

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

**La escritura de ficción en la educación primaria:
una propuesta de evaluación del proceso de escritura en una institución
educativa pública limeña**

**Tesis presentada para optar por el título de Licenciado en
Educación con mención en Educación Primaria,
que presenta el bachiller:**

Frank Villegas

Asesor: Lic. Oscar Pain Lecaros

San Miguel, 23 de noviembre del 2013

Agradecimientos

A mis padres, Manuel y Linda, por ser mis primeros maestros y por enseñarme el valor de la educación desde mis primeros días.

A mi querido hermano, Manuel, por ser un compañero incondicional a lo largo de mi crecimiento.

A Oscar Pain, por su amistad, y por su invaluable asesoría en el desarrollo de esta tesis.

A mis maestros, amigos y estudiantes, quienes de distintas maneras han influido en el logro de esta investigación.

A la Dirección de Gestión de la Investigación (DGI) por el reconocimiento y financiamiento de esta tesis de licenciatura.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue caracterizar el proceso de escritura de estudiantes de sexto grado de primaria de una escuela pública peruana. En base a los aportes de las teorías cognitivas de la composición escrita y los nuevos hallazgos de la didáctica de la escritura, se construyeron dos instrumentos: una entrevista semi-estructurada y una evaluación de desempeño. Se pidió a los estudiantes que escribieran un texto de ficción y luego fueron entrevistados. Estos instrumentos permitieron conocer los procedimientos y las estrategias de escritura utilizados por los ocho estudiantes evaluados durante la planificación, textualización y revisión de sus narraciones. Los resultados indican un bajo desempeño en el uso de estrategias de planificación y revisión. Por un lado, la mayoría de los estudiantes se planteó metas de escritura relacionadas únicamente con aspectos formales: utilizar una buena ortografía y caligrafía. Casi en su totalidad, generaron ideas para escribir a partir de copias de referentes con un grado de elaboración personal bajo; además, la mayoría de los niños reportó que organizaron la historia mientras escribían, y no como parte de un proceso previo de planificación. En cuanto a la revisión, solo la mitad de los niños utilizó estrategias de revisión luego de releer sus textos con la finalidad de elaborar la versión final; y en estos casos, solo realizaron modificaciones a un nivel superficial. Finalmente, a la luz de los resultados se plantean recomendaciones pedagógicas.

Palabras clave: proceso de escritura, teorías de composición escrita, evaluación de competencias.

Índice

Introducción.....	6
Marco teórico.....	10
Teorías cognitivas del proceso de escritura	10
Las etapas del proceso de escritura.	10
La peculiaridad del proceso de escritura de los niños.....	11
La importancia de las estrategias de autorregulación.....	13
Enseñanza y evaluación del proceso de escritura	14
La enseñanza del proceso de escritura.	14
La evaluación del proceso de escritura.	15
El género de ficción desde la didáctica de la escritura	17
Metodología.....	19
Participantes.....	19
Instrumentos.....	19
Evaluación de desempeño.	19
Guía de entrevista semiestructurada.....	20
Procedimiento	20
Resultados y discusión	22
Características del proceso de planeamiento	22
Características del proceso de textualización	27
Características del proceso de revisión	29
Conclusiones.....	32
Recomendaciones	35
Referencias	42
Anexo A. Cuadernillo para la elaboración del borrador.....	45
Anexo B. Cuadernillo para la elaboración de la versión final.....	49
Anexo C. Planilla para la caracterización del proceso de escritura y la versión final del texto	53
Anexo D. Guía de entrevista semiestructurada	55
Anexo E. Documento de consentimiento informado	
Anexo F. Versión final del participante 2.....	
Anexo G. Versión final del participante 4.....	63

Anexo H. Versión final del participante 5	65
Anexo I. Borrador del participante 6	67
Anexo J. Versión final de la participante 6	71
Anexo k. Borrador del participante 7	74



Introducción

La escritura es un elemento indispensable para la comunicación interpersonal en sociedades complejas. El desarrollo de esta habilidad posibilita la participación y el intercambio comunicativo en contextos que van más allá de las situaciones orales (Chomsky, 2003). Además, permite construir y reconstruir el conocimiento y, con ello, transforma al sujeto y a las sociedades (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2010). En este contexto, este estudio busca proveer nuevos elementos de análisis para discutir la enseñanza y evaluación de esta competencia comunicativa.

El sistema educativo peruano no se encuentra ajeno a las demandas de la sociedad actual y los recientes aportes de las ciencias de la educación respecto a la enseñanza de la escritura. En este sentido, la propuesta curricular de la Educación Básica Regular [EBR] para la enseñanza del lenguaje se basa en el enfoque comunicativo-textual (Ministerio de Educación [MINEDU], 2009, 2003). Según este enfoque, la finalidad del área de Comunicación en primaria es que los estudiantes desarrollen un manejo eficiente y pertinente de la lengua al momento de expresar oralmente sus ideas, leer y producir textos escritos. En este marco, el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes peruanos debería ser logrado a través de situaciones comunicativas reales, tópicos significativos e interlocutores auténticos.

En cuanto a la producción de textos, las dos últimas versiones del Diseño Curricular Nacional [DCN] (MINEDU, 2009, 2003) han señalado la importancia de que esta responda a un propósito y, además, conlleve al aprendizaje del proceso de escritura y sus distintas etapas: planificación, textualización, revisión y reescritura. Los niños de la escuela primaria, según la política curricular, deben desarrollar distintos tipos de texto de acuerdo a sus necesidades. Además, el aprendizaje de la ortografía y gramática son importantes, en la medida que resultan herramientas útiles para la comunicación de ideas a través de la escritura (MINEDU, 2009). Sin embargo, la investigación empírica ha puesto en evidencia las grandes dificultades para la implementación de esta propuesta (Cueto, 2006; MINEDU, 2006).

Una de estas dificultades fue explorada por Cueto (2006) en un estudio sobre oportunidades de aprendizaje [ODA] realizado en veinte escuelas de Lima y Ayacucho, en tercer y cuarto de primaria. La metodología de este estudio implicó el análisis de los

cuadernos y cuadernos de trabajo de los estudiantes al término del año escolar. En el análisis, se utilizaron cinco niveles para la clasificación de los ejercicios propuestos y desarrollados. Los ejercicios que corresponden al nivel más bajo, demandan para su resolución memorización y trabajo mecánico; por otro lado, los ejercicios del nivel más alto, demandan la producción e integración de conceptos para crear algo nuevo. El estudio demostró que la mayor cantidad de ejercicios desarrollados o propuestos (80% o más) correspondían a los dos niveles más bajos de demanda cognitiva. El estudio de Cueto puso en evidencia las dificultades para la implementación del nuevo enfoque del currículo; ya que la enseñanza de la lengua en las instituciones evaluadas no se encontraba alineada con el enfoque comunicativo-textual propuesto por el DCN (MINEDU, 2009).

Asimismo, la Unidad de Medición de la Calidad [UMC](MINEDU, 2006) encontró un bajo rendimiento –en una submuestra con representatividad a escala nacional- al momento de narrar por escrito historias personales. En el 2004, la UMC evaluó con una prueba de desempeño (sobre escritura) a 856 estudiantes de segundo de primaria y 1049 de sexto grado. Algunos de los criterios de evaluación fueron: proceso de composición, cohesión textual, léxico, la adecuación a la situación comunicativa y la ortografía. La consigna de la evaluación para sexto grado fue: “Cuéntanos una historia sobre algo especial o interesante que te haya pasado a ti o a otra persona en el colegio” (MINEDU, 2006, p. 27)

Los resultados de la evaluación muestran las diferencias significativas entre los objetivos del DCN y los resultados obtenidos. Al finalizar la primaria, los estudiantes peruanos –según el DCN- deberían estar preparados para producir diversos tipos de texto, respetando las características de los interlocutores y haciendo un uso reflexivo de elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorezcan la coherencia y cohesión de los textos (MINEDU, 2009).

En el contexto de la evaluación mencionada, solo el 45% de los estudiantes narró sobre el tema propuesto. Un alto porcentaje de los estudiantes de sexto tuvo dificultades para adecuarse a la situación comunicativa y seguir la consigna: narrar algo interesante que les haya ocurrido en la escuela. En cuanto a coherencia textual, solo un 36% logró escribir textos donde las ideas se encontraban relacionadas entre sí, sin digresiones o interrupciones de ideas irrelevantes. Además, solo el 10% de los estudiantes usó la hoja borrador como insumo previo para la elaboración de sus textos.

Asimismo, se encontraron en las versiones finales dificultades a nivel de normativa: solo un 26% de los textos tuvo oraciones gramaticalmente bien construidas; mientras que, un grupo mucho menor (19%) usó adecuadamente los signos de puntuación.

La UMC (MINEDU, 2006), en su informe sobre posibles causas de esta situación, atribuye estos resultados a prácticas docentes donde se asume la escritura como un producto acabado producto de la inspiración y la espontaneidad. El bajo porcentaje en el uso de borradores pondría en evidencia el poco tratamiento que se daría en las escuelas al proceso de escritura y su enseñanza. Además, las grandes dificultades encontradas en coherencia textual y ortografía serían consecuencia de que los estudiantes obvian las etapas de planificación y revisión en su proceso composición.

Otra gran dificultad se relaciona con la ausencia de documentos orientadores que complementen y expliquen la propuesta curricular. En caso algún maestro intente indagar con mayor detalle cómo entiende el Ministerio de Educación el enfoque comunicativo-textual, su implementación, o tal vez, qué se entiende por proceso de escritura, encontrará muy pocos documentos para guiar su práctica pedagógica. Recientemente esta dificultad ha sido atendida parcialmente a través de la difusión de parte del Ministerio de Educación de las *Rutas de Aprendizaje* (MINEDU, 2013).

Es necesario destacar también que desde hace siete años no existen estudios empíricos sobre la situación del aprendizaje de la escritura en la escuela pública peruana. Los estudios sobre rendimiento son escasos en nuestro país: las evaluaciones de 2002 y 2004 realizadas por la UMC (MINEDU, 2006, 2004) representan estas pocas experiencias. Asimismo, estas experiencias de evaluación solo han abordado parcialmente la complejidad del proceso de escritura.

Por lo descrito anteriormente, los propósitos de este estudio toman en cuenta las problemáticas nacionales antes mencionadas. Esta tesis tiene como objetivo general describir y analizar las características del proceso de escritura de estudiantes de sexto grado de primaria de una escuela pública al momento de redactar historias de ficción. Asimismo, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Describir y analizar el proceso planeamiento de los estudiantes evaluados.
2. Describir y analizar el proceso de textualización de los participantes.
3. Describir y analizar el proceso de revisión de los participantes.

Para ello, este estudio plantea una propuesta de evaluación basada en los aportes de las ciencias cognitivas con la finalidad de conocer las operaciones mentales involucradas durante la composición escrita de los niños. En cuanto al género literario escogido, se optó por ficción, debido a que es un contenido recurrente en el DCNen primaria, y esto favorece que los estudiantes puedan desenvolverse con mayor naturalidad y desplieguen en mayor medida sus estrategias de escritura.

Para este fin, primero se presentan las principales teorías de composición escrita, las bases teóricas para la enseñanza y evaluación del proceso de escritura, así también, se plantean aquellos elementos propios de la estructura textual del género de ficción. Más adelante, se describen las características de la metodología empleada para el recojo de la información. A continuación, se presentan e interpretan los resultados obtenidos según la literatura reciente. Luego, se presentan las conclusiones de este estudio. Por último, en la última sección, se plantean recomendaciones que responden a las características del proceso de composición de los estudiantes evaluados, las particularidades del género de ficción y los aportes de la didáctica de la escritura.

Marco teórico

La escritura, por muchos años, fue considerada como un proceso misterioso que solo algunos expertos podían realizar, fruto de la espontaneidad y la inspiración. Sin embargo, como consecuencia de la investigación de las teorías de procesamiento de información, empezó un progresivo proceso de desmitificación (Nystrand, 2006; Pea & Kurland, 1987). A partir de los años setenta empezó a desarrollarse un nuevo discurso sobre la escritura y su enseñanza. Gracias a ello, la enseñanza de esta competencia dejó de basarse en reglas arbitrarias o la escuela retórica tradicional y empezó a enriquecerse de los recientes hallazgos empíricos (Nystrand, 2006). Por ello, para fines de este estudio, se recogerán los hallazgos más importantes de las teorías de la composición escrita con el propósito de fundamentar la propuesta de evaluación.

Teorías cognitivas del proceso de escritura

Las etapas del proceso de escritura.

La primera propuesta de la teoría cognitiva que planteó un modelo explicativo del proceso de escritura fue planteada en 1980 por John Hayes y Linda Flower (Graham, 2006). A partir de los años ochenta, los estudios empíricos se preocuparon por describir cómo los estudiantes ordinarios escriben, en lugar de prescribir su manera de escribir. En esta línea, Hayes y Flower (1981) solicitaron a adultos que pensarán en voz alta mientras escribían. Estos reportes eran grabados y luego transcritos. El análisis de los protocolos resultantes brindó la posibilidad de conocer los procesos cognitivos involucrados en la escritura, permitiendo la construcción de un modelo explicativo.

Este modelo provee una descripción de las operaciones mentales involucradas durante la escritura: planeamiento (*planning*), textualización (*translating*) y revisión (*revising*). Esta descripción fue elaborada en base al análisis de los protocolos, los borradores y el texto final de los participantes de la investigación desarrollada a lo largo de cinco años.

Durante el planeamiento, los escritores forman una representación interna del conocimiento que usarán en su proceso. A su vez, esta etapa incluye tres subprocesos: establecimiento de metas (*goal setting*), generación de ideas (*generation of ideas*) y organización (*organization*) (Hayes & Flower, 1983). Al inicio, el escritor se plantea objetivos en función de la situación comunicativa. A continuación se generan ideas para escribir; es decir, se recupera información relevante de la memoria de largo plazo

en relación a las metas planteadas. Por último, el autor elabora significado: usa activamente su pensamiento creativo y en base a la información recuperada, estructura sus ideas, estableciendo orden y jerarquía entre ellas.

La textualización implica el proceso de poner por escrito las ideas planeadas. Naturalmente, esta etapa demanda cierto dominio del idioma. Por ese motivo, los niños podrían tener dificultades en esta etapa. Si los pequeños escritores deben dedicar mucha atención a aspectos gramaticales y ortográficos, la textualización se convierte en una actividad demandante e interfiere con el proceso de planeamiento (Graham, 2006; Hayes & Flower, 1983). La baja calidad del proceso de textualización de los niños explicaría su pobre desempeño en la etapa de planeamiento.

El último proceso, la revisión, implica volver al texto y releerlo con la finalidad de evaluar aspectos del texto. Por ello, inevitablemente este proceso genera nuevos ciclos de planeamiento y revisión (Graham, 2006; Hayes & Flower, 1983). El proceso de escritura, lejos de ser una secuencia lineal y rígida, implica un proceso recurrente y flexible. Por ejemplo, un escritor puede planificar, revisar lo planeado, textualizar, revisar lo escrito y nuevamente volver al plan de escritura para establecer nuevas metas.

De estos puntos, la propuesta de evaluación recoge las tres etapas del proceso de escritura (planeamiento, textualización y revisión) para la caracterización del proceso de composición de los estudiantes evaluados. Asimismo, en la sección final se brindan recomendaciones didácticas para cada una de las etapas y subprocesos mencionados.

La peculiaridad del proceso de escritura de los niños.

La segunda teoría sobre la composición escrita surgió en 1987 y fue propuesta por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (Graham, 2006). Los modelos de composición escrita se propusieron explicar el proceso de escritura en todos los niveles. No obstante, en los años ochenta, los modelos desarrollados hasta ese momento resultaron de poca utilidad al momento de explicar las diferencias encontradas entre los escritores expertos(adultos) y los novatos (niños) (Bereiter & Scardamalia, 1992). Por ello, a diferencia del modelo anterior, la propuesta de Bereiter y Scardamalia busca explicar el proceso de escritura de los niños.

Las principales diferencias encontradas entre expertos y novatos se relacionan con la manera de proceder cuando planifican sus metas de escritura. Por un lado, se encontró mucha evidencia sobre la actividad reflexiva de los escritores expertos,

quienes elaboran y reformulan metas, evalúan pasadas decisiones, anticipan dificultades y reconcilian ideas. Caso contrario, el análisis de protocolos sugirió la ausencia de este tipo de actividad reflexiva en el proceso de los novatos. Bereiter y Scardamalia, para ordenar y dar sentido a las observaciones recogidas hasta ese momento, plantearon dos modelos explicativos. En las siguientes líneas, se presentarán ambos modelos en base a lo propuesto por Bereiter y Scardamalia (1992).

El primer modelo, “decir el conocimiento” (*knowledge telling*), explica la manera cómo se genera el contenido de un texto, a partir de un tema sobre el que se ha de escribir y un género conocido. Este primer modelo explicaría cómo es posible generar un texto sin la necesidad de un plan para resolver un problema retórico.

Al inicio, el escritor construye una representación de la tarea de escritura, luego localiza identificadores de tópico y género; es decir, pistas que le permitan buscar conceptos asociados en la memoria de largo plazo. Luego, se producen las primeras oraciones: la información recuperada pasa a formar parte del texto de manera directa. Por ello, la composición termina cuando el escritor agota todas las ideas recuperadas de la memoria de largo plazo. Esto se puede apreciar cuando se observa los protocolos de pequeños escritores:

“Tengo un montón de buenas ideas y empiezo a escribir las más importantes primero, porque son las que tengo al frente de mi mente. Entonces las menos importantes empiezan a aparecer a las tres cuartas partes de la página y quizá un montón de esas...un enjambre de esas... así que podría escribir tantas como me sea posible. No lleva tanto tiempo”(Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 49).

En el reporte anterior, el alumno de sexto grado relata su manera de escribir. Su punto de partida no es un problema retórico, mucho menos el planteamiento de objetivos, sino, los recuerdos que aparecen “frente a su mente”. Por ese motivo, según Bereiter y Scardamalia (1992), los textos de escritores del modelo *decir el conocimiento* se caracterizan por su falta de coherencia tópica y adecuación al auditorio. Pues, como no existen objetivos previamente planificados, la organización de las ideas de un texto no depende de la planificación, sino más bien del orden cómo fueron recordadas. De la misma manera, ocurren pocas revisiones a profundidad, pues no habría la necesidad de ajustar el texto a un plan previo.

El segundo modelo es “transformar el conocimiento” (*transforming knowledge model*) y se caracteriza por involucrar un proceso complejo de solución de problemas. Al inicio, el escritor construye una representación de la tarea de escritura, luego atraviesa un proceso de análisis y establecimiento de metas respecto a qué quiere

comunicar con su texto. De la misma manera, ocurre un proceso de recuperación de la información en relación al tópico y género; sin embargo, esta información debe adaptarse (transformarse) en función a las restricciones específicas surgidas luego del análisis del problema retórico. Los escritores del modelo “*transformar el conocimiento*” proceden de una manera diferente al momento de planificar el texto, lo cual trae como consecuencia procesos más complejos de revisión:

“Generalmente, escribo todo muchas veces. Todos mis pensamientos son segundos pensamientos. Y corrijo bastante cada página, o la reescribo muchas veces sobre la marcha... Las cosas se aparecen en trozos, y cuando los trozos aparecen tengo que trabajar duro para hacer de ellos algo coherente” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 49).

En la cita anterior, se puede apreciar cómo procesos de planificación más complejos influyen positivamente en la calidad de los procesos de revisión.

El modelo de Bereiter y Scardamalia (1992) tiene importantes consecuencias para la enseñanza. Los autores consideran que las ciencias cognitivas no se limitan simplemente a describir procesos cognitivos, sino más bien a captar diferencias pedagógicas significativas. Por ello, para fines de este estudio, este segundo modelo ofrece importantes elementos para la caracterización del proceso de escritura de los niños de sexto grado de primaria. En función de la complejidad de su proceso de planificación, el proceso de composición de los niños podrá ser clasificado en “decir el conocimiento” o “transformar el conocimiento”.

La importancia de las estrategias de autorregulación.

Los dos modelos anteriores describen los procesos cognitivos involucrados en la escritura; no obstante, resultan poco explicativos al momento de describir cómo los escritores desarrollan las habilidades cognitivas (y no cognitivas) involucradas en su proceso (Graham, 2006). Zimmerman y Risemberg (1997), desde una perspectiva social-cognitiva, plantearon un modelo donde escritura es considerada como algo más que una habilidad cognitiva: implica un proceso social-cognitivo donde los escritores deben ser conscientes de las expectativas de los lectores y, a su vez, estar dispuestos a dedicar tiempo y mucho esfuerzo para revisar sus textos hasta que logren su propósito comunicativo.

El modelo de Zimmerman y Risemberg explica cómo los escritores ejercen un control deliberado sobre su proceso, su ambiente de aprendizaje y sus propios pensamientos a través de estrategias de autorregulación (Graham, 2006). En

estesentido, propuestas de enseñanza que favorecen el aprendizaje de este tipo de estrategias, permiten el desarrollo de los escritores novatos (Zimmerman & Risemberg, 1997).

El uso estrategias de autorregulación de planificación y revisión, en comparación con otras, tienen un impacto positivo y significativo en el desempeño de un escritor (Graham & Harris, 2007; MacArthur, 2007). Entre ambas, el meta-análisis realizado por Graham (2006) puso en evidencia que el desarrollo de estrategias de planeamiento tiene un impacto superior. Debido a la importancia del uso de estrategias de autorregulación el desarrollo de un escritor, la propuesta de evaluación de este estudio tiene como objetivo conocer los procedimientos y estrategias de los estudiantes al momento de planificar y revisar sus cuentos.

Enseñanza y evaluación del proceso de escritura

La enseñanza del proceso de escritura.

Los hallazgos de las ciencias cognitivas recientemente han sido incorporados en algunas propuestas para la enseñanza y evaluación del proceso de composición escrita (Graves, 1989; Calkins, 2003, 1986). Progresivamente también, las políticas curriculares a nivel internacional han empezado a considerar el proceso de escritura como un elemento importante de sus currículos.

En los años sesenta, el cambio de perspectiva en la didáctica de la escritura empezó con Donald Murray. En su artículo *Your Elementary Pupil and the Writer's Cycle of Craft*, Murray (1969) presentó una sutil, pero potente sugerencia: los niños aprenderían a escribir de una manera más efectiva si atravesaran el mismo proceso que los escritores publicados, desde la elección misma del tema hasta la publicación de sus escritos. La intención con ello, aclaraba Murray en el mismo artículo, no es entrenar a futuros escritores profesionales, sino más bien, ofrecer las oportunidades de aprendizaje para que los niños puedan entender y, quizá, emular su manera de escribir.

En los años setenta, Donald Graves adaptó muchos de los aportes de Donald Murray a la enseñanza de la escritura (Feinberg, 2007). La enseñanza del proceso de escritura fue una de las principales características del taller de Graves (1983). Los participantes atravesaban, con el acompañamiento de sus maestros, por las distintas etapas del proceso de composición. Inclusive, cuando el largo proceso terminaba, los niños aprendían cómo publicar sus textos utilizando varios formatos. Asimismo, se enseñaba de manera explícita estrategias que permitían a los niños enriquecer su

proceso. Donald Graves fue pionero en desarrollo de los talleres de escritura y sus aportes han sido replicados y enriquecidos ampliamente en Estados Unidos (Lattimer, 2003; Calkins, 2003, 1986; Atwell; 1998; Bomer, 1995)

Luego de varias décadas, la investigación ha confirmado la propuesta inicial de Murray y el camino iniciado por Graves. Los niños aprenden a escribir de una manera más eficiente cuando participan de clases donde se enseña el proceso de escritura. Ocurre lo contrario, cuando los estudiantes participan de clases donde no existe preocupación por el proceso; es decir, cuando el primer borrador es asumido al mismo tiempo como el producto final (Pressley, 2007).

La evaluación del proceso de escritura.

La enseñanza del proceso de escritura es un elemento importante de las buenas prácticas docentes. Asimismo, es uno de los principales objetivos en el área Producción de textos del currículo vigente (MINEDU, 2009). Esta reciente preocupación por el proceso durante la enseñanza se ha trasladado también al campo de la evaluación (LLECE, 2010; MINEDU, 2006; Condemarín, 2000); ya que resultaría contradictorio evaluar solo el producto escrito cuando el objetivo de enseñanza es mucho más complejo. En este panorama, el conocimiento de las teorías de composición escrita también pueden enriquecer las prácticas evaluativas de los maestros.

La tradición escolar y los sistemas de evaluación de la calidad educativa se han ocupado principalmente del producto escrito; es decir, los discursos que un estudiante es capaz de redactar. Sin embargo, han descuidado la evaluación de los procedimientos de trabajo y las estrategias que se utilizan para producir estos discursos: el proceso de escritura (Atorresi, 2010). El principal objetivo de la evaluación es mejorar los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, estas prácticas tradicionales, en lugar de brindar información sobre los avances y las dificultades de los estudiantes, tienden a comparar y clasificar los resultados en una escala de buenos, regulares y malos (Condemarín, 2000).

La evaluación de esta competencia debe permitir valorar tanto el producto final como los esfuerzos intermedios propios del proceso de composición. De esa manera, se pueden detectar avances, dificultades y potencialidades en el desarrollo de esta competencia. Para ello, se convierte en un requisito importante disponer de textos

escritos completos y todo aquel material intermedio que permitió la elaboración del producto final.

Asimismo, una buena práctica de evaluación de escritura requiere de consignas adecuadas. Estas prácticas se caracterizan por ofrecer una tarea auténtica de comunicación, donde el propósito, la audiencia y el género se encuentran claramente definidos en la consigna de escritura. Asimismo, donde el producto final tiene un valor académico para el estudiante (Calfee & Miller, 2007).

En cuanto a la evaluación del proceso, el estudio de escritura del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo [SERCE] (LLECE, 2010) constituye una experiencia de evaluación a nivel latinoamericano de donde se pueden recoger importantes aportes. Con la finalidad de evaluar el proceso, dicha investigación planteó una consigna de escritura a resolverse en tres etapas: planificación, revisión y elaboración del producto final. Para ello, los estudiantes desarrollaron un cuadernillo a manera de borrador y luego otro, como producto final. Luego, en base a las teorías cognitivas de composición, se llegó a conclusiones sobre las etapas de planificación y revisión. A partir de la experiencia del SERCE, los instrumentos de evaluación que se proponen en este estudio incluyen secciones que permiten a los estudiantes organizar sus ideas, elaborar un borrador y redactar su versión final.

Tomando en consideración la importancia del proceso de planeamiento en la escritura (Bereiter, 1992), una gran limitación de las propuestas de evaluación del SERCE (2010) y UMC (2006) es no incluir el proceso de planeamiento en sus sistemas de evaluación. Otras experiencias de evaluación de este proceso incluyen el análisis de protocolos en sus diseños (Bereiter, 1992; Hayes & Flower, 1981). No obstante, este procedimiento supone dificultades metodológicas para su implementación: un intérprete capacitado, una grabadora por participante y dificultades para la transcripción de las grabaciones (Atorresi, 2005). Por ello, en el caso de este estudio, se optó por otra alternativa: una entrevista semi-estructurada para conocer los subprocesos de la etapa de planeamiento de los estudiantes evaluados.

En cuanto a la evaluación del producto escrito, las prácticas tradicionales privilegian criterios morfosintácticos (ortografía y gramática) y los aspectos superficiales de la estructura (presentación y caligrafía). Sin embargo, evaluar la complejidad del lenguaje escrito implica incluir aquellos criterios que favorecen desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes (Condemarín, 2000). En

el caso de la última evaluación de la UMC (MINEDU, 2006), se consideraron los siguientes criterios: coherencia textual, léxico, adecuación gramatical, cohesión textual, ortografía y adecuación a la situación comunicativa. Respecto a la evaluación propuesta en este estudio se evalúa la adecuación al género literario solicitado y el nivel de desarrollo de sus elementos narrativos.

El género de ficción desde la didáctica de la escritura

Un contenido importante en un currículo de lectura y escritura es el conocimiento sobre géneros literarios; ya que, cada género literario requiere estrategias específicas para su composición (Lattimer, 2003). Por ejemplo, el proceso de composición de un texto narrativo se diferencia radicalmente de las maneras cómo se organiza un texto teatral. Si bien existen estrategias transferibles, otras son específicas según cada género. Por ello, la enseñanza de la escritura de ficción y su evaluación requiere necesariamente de un proceso particular.

Los cuentos son textos narrativos con una estructura textual propia y específica. Al respecto, Dymock & Nicholson (2010) refieren que los textos narrativos se organizan en base a cuatro componentes: personajes, trama, escenario y tema. Asimismo, refieren sobre distintas investigaciones que han puesto evidencia cómo la enseñanza de esta estructura tiene un impacto significativo en el desempeño de los estudiantes al momento de escribir cuentos. Por ello, la propuesta de evaluación de este estudio plantea una mirada también a los elementos narrativos de los cuentos de los participantes. A continuación, se realiza un breve desarrollo de cada uno de estos elementos.

El personaje es cada uno de los seres inventados, ya sean humanos o no-humanos personificados que aparecen en una historia. Este es un elemento muy importante en la estructura de un cuento, ya que, su verosimilitud se relaciona profundamente con el grado de complejidad que el escritor ha logrado desarrollar en sus personajes (Graves, 1989).

La trama incluye el conjunto de acciones realizadas por los personajes a lo largo de la historia (Atwell, 1998). Estas acciones deben incluir un problema, una reacción al mismo y una conclusión (Dymock & Nicholson, 2010). De lo contrario, la narración perdería su identidad y sería únicamente un conglomerado de descripciones.

El escenario incluye información sobre el lugar y tiempo específico donde ocurren los eventos de una historia (Atwell, 1998). Naturalmente, este tipo de detalles

influye en el desarrollo de la trama y la resolución del problema. Por ejemplo, si un personaje pierde sus documentos antes de viajar; la trama y la solución del problema cambiarán radicalmente si se considera como espacio a Polonia, y como tiempo, 1945.

El tema es una idea que sirve como hilo conductor en una historia. Los escritores exploran grandes conceptos con la finalidad de entenderlos; sin embargo, en algunos casos no son conscientes de ello hasta terminar sus textos (Atwell, 1998). Por ejemplo, si un personaje pierde sus documentos antes de viajar en Polonia de 1945, el tema podría ser el holocausto. En el caso de este elemento narrativo, se ha optado por no considerarlo en la evaluación; ya que, ser consciente de uso es difícil, incluso, para los escritores publicados.



Metodología

La metodología propuesta en esta investigación es descriptiva-analítica (Torres & Cardenas, 2010); debido a que se busca caracterizar el proceso de escritura en los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa peruana, y al mismo tiempo, analizar su escritura a partir de las teorías cognitivas de composición y la propuesta curricular vigente.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron dieciséis estudiantes de sexto grado de primaria, con edades entre once y doce años, de una institución educativa [IE] pública del distrito de San Martín de Porres, Lima. Finalmente, en esta investigación, solo participaron aquellos niños cuyos padres firmaron un documento de consentimiento informado (ver Anexo D). En total, ocho niños (cuatro varones y cuatro mujeres) rindieron una evaluación de escritura y participaron de una entrevista semi-estructurada sobre su proceso de redacción.

Instrumentos

Se elaboraron dos instrumentos: una evaluación de desempeño cuyo objetivo es proponer al participante la elaboración de un cuento bajo el esquema proceso-producto; y una entrevista semi-estructurada que permite el recojo de información sobre el proceso de planificación de los estudiantes evaluados.

Evaluación de desempeño.

La evaluación de desempeño, elaborada *ad hoc*, incluye dos secciones: *elaboración del borrador* (ver Anexo A) y *elaboración de la versión final* (ver Anexo B); pues de esta manera podrá evaluarse –de manera efectiva– el proceso de escritura de los estudiantes, tomando en consideración los modelos de composición escrita de Hayes y Flower, Bereiter y Scardamalia, y Zimmerman y Risemberg.

En cuanto a la consigna de escritura del primer cuadernillo de evaluación, esta incluye las características recomendadas por Calfee & Miller (2007). Esta consigna plantea a los estudiantes una tarea auténtica de comunicación, un propósito de escritura claramente definido, un género y una audiencia:

“Los niños de cuarto grado de primaria como parte de su curso de Comunicación leerán cuentos y conversarán sobre ellos. Esto será más fácil si se dispone de historias escritas por niños para niños.

Escribe un cuento en base a una idea que tú elijas, tomando en cuenta que sería leído por los niños de cuarto grado en su curso de Comunicación. Además, considera que dispones de dos sesiones de una hora y media para realizar tu cuento”. (Ver Anexo A).

La evaluación de desempeño incluye una plantilla para la corrección del proceso de escritura. Esta plantilla contiene dos secciones claramente definidas. La primera sección tiene como objetivo recoger información sobre las características del proceso de escritura a través de la observación del primer cuadernillo (*elaboración del borrador*). La segunda sección, por su parte, tiene como propósito recoger información sobre las características de la versión final a través de la observación del segundo cuadernillo.

La primera sección de la plantilla se elaboró tomando en consideración la versión preliminar del instrumento de evaluación de escritura utilizado en el SERCE (LLECE, 2010), la cual fue ajustada por el autor según los objetivos de este estudio. Si bien en aquella investigación la tarea de escritura solicitaba la elaboración de un texto de un género diferente, se consideraron algunas de las preguntas de puntuación dicotómica (Atorresi, 2005). La segunda sección del instrumento fue elaborada *ad hoc* a partir del marco teórico de este estudio (ver Anexo C). Por ese motivo, las preguntas planteadas en esta sección tienen como finalidad caracterizar los cuentos a partir de tres elementos de la estructura narrativa: trama, personajes y escenario. El componente *tema* no fue incluido, debido a que –según la literatura– no todos los escritores son conscientes del uso de este elemento hasta recién terminado su texto (Atwell, 1998).

Guía de entrevista semiestructurada.

La guía de entrevista tiene como propósito explorar las características del proceso de planificación, tomando en consideración los siguientes subprocesos: organización de ideas, generación de ideas y planteamiento de metas (Flowers & Hayes, 1981). Adicionalmente, se incluye una sección orientada a explorar el uso de estrategias de revisión (ver Anexo D). En la guía de entrevista se incluyen preguntas para indagar sobre los procesos de planeamiento y revisión utilizados por los niños al momento de redactar sus historias de ficción.

Procedimiento

El primer paso fue elaborar los instrumentos (ver Anexo A, B y C): la evaluación de desempeño en escritura; la planilla de caracterización del proceso de

escritura y la versión final; y la guía de entrevista. Esta elaboración se realizó a partir de una revisión bibliográfica de las teorías de la composición escrita, didáctica de la escritura y experiencias nacionales e internacionales de evaluación de esta competencia.

El siguiente paso fue realizar un piloto de los instrumentos elaborados. El piloto de evaluación de desempeño se realizó con catorce estudiantes de sexto grado de primaria de una IE privada. En cuanto a la guía de entrevista, se realizó el piloto con cuatro estudiantes (dos varones y dos mujeres) del mismo grupo al que se aplicó la evaluación de desempeño. Al finalizar esta fase, se realizaron diversos ajustes a los instrumentos.

Para la fase de aplicación, se contactó con el director de una IE pública de Lima para evaluar las posibilidades de realizar la investigación con estudiantes de sexto grado de primaria. Luego de la reunión sostenida con el director, se programaron dos visitas para la aplicación de los instrumentos. También se acordó en la reunión que los participantes de este estudio serían los alumnos de sexto grado de una sección.

La aplicación se realizó en dos sesiones: el primer día los estudiantes elaboraron el borrador de sus cuentos y, al día siguiente, redactaron la versión final de sus textos. El segundo día también se realizaron las entrevistas a los estudiantes cuyos padres habían autorizado participar en la entrevista.

Luego, inició el procesamiento de la información. En cuanto a la evaluación de desempeño, los cuadernillos (ver Anexo A y B) fueron leídos repetidas veces con la finalidad de familiarizarse aún más con la data. Posteriormente, se utilizó una planilla para la corrección (ver Anexo C) de cada cuento. La corrección de las evaluaciones de desempeño estuvo a cargo de un profesor de educación primaria entrenado en la evaluación del proceso de escritura. En relación con las entrevistas, se procedió a transcribirlas por medio de un procesador de textos de manera literal. Luego, se realizó el análisis de su contenido con ayuda del programa Atlas ti, versión 6.0. En esta parte del proceso se elaboró primero una lista de temas emergentes, es decir, se identificó vocabulario, expresiones y/o conversaciones recurrentes de los participantes durante las entrevistas. A partir de la sistematización de los resultados, inició el proceso de análisis y discusión.

Resultados y discusión

Este estudio se planteó como objetivo describir y analizar las características del proceso de escritura de estudiantes de sexto grado de una IE pública de Lima a partir de su desempeño en una evaluación de escritura y las respuestas que brindaron en una entrevista semi-estructurada. Para ello, los resultados se han organizado en tres secciones. La primera contiene las características del proceso de planeamiento de los estudiantes. La segunda, las características del proceso de textualización. La tercera, las características del proceso de revisión.

Características del proceso de planeamiento

El planeamiento involucra al conjunto de operaciones mentales que le permiten al escritor elaborar una representación interna del conocimiento que usará en su proceso. Esta sección agrupa estas operaciones mentales en tres categorías como núcleos organizadores: planteamiento de metas, generación de ideas y organización.

La categoría *planteamiento de metas* refiere a los objetivos planteados por los estudiantes en relación con la situación comunicativa propuesta. La categoría *generación de ideas*, a las estrategias utilizadas por los participantes para poder elegir el contenido de sus historias de ficción. Por último, la categoría *organización* alude a las estrategias utilizadas para estructurar sus ideas, estableciendo orden y jerarquía entre ellas.

En cuanto a la categoría *planteamiento de metas* se identificó que la mayoría de los participantes se plantearon metas de escritura relacionadas únicamente a aspectos formales. Es decir, su manera de responder a la situación comunicativa propuesta en la evaluación -elaborar historias para niños escritas por niños- fue escribir de manera que sus textos tengan una buena ortografía y caligrafía. En las entrevistas, este grupo de niños no mencionó otro tipo de objetivos para su proceso de composición. La siguiente cita representa el caso de un estudiante, quien se plantea como meta de escritura, el uso de una adecuada caligrafía:

Entrevistador: Cuando te enteraste que tenías que escribir un cuento para niños de cuarto grado de primaria, ¿eso hizo que cambiaras tu manera de escribir o escribiste como siempre lo haces?

Participante 2: No, cambió mi manera de escribir.

E: ¿De qué manera cambió tu manera de escribir?

P2: O sea, anteriormente ya lo escribía así, así corrida. La escribía así, rapidita y mi letra nadie la entendía.

P2: Y ahora como ya, estoy ya sexto grado y mi papá dice que ya no escriba así, letra fea, corrida, así, ahora ya estoy aprendiendo a ver si lo puedo hacer así o como el otro.

E: Entonces lo que tú me estás diciendo es que tu manera de escribir cambió en la letra, ¿en alguna otra cosa cambio tu manera de escribir, al saber que tenías que hacerlo para cuarto grado de primaria?

P2: No.

La siguiente viñeta representa el caso de un participante, quien se propuso utilizar un vocabulario adecuado según la audiencia:

Entrevistador: Este es tu borrador, cuando te enteraste que tenía escribir un cuento para niños de cuarto grado, ¿eso hizo que cambiara tu manera de escribir o escribiste como siempre?

Participante 1: Eso hizo que mi manera de escribir cambie.

E: ¿Cómo así cambió tu manera de escribir?

P1: Porque los niños de cuarto grado todavía, no, todavía no terminan palabras...

E: Ah, entonces cambió, que usaste palabras diferentes.

P1: Eh, diferentes, que ellos sí conocen.

Mientras que en la siguiente viñeta se representa el caso de un estudiante que ajustó la extensión de su texto en función a las características de las audiencias:

Entrevistador: ¿Cuándo tú te enteraste que tenían que escribir un cuento para niños de cuarto de primaria? ¿Eso cambió tu manera de escribir?

Participante 7: Sí

E: ¿O escribiste como siempre?

P7: No, cambio mi manera, porque normalmente escribo cuentos para, o sea de, quinto así.

E: ¿Y cómo son los cuentos de quinto?

P7: Más largos, con más texto, con más personajes, y como pensé que eran de cuarto y en cuarto le gustan leer normalmente historias cortas, se me vino eso.

Metas centradas solamente en aspectos formales sugieren un pobre proceso de solución de problemas en el proceso de composición de la mayoría de los participantes. Incluso, entre quienes sí consideran las características de la audiencia, no se logra el grado de complejidad de los expertos al momento de plantear sus objetivos.

Respecto a la categoría *generación de ideas*, casi la totalidad de los niños reportó haberse basado en programas de televisión, películas o algún cuento que ya conocían previamente para obtener una idea para escribir (por ejemplo, ver Anexo F). A continuación, se presentan algunas citas donde se evidencia el caso de estudiantes, quienes generaron ideas para escribir a partir de la literatura:

Participante 6: Yo lo saqué de, de cuarto grado, me dieron un libro de una autora. Algunas cosas me las he inventado y algunas no, algunas eran del libro así.

Entrevistador: Entonces, cuando tenías que inventar eso hacía que fuera más o menos.

P6: Sí

E: ¿Por qué era así?, ¿por qué más o menos?

P6: Porque más era del libro y más o menos era de inventar, poquitas cosas me las he inventado.

Entrevistador: Claro, algunos niños escriben sus cuentos a partir de historias que escucharon, que leyeron o que vieron.

Participante 5: No, yo los combiné todos.

E: Otros niños, inventan ideas nuevas, cuéntame, enen este caso, ¿cómo se te ocurrió esta idea para escribir?

P5: Ah, porque escuché también una, ahí donde dice, eh, un cuento, la pececita vanidosa, yo lo combiné con eso y otro cuento que no me acuerdo, ay no me acuerdo bien en su nombre.

E: O sea pensaste en dos cuentos y los combinaste.

P5: Dos cuentos y hay otro también que, son tres cuentos y los combiné todos y las palabras me acordé, las puse ahí.”

Ambas citas propuestas ponen en evidencia el caso de dos estudiantes quienes reportan el uso de referentes propios de la literatura para generar ideas. Sin embargo, en estos casos –como en la mayoría de los estudiantes evaluados- se pudo corroborar, luego de revisar los cuadernillos, que las historias reproducían en gran medida sus referentes. Por ello, se puede afirmar que el grado de elaboración personal para generar ideas fue bajo.

En relación a la categoría *organización*, la mayoría de los estudiantes reportó que organizó la secuencia narrativa conforme escribía el texto. Es decir, en estos casos, no hubo un proceso previo de planificación respecto a la trama o los elementos narrativos. En las siguientes viñetas, se presentan casos representativos respecto lo anterior.

Participante 5: Iba escribiendo, estaba adivinando un cuento, no sabía cuál, me puse nerviosa y entonces estaba primero buscando, buscando un título y ya no, entonces no me acordaba y entonces combiné como dije los tres cuentos y me acordé los cuentos que había leído mi prima y entonces comencé a escribir, escribir y las palabras después se me iban apareciendo en la cabeza, iba escribiendo, escribiendo, escribiendo.

Participante 8: Se me ocurrían cuando ya escribía. Bueno, combinaba lo que había visto en la televisión y lo que es de mi mente, como, bueno este es como un dibujito, pero... y algunos son como de mi mente, pero más se me ocurrió, pero cuando estaba escribiendo, no antes, porque... siempre cuando yo escribo, se me ocurre cuando estoy escribiendo.

En menor medida, solo en dos casos, los estudiantes reportaron organización previa en su proceso. En ambos casos, los niños indicaron que previo al proceso de escritura en sí, planificaron la trama (por ejemplo, ver anexo I). Adicionalmente, solo uno de ellos mencionó haber planificado el listado de personajes de su texto.

Las características del proceso de planeamiento de los niños evaluados podrían explicarse a partir de la teoría de Bereiter y Scardamalia (1992). A partir de sus

estudios, los autores señalan que los niños y los escritores maduros proceden de manera diferente en su proceso de planeamiento, particularmente al momento de *plantear objetivos*. Los escritores del modelo *transformar el conocimiento* atraviesan un complejo proceso de solución de problemas, analizan el contenido de su texto y las posibles reacciones del lector. En el caso de los escritores novatos, su proceso de composición se orienta a poner por escrito el conocimiento que han representado en su memoria de corto plazo; por ello, los niños terminan de escribir cuando agotan este conocimiento.

Por lo anterior, el modelo “decir el conocimiento” explica el proceso de composición de los participantes. Según este modelo, los escritores inmaduros no se plantean objetivos o planificación alguna antes de empezar a escribir (Bereiter & Scardamalia, 1992). Ellos inician su proceso de composición cuando disponen de un primer contenido que les posibilite empezar. Este sería el caso de la mayoría de los estudiantes evaluados: casi la totalidad de ellos reportó que organizaba la historia mientras escribía.

El DCN propone que los estudiantes de quinto grado de primaria escriban textos según sus intereses y necesidades de comunicación de acuerdo a un plan de escritura. Estos planes de escritura deberían considerar el propósito comunicativo, el destinatario, el mensaje y el formato a utilizar (MINEDU, 2009). En el caso de los niños evaluados, ellos no demostraron el logro de estos contenidos y capacidades; a pesar de que estos constituyen contenidos que debieron haber aprendido el año anterior.

Pocas o escasas *oportunidades de aprendizaje* (ODA) podrían explicar el desempeño de los niños al momento de planificar sus cuentos. Esto iría en concordancia con los datos encontrados por Cueto (2006), quien puso en evidencia el excesivo énfasis otorgado en las IE públicas a contenidos de gramática y ortografía, en detrimento de las actividades relacionadas a la producción y comprensión de textos.

Los resultados de esta evaluación podrían atribuirse a otro motivo. El DCN 2009, para sexto grado, propone una aproximación reflexiva a dos etapas importantes del proceso de escritura: *textualización* y *revisión*. Sin embargo, no incluye la etapa de *planificación* en su propuesta. Esta etapa, al no ser considerada en el diseño para este grado, resta importantes oportunidades de aprendizaje para que los niños puedan complejizar su proceso de escritura. La poca consistencia de la propuesta curricular podría ser otra causa de estos resultados; ya que no habría continuidad entre lo

propuesto para quinto y sexto grado de primaria. En todo caso, esta hipótesis también podría motivar futuras investigaciones.

Por otro lado, un excesivo énfasis en la enseñanza de ortografía y gramática podría llevar a los niños a asociar equivocadamente la actividad de escritura con estos contenidos. Escribir bien significaría prestar atención a la normativa, o tal vez a la caligrafía, y nada más. Sin embargo, en este estudio no se recogió información respecto al desempeño docente. La hipótesis antes mencionada podría motivar investigaciones futuras.

En cuanto a la *generación de ideas*, el modelo de Bereiter y Scardamalia (1992) no hace referencia a este subproceso. No obstante, llama la atención el hecho de que los estudiantes evaluados, casi en su totalidad, hayan reproducido historias que conocían de programas de televisión, películas o cuentos. Las ideas generadas por los estudiantes, según reportaron en la mayoría de los casos, no evidenciaron elaboración personal, sino lo contrario: copia de un referente. Este hallazgo refuerza la idea de que posiblemente la escolaridad de los niños evaluados no incluyó la enseñanza explícita de estrategias de planificación. La reproducción de referentes podría asumirse como una estrategia adaptativa de parte de los niños para cubrir la ausencia de otras estrategias para generar ideas.

Las características del proceso de planeamiento de los estudiantes evaluados se asemejan, en cierta medida, a las conclusiones planteadas por la UMC (MINEDU, 2006), luego de analizar los textos de narrativa personal de estudiantes de sexto grado de primaria en el marco de la Evaluación Nacional de Rendimiento 2004.

“Es importante mencionar que los tres problemas de la coherencia textual analizados —la mala distribución, la repetición innecesaria y la contradicción o ausencia de referentes— están relacionados muchas veces con una deficitaria planificación y una inadecuada organización previa de la información. Los resultados reflejan que los estudiantes probablemente han escrito sus ideas tal como iban apareciendo en su mente. Es decir, probablemente, no han elaborado un plan previo que les permitiera ordenar mejor sus ideas antes de trasladarlas al texto final. Además, estos errores nos dan indicios de que, posiblemente, los estudiantes tampoco le han prestado importancia a la revisión de sus escritos, puesto que dichos escritos presentaron, en muchos casos, errores que hubieran podido ser detectados en una relectura del texto” (UMC, 2006, p. 84)

En el 2004, los textos de narrativa elaborados por los estudiantes de sexto grado de primaria de las escuelas públicas estudiadas daban grandes indicios de un proceso de planeamiento deficitario y una inadecuada organización. No obstante, en dicha evaluación no se recogió información respecto a esta etapa del proceso de escritura. Los hallazgos obtenidos en esta investigación brindarían evidencia que permitirían

argumentar respecto a la ausencia de estrategias de planificación en los estudiantes de las escuelas públicas.

La enseñanza de estrategias de planificación tiene un impacto significativo en el proceso de composición inclusive superior al impacto de la enseñanza producido por la enseñanza de estrategias revisión (Graham, 2006). Por ello, sería recomendable que los estudios a gran escala sobre el proceso de escritura de los estudiantes, incluyan en sus diseños, el recojo de información relacionada a la etapa de planeamiento.

En la medida de que se disponga de mayor información sobre las maneras cómo los niños de la escuela peruana planifican, se podrían plantear propuestas pedagógicas basadas en evidencia empírica. De esa manera, estas propuestas podrían favorecer de manera más significativa el logro de niveles de experticia propios del modelo *transformar el conocimiento*.

Características del proceso de textualización

La textualización implica el proceso de poner por escrito las ideas representadas en la etapa de planeamiento. A continuación, se abordan y discuten aspectos vinculados al desarrollo de los elementos narrativos (trama, personajes, escenario) y la normativa de los cuentos elaborados por los participantes.

En relación con la trama, los cuentos –casi en su totalidad- cuentan con una secuencia narrativa organizada a partir de una situación problemática fácil de entender para los posibles lectores. Este hallazgo podría interpretarse como un indicador de la complejidad del proceso de escritura de los estudiantes; sin embargo, los datos recogidos sobre el proceso de planeamiento permiten argumentar en una dirección distinta. La presencia de situaciones problemáticas podría explicarse a partir del proceso de generación de ideas de los participantes. Los niños, casi en su totalidad, escribieron cuentos a partir de referentes cercanos asociados a historias ya conocidas o a la televisión; por lo tanto, se puede suponer que la presencia de situaciones problemáticas en la secuencia narrativa, se deba a la copia de los referentes mencionados, más que, a procesos previos de elaboración personal.

Respecto al desarrollo de otros elementos narrativos, los niños evidenciaron un bajo desempeño. Las versiones finales, casi en su totalidad, no incluyeron descripciones sobre las características físicas de los personajes. Asimismo, en la

mayoría de ellas no se describió la realidad psicológica de sus personajes; además, en los dos casos donde sí se mencionan, no se profundiza respecto a ellas.

En relación con el escenario, los textos elaborados por los participantes, casi en su totalidad, no incluyen descripciones sobre el *espacio* o el *tiempo* donde se desarrollan las acciones. Solo un texto presenta descripciones respecto al espacio y el tiempo, el mismo donde se encontraron descripciones sobre las características internas sobre los personajes. Curiosamente, ese texto fue el único basado en un planteamiento de metas que consideraba las características de la audiencia.

El pobre desarrollo de los elementos narrativos en los cuentos podría atribuirse a una debilidad de la propuesta curricular vigente. El DCN para sexto grado de primaria carece de aspectos importantes para la enseñanza del género de ficción. Si bien refiere explícitamente a capacidades y contenidos necesarios para la enseñanza de la narrativa, olvida aspectos específicos en relación con ficción. En ese sentido, no incluye como contenidos a los elementos narrativos indispensables para la elaboración de un cuento (personajes, trama, escenario, tema y narrador); a pesar de que su enseñanza influye positivamente en el desempeño de los estudiantes de primaria (Dymock & Nicholson, 2010). Lo anterior podría explicar que los maestros no enseñen explícitamente estos contenidos como aspectos valiosos en la construcción de sus cuentos.

En cuanto a la normativa de los textos, la tabla 1 y 2 recoge la frecuencia del número de errores de normativa detectados en los textos evaluados.

Tabla 1.

Número de errores de tildación de los textos evaluados

Participante	Número de palabras correctamente tildadas	Palabras con tildes omitidas	Palabras tildadas incorrectamente	Porcentaje de errores de tildación
P1	8	6	0	42,8%
P2	21	15	9	53,3%
P3	6	20	1	77,7%
P4	4	2	3	55,5%
P5	8	12	0	60%
P6	12	12	0	50%
P7	3	12	0	80%
P8	3	5	0	62,5%

Tabla 2.

Número de errores de puntuación de los textos evaluados

Participante	Número de errores de puntuación cometidos
P1	14
P2	0
P3	7
P4	2
P5	6
P6	6
P7	4
P8	5

Como se puede observar en la tabla 2, solo en un caso no se encontraron errores de puntuación. En promedio, los participantes cometieron 5,5 errores de puntuación. Mientras que en el caso de tildación, los participantes cometieron en promedio un 62,5% de errores respecto al total de palabras que debieron tildarse. Lamentablemente, la ausencia de criterios estándar respecto a la normativa, representa una gran dificultad al momento de interpretar los resultados. Si bien la ortografía fue una de las principales preocupaciones de los estudiantes evaluados, se puede afirmar que la tildación y la puntuación son aún dificultades para mayoría de los estudiantes evaluados.

Características del proceso de revisión

La revisión involucra el proceso de volver al texto y releerlo con el propósito de evaluarlo. En algunos casos, la evaluación de estos aspectos podría llevar al escritor a realizar cambios. En esta sección se presentará los datos recogidos, a través de la entrevista y la evaluación de desempeño, sobre esta etapa del proceso de escritura; además, estos datos serán discutidos, tomando en cuenta la literatura.

El segundo día, a los estudiantes se les devolvió el cuadernillo de borrador para que pudieran revisarlo antes de redactar la versión final. La mitad de los cuadernillos no evidenció el uso de ninguna estrategia de revisión. La otra mitad de los cuadernillos evidenció, en general, procesos superficiales de revisión que no implicaron cambios en la estructura textual de los cuentos (ver Anexos I e K): solo un participante realizó un proceso de revisión que implicó cambios en la secuencia narrativa. Las estrategias de

revisión encontradas en los *cuadernillos de borrador* son las siguientes: agregar detalles, borrar, reescribir y tachar palabras.

Tabla 3.

Estrategias de revisión presentes en los cuadernillos

Participante	Agrega palabras en su texto (número de palabras agregadas)	Borró palabras (número de palabras borradas)	Reescribe su texto (número de palabras reescritas)	Tacha palabras (número de palabras tachadas)
P1	0	0	0	0
P2	0	0	0	0
P3	0	0	0	0
P4	0	0	0	0
P5	6	5	0	0
P6	1	0	8	4
P7	0	0	2	5
P8	0	0	0	2

Las características del proceso de revisión de los participantes también podrían explicarse a partir de la teoría de Bereiter y Scardamalia (1992). La calidad de la revisión de los textos de un escritor, dependería –en gran medida- de las características de su proceso de planificación. En el caso de los novatos, sus revisiones se caracterizan por ser “cosméticas”, los cambios realizados en el texto representan modos alternativos de decir lo mismo, más que la *transformación* de la información. Los escritores expertos evidencