlo.			

CARTA A JUECES

San Juan de Pasto, Julio de 2009

Señores jueces.

Cordial saludo.

Por medio de la presente le solicitamos muy respetuosamente brindarnos su apoyo profesional para desarrollar nuestro trabajo de grado titulado: *Desarrollo de la escritura narrativa a través del cuento en niños de 10 a 13 años usuarios del Hospital Infantil Los Ángeles de la ciudad de Pasto*, a través de la evaluación de los 36 ítems que pretenden conformar la guía de evaluación sobre la escritura del texto narrativo.

Para tal finalidad a continuación ud. encontrará la definición de las categorías a ser evaluadas (coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo, y revisión) mediante la aplicación de la guía, seguida por los reactivos que la conforman, los cuales deben ser valorados a partir de las siguientes características:

- Aspectos formales: ortografía, lenguaje apropiado que maneje el ítem.
- Pertinencia: el ítem permite considerar puntajes respecto a la escritura narrativa.
- Relevancia: importancia del ítem.

Cabe señalar que la presente guía será utilizada por las investigadoras para obtener puntuaciones y evaluar el desempeño de los niños en la realización de cada una de las tareas que se han propuesto para la investigación, a fin potenciar el desarrollo de la escritura narrativa. Por lo que no será utilizada con fines de aplicación de una prueba.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración para el desarrollo de nuestro trabajo investigativo, presentamos a continuación los conceptos teóricos utilizados en el proceso de construcción de reactivos:

Coherencia. Ésta se basa en la selección de la información y la lógica que soporta la organización de dicha información en el texto. En otras palabras, la coherencia permite determinar la información que es relevante y la que no, su conveniencia, el tipo de lógica (interna como externa) y su estructura comunicativa.

Cohesión: Es el conjunto de relaciones de significados que se establecen entre las diversas partes del texto – palabras, oraciones y apartados – para que el lector lo interprete con eficacia. Son componentes cohesivos locuciones que conectan elementos anteriores con posteriores.

Ortografía - puntuación: Es un sistema de grafemas, los cuales presentan variedad de formas y estilos. Requiere el manejo y comprensión de un conjunto de normas o reglas que guían su funcionamiento.

Estilo narrativo: Se refiere a la descripción y caracterización de una serie de componentes, que se deben considerar para construir una obra literaria narrativa. Dichos componentes son: los personajes, las acciones, el diálogo, el ambiente o espacio, el tiempo, y el narrador. Además de los aspectos estéticos, el estilo narrativo abarca elementos lingüísticos propios de la narrativa (p. e. utilización de diálogos, frases de inicio y final).

Revisión: La cual se enfoca por una parte, hacia el uso de pautas de corrección o identificación de desajustes durante o después de terminar el texto, y por otra parte, a la utilización de material de consulta o referencia para la elaboración y corrección del texto. La revisión es de suma importancia en la composición del texto escrito, a diferencia de la composición oral, el texto se puede examinar detalladamente y realizar los cambios que se desee o que se consideren pertinentes hasta quedar satisfecho con el producto final.

Resultados de la evaluación por los jueces

La revisión por parte de cuatro jueces de la guía de evaluación sobre el texto narrativo, determinó que en general ésta estaba apropiadamente construida ya que los ítems que conformaban cada una de las categorías cumplían con los aspectos evaluados en cuanto a aspectos formales, pertinencia y relevancia; razón por la cual sólo se hicieron pequeñas modificaciones, relacionadas con mayor especificación de la información para mayor claridad de algunos ítems.

Las recomendaciones sugieren cambios en los ítems 24 de la categoría ortografía - puntuación, así como en los ítems 27, 28 y 29 de la categoría estilo narrativo.

Ítem	Categoría	Definición	Observación	Sugerencia
24	Ortografía y puntuación	Maneja signos de puntuación: punto seguido, punto y aparte, dos puntos, coma, signos de interrogación, signos de exclamación.	Este debería incluir en su redacción además de los signos de puntuación, normas de puntuación. Teniendo en cuenta que algunos niños utilizan signos de puntuación, pero no siempre de forma adecuada, es decir, siguiendo las reglas gramaticales.	Maneja signos y normas de puntuación.
27	Estilo narrativo	Caracteriza apropiadamente al (o a los) personaje(s) principal(es).	Detallar la información	Realizar descripciones de los personajes, considerando características sobre su aspecto físico, cualidades, personalidad, rol que cumplen en la trama.
28	Estilo narrativo	Incluye y caracteriza personajes secundarios	Complementar la información.	La del ítem anterior.
29	Estilo narrativo	Presenta un texto narrativo breve sobre una historia real y/o fantástica.	Definir la palabra breve, en la medida que se debe especificar que significa este término en consideración de la escritura de un cuento.	Presenta un texto de no más de dos páginas.

Finalmente, los jueces establecieron que la forma de evaluación era susceptible de realizarse con base en los tres criterios propuestos: SI, ALGUNAS VECES (AV) y NO, donde: SI se puntuaba como 2 (dos), AV equivalía a 1 (un) punto, y NO a 0 (cero) puntos.

Igualmente, estuvieron de acuerdo en que dependiendo del número de ítems en cada categoría se estableciera intervalos de puntuación para la valoración del desempeño del niño. De manera que se podía valorar su ejecución en las tareas en términos de insuficiente, aceptable y sobresaliente.

No obstante, tres de los jueces sugirieron incluir otro concepto de valoración – y por ende otro intervalo de puntuación – que correspondiera a excelente, teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

1. El sistema evaluativo se basa en conceptos de insuficiente, aceptable, sobresaliente y excelente.
2. Los cuatro tipo de valoraciones permiten determinar de forma más detallada o precisa el rendimiento, desempeño o logros obtenidos por parte de los niños.

A raíz de las observaciones y sugerencias emitidas por parte de los jueces se realizaron las correcciones pertinentes a los ítems y a la forma de valoración, quedando finalmente estructurada la guía de evaluación del texto narrativo de la siguiente manera:

A partir de los referentes teóricos de la investigación se ha construido esta guía en la que se establece criterios sobre cinco categorías del texto narrativo – coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo, y revisión – a fin de evaluarlas para orientar la intervención en cada uno de los casos.

La evaluación se realiza en función del desempeño que muestre el niño, teniendo en cuenta tres criterios SI, ALGUNAS VECES (AV) y NO.

Donde:

- SI se puntúa como 2 (dos), AV equivale a 1 (un) punto, y NO a 0 (cero) puntos.
- Dependiendo del número de ítems en cada categoría se establecen intervalos de puntuación para la valoración del desempeño. De manera que el primer intervalo sugiere una ejecución insuficiente, el segundo un desempeño aceptable, el tercero una actividad sobresaliente y finalmente el cuarto un trabajo excelente; de acuerdo a los puntos conseguidos respectivamente. La evaluación entonces, se realiza así:

Categorías	Coherencia	Cohesión	Ortografía y puntuación	Estilo narrativo	Revisión	Valoración
Nº de ítems	12	6	6	8	4	
Intervalos de puntuación	1 – 6	1 – 3	1 – 3	1 – 4	1 – 2	Insuficiente
	7 – 12	4 – 6	4 – 6	5 – 8	3 – 4	Aceptable
	13 – 18	7 – 9	7 – 9	9 – 12	5 – 6	Sobresaliente
	19 – 24	10 – 12	10 – 12	13 – 16	7 – 8	Excelente

Guía de evaluación del texto narrativo

Texto narrativo		Evaluación		
Categorías	Desempeño	SI (2)	AV (1)	NO (0)
Coherencia	1. Presenta el título original o uno relacionado con la trama.			
	2. Organiza el texto narrativo por párrafos.			
	3. Presenta una idea principal acorde a la trama en cada párrafo.			
	4. Desarrolla la idea principal con ideas secundarias o complementarias en cada párrafo.			
	5. Expone una idea temática a lo largo de la trama.			
	6. Logra una secuencia completa de las acciones que forman la trama.			
	7. Distingue las partes en el texto narrativo (inicio, nudo, desenlace).			
	8. Organiza y mantiene la lógica del texto narrativo según el número (singular, plural).			
	9. Organiza y mantiene la lógica del texto narrativo según el género (femenino, masculino).			
	10. Maneja la lógica espacio temporal en el texto narrativo.			
	11. Selecciona y utiliza información relevante o necesaria para la comprensión del texto narrativo.			
	12. Hace uso de un léxico variado.			
Cohesión	13. Utiliza mecanismos de referencia personal: pronombres personales (él, la, lo, le, se, te, me, entre otros), pronombres relativos (que, quien, cuyo, el cual), adjetivos posesivos (su, tu, mi, entre otros) y/o artículos definidos (el, la, los, las).			
	14. Utiliza mecanismos de referencia demostrativa: pronombres demostrativos (éste, ése, aquél y sus respectivos femeninos y plurales) y/o adverbios (aquí, allí, ahora, entre otros).			
	15. Utiliza mecanismos de conjunción y/o conexión: de repente, también, además, cuando, después (de un tiempo, de unas horas, de unos días), de pronto, luego, o, y, pero, aunque, por eso, porque, pues, así que, entonces, ahora, como, en ese momento, durante (largo tiempo, noches, días), al día (mañana) siguiente, le dijo, le respondió, le preguntó, le contestó, en cuanto a, desde, en ese mismo instante, en el curso de, a pesar de todo, nunca, jamás, antes, pasaron los años, esa noche, ese día, más tarde, a lo lejos, apenas, mientras, por esto, en unos instantes, a veces, a causa de esto, otra vez, así, entre otros.			
	16. Utiliza mecanismos de sustitución: sinónimos y pronombres neutros: eso, esto, aquello, ello, entre otros.			
	17. Utiliza mecanismos de elipsis (economía textual u omisión intencional de información que se presume el receptor conoce): supresión de pronombres, verbos, palabras y oraciones.			
	18. Utiliza mecanismos de repetición de elementos léxicos con el objetivo de dar énfasis.			
Ortografía y puntuación	19. Escribe las palabras utilizando la ortografía correcta.			
	20. Hace uso adecuado de las mayúsculas.			
	21. Acentúa debidamente (coloca tildes).			
	22. Escribe sin omisión de letras o palabras.			

	23. Separa correctamente letras o palabras.			
	24. Maneja signos y normas de puntuación: punto seguido, punto y aparte, dos puntos, coma, signos de interrogación, signos de exclamación.			
Estilo narrativo	25. Usa palabras introductorias: en un lejano reino (país), un día, en cierta ocasión, sucedió en, una vez, hace mucho tiempo, érase una vez, en aquel tiempo, cierto día, hace muchos años.			
	26. Usa palabras de finalización: al final, en fin, y así fue, así fue como, por siempre, así termina esta historia, fin.			
	27. Caracteriza apropiadamente al (o a los) personaje(s) principal(es), realizando descripciones sobre su aspecto físico, cualidades, personalidad, rol que cumple en la trama.			
	28. Incluye y caracteriza personajes secundarios, realizando descripciones sobre sus características físicas, cualidades, personalidad, rol que cumplen en la trama.			
	29. Presenta un texto narrativo de no más de dos páginas sobre una historia real y/o fantástica.			
	30. Define o describe los espacios donde se desarrolla la trama.			
	31. Utiliza el diálogo como herramienta narrativa.			
	32. Narra la historia en primera o tercera persona, evidenciando el papel del narrador.			
Revisión	33. Usa pautas de corrección o identifica desajustes: supresión, sustitución, adición, cambio de orden (de letras, palabras u oraciones) durante y/o después de terminar el texto narrativo.			
	34. Utiliza material de consulta para guiar su escritura en el texto narrativo: diccionarios, textos escritos, entre otros.			
	35. Usa material de referencia para guiar su escritura en el texto narrativo: cartilla para la escritura narrativa, libros de cuentos, entre otros.			
	36. Lee el texto narrativo después de escribirlo.			

ANEXO D.

Cartilla para la escritura narrativa

En este documento encontrarás una serie de pautas o pasos para mejorar la escritura de tus cuentos.

ESTILO NARRATIVO

1. Al iniciar la escritura de tu cuento, puedes utilizar frases como:

- Cierta día...
- En aquel tiempo...
- En cierta ocasión...
- En un lejano reino (país)...
- Érase una vez...
- Hace mucho tiempo, hace muchos años...
- Sucedió en...
- Una vez...
- Un día...



2. Actores y espacios en la narración.

* Los personajes y escenarios cumplen una función muy importante en los cuentos ya que dan vida a los sucesos que ocurren en la trama. Los personajes pueden ser principales o secundarios.

* Los personajes principales o protagonistas se caracterizan porque sus participaciones son determinantes o imprescindibles (necesarios) para el desarrollo de la historia.



* Por otra parte, los personajes secundarios no son tan importantes como los principales, pero contribuyen con sus acciones a enriquecer la narración. Hay personajes secundarios que ayudan a los protagonistas y otros que se oponen a ellos.

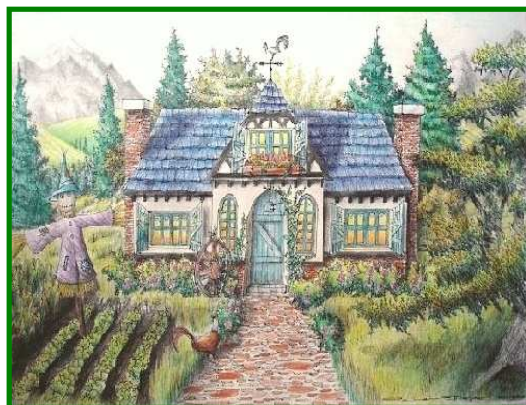
* Al incluir personajes principales o secundarios, tú puedes describir como son ellos, escribiendo principalmente características sobre:

- El aspecto físico: alto, fuerte, delgado.
- La personalidad: amable, malvado, egoísta, perseverante.

* Si lo deseas, también puedes colocar nombres a los personajes, a fin de enriquecer su descripción.

* Los ambientes o lugares donde se desarrolla el cuento, también se describen señalando sus características.

Por ejemplo: un castillo, una casa o un bosque, puede ser bonito(a), pequeño(a), viejo(a), peligroso(a), oscuro(a).



3. Al terminar tu cuento, puedes utilizar frases como:



ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

4. Organiza la escritura de tu cuento por párrafos.



- Recuerda que un párrafo está conformado por una serie de oraciones. Una oración o idea principal y oraciones secundarias que la complementan. No olvides que cada idea iniciada debe concluirse.
- Los párrafos tienen como función ordenar la información para que sea más entendible.

5. Conectores: Para unir palabras, oraciones o párrafos en tu cuento, puedes usar diferentes conectores, así la narración será más interesante. Ejemplos de estos elementos lingüísticos son los siguientes:

A causa de esto	Además	Ahora
Al día (mañana, año) siguiente	A lo lejos	Antes
Apenas	A pesar de	Así
Aun	Aunque	A veces
Como	Cuando	De manera que
De pronto	De repente	Desde



Después (de un tiempo, de unas horas, de unos días)
De todos modos
Donde
Durante (largo tiempo, noches, días)
En cuanto a
En curso de
En efecto



En ese momento, en ese (mismo) instante, en unos instantes
Entonces
Esa noche, ese día
Igualmente
Jamás
Le contestó
Le dijo
Le preguntó



Le respondió	Luego	Más tarde
Mientras	Nunca	O
Otra vez	Pasaron los años	Pero
Por el contrario	Por eso (esto, ello)	Por lo tanto
Porque	Pues	También
Todavía	Y	Ya que

6. Signos y normas de puntuación.

Para que la presentación de tu cuento sea comprensible y agradable de leer, ten en cuenta las normas y signos de puntuación, recuerda las siguientes pautas:

EL PUNTO



El punto seguido:

- Permite unir oraciones que están relacionadas o tratan de un mismo tema.
- Sirve para identificar en los párrafos ideas complementarias a la idea principal.

El punto y aparte:

- Representa la finalización de una idea y el inicio de otra.
- Sirve para identificar y separar claramente los párrafos.

LOS DOS PUNTOS



Se utilizan principalmente:

- Antes de enumeraciones.
- Para dar inicio a un diálogo.



LA COMA



Este signo de puntuación tiene varias funciones, como:

- Enumerar sustantivos, adjetivos o verbos.
- Unir oraciones cortas.
- Separar palabras, oraciones y conectores.
- Sustituir verbos que se han suprimido.

LA RAYA



Se emplea para:

- Introducir parlamentos en los diálogos.
- Reemplazar los paréntesis.
- Presentar oraciones intercaladas.

SIGNOS DE INTERROGACIÓN



- Estos signos van al principio y al final de las preguntas.
- Su función es presentar una interrogación.

SIGNOS DE EXCLAMACIÓN



- Estos signos van al principio y al final de oraciones exclamativas o de admiración.
- Su función es reflejar estados de ánimo o poner mayor énfasis a los enunciados.

7. Normas ortográficas.

Cuando escribas tu cuento, también ten presente el uso de las letras mayúsculas y las tildes. Recuerda estas normas.



Utilizas mayúsculas al escribir:

- * La primera letra o palabra de un escrito y la que va después de un punto.
- * Nombres propios, apellidos, ciudades, ríos.
- * Nombres de instituciones, establecimientos, empresas o colegios.
- * La primera letra de un título.

Acentuación:

* Los monosílabos (de, te, si, mas, aun, etc.) no llevan tilde, a excepción de la aparición de dos monosílabos iguales en el texto escrito, en este caso se coloca la tilde al que tenga mayor valor entonacional. Por ejemplo, yo no sé si se decidirá.
Otra excepción de esta regla son, el pronombre personal *él* y los adjetivos posesivos *tú, mí*.

* Llevan tilde los relativos *que, quien, cual*, así como los adverbios *cuando, cuanto, como, donde*; si forman oraciones interrogativas o exclamativas. Lo mismo sucede con las expresiones *por que* y *para que*.

* Generalmente los verbos en tiempo pasado llevan tilde, como: estudió, dibujó, escribió, saludó, contó. También los verbos condicionales, por ejemplo: estaría, compraría, ayudaría, sentía.

* Por otra parte, para conocer si las palabras llevan tilde resulta muy útil usar el diccionario.



8. Revisión.

Llevar a cabo la revisión de tu cuento, requiere que sigas los siguientes pasos:



- Durante y después de escribir, lee el texto.
- Observa atentamente el texto, identifica desajustes o errores.
- Realiza correcciones. Corregir significa quitar, aumentar o cambiar información. Para realizar correcciones puedes utilizar el diccionario y revisar un libro de cuentos para comparar tu escritura con la de éste.
- Reflexiona sobre la escritura de tu cuento y resuelve tus dudas a partir de material de consulta (p.e. diccionario, libro de español) y de referencia (p.e. libro de cuentos, esta cartilla).

Nota: Esta cartilla se realizó con base en los planteamientos de Camps (1994), Leal et al. (2005), Mojica y Amado (1998), Niño (2007).

ANEXO E. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Documento de autorización informada para padres o acudientes

¿Cuál es el nombre de la investigación?

Desarrollo de la escritura narrativa a través del cuento en niños de 10 a 13 años usuarios del Hospital Infantil Los Ángeles de la ciudad de Pasto.

¿En qué consiste esta investigación?

El propósito del estudio es potenciar en niños de 10 a 13 años de edad, atendidos en el Hospital Infantil Los Ángeles, el desarrollo de la narrativa a través de la escritura de cuentos, por medio del análisis de tareas y el método microgenético. Para lo cual se aplicarán cuatro tareas a los niños (con base en la escritura de cuentos) durante su hospitalización. Las producciones de los niños son puntuadas continuamente a partir de una guía de evaluación del texto narrativo, la cual permitirá identificar dificultades y progresos en la realización de cada una de las tareas así como en las aplicaciones de cada una de éstas, de forma que se pueda orientar la intervención para pasar de una tarea de menor a mayor complejidad, a partir de una serie de estrategias psicopedagógicas, recopiladas en una cartilla para la escritura narrativa.

¿Quién es el responsable de esta investigación?

Este proyecto es desarrollado por las estudiantes egresadas del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, Deissy Hernández. y Mónica López, quienes asesoradas por la psicóloga Sonia Betancourt, llevan a cabo este estudio como trabajo de grado y requisito para optar por el título de profesionales en Psicología y además, para contribuir por medio de estrategias psicopedagógicas a que los niños den continuidad a su ritmo de aprendizaje en consideración con la desvinculación de la educación formal y los efectos positivos que el normal desarrollo de las capacidades intelectuales involucran para los pacientes pediátricos en situación de enfermedad y hospitalización.

¿Qué beneficios se obtienen de esta investigación?

Si se potencializa por medio de este estudio el desarrollo de la narrativa a través de la escritura de cuentos por parte de los niños usuarios de diferentes servicios del HILA, es posible que ellos se muestren más activos y motivados frente a la construcción de la escritura narrativa, afianzando conocimientos y habilidades relacionadas con coherencia, cohesión, ortografía - puntuación, estilo narrativo y revisión. También, podrían iniciar o dar continuidad a procesos o hábitos que favorezcan su reingreso al ámbito educativo, y por otra parte lograr una adecuada adaptación a la situación de hospitalización.

¿Con quienes se hará la investigación?

La aplicación de tareas se lleva a cabo con niños de edades entre 10 y 13 años que se encuentren en los servicios de Hospitalización cirugía y Niños mayores del Hospital Infantil Los Ángeles. La selección de los participantes de la investigación se realiza de forma no aleatoria, es decir, que la unidad de trabajo se elige a partir de las intensiones de la investigación.

¿Qué limitaciones y riesgos conlleva esta investigación?

El estudio NO representa riesgo significativo para el bienestar integral del niño, sin embargo se puede llegar a presentar cansancio físico durante la realización de las tareas o en el transcurso de las sesiones de la aplicación de las tareas y la intervención.

¿Qué pasa si mi hijo o yo tenemos alguna pregunta?

Si tanto usted como su hijo tienen alguna pregunta sobre la investigación, pueden plantearla en cualquier momento. Las investigadoras tienen la responsabilidad de brindarles información oportuna y relevante acerca del proceso que se llevará a cabo.

¿Qué pasa si mi hijo no quiere participar o si yo no quiero que él participe en la investigación?

El hecho de no participar de la investigación NO generará ninguna consecuencia para el niño o su familia, por parte del Hospital ni de la Universidad de Nariño. Sin embargo, para que el niño participe en la investigación se requiere de la autorización de sus padres por lo que NO aplicaremos ninguna de las tareas e intervenciones si faltara la autorización.

¿Cómo se manejarán los datos que se recolecten?

En primer lugar, la información recogida a través de la entrevista semiestructurada y suministrada exclusivamente para efectos de la presente investigación no será revelada o publicada y será manejada únicamente por las investigadoras. En segundo lugar, las producciones de los escritos de los niños se analizarán por parte de las investigadoras de forma individual y general sin revelar la identidad de alguno de sus participantes. Para tal fin, los nombres de los niños serán cambiados al presentar y analizar los resultados.

Gracias por su atención y colaboración.

Atentamente,

Deissy Hernández
Mónica López

ANEXO F: FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



HOSPITAL INFANTIL LOS ÁNGELES

San Juan de Pasto NIT: 8912002402

Pbx 7336400 Ext: 209 E-MAIL hiangele@yahoo.es

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ en representación legal del menor _____ acepto su participación en la investigación denominada: *Desarrollo de la escritura narrativa a través del cuento en niños de 10 a 13 años usuarios del Hospital Infantil Los Ángeles de la ciudad de Pasto.*

Declaro que he leído (o se me ha leído) el documento sobre consentimiento informado que contiene información sobre el propósito y beneficio de la investigación, el procedimiento, los participantes, sus limitaciones y riesgos que conlleva esta investigación, y que entiendo su contenido.

También que tanto mi hijo como yo hemos recibido asesoría (actividad realizada por el grupo investigador) para prepararnos y confrontarnos con relación a nuestros conocimientos acerca de la investigación. En mi caso por medio del documento de consentimiento informado y en el caso de mi hijo por medio de una explicación verbal acerca de la naturaleza y el propósito de la investigación. Además, la asesoría permitió contestar y resolver todas las preguntas e inquietudes.

Entiendo que la participación es completamente voluntaria y que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento. Fui informado(a) de las medidas que se tomarán con respecto a la confidencialidad de la información.

Firma de la persona que da el consentimiento

Nombre: _____ Parentesco _____

Cédula de ciudadanía No: _____ de _____

Firma de la investigadora que realizó la asesoría

Nombre: _____

Cédula de ciudadanía No: _____ de _____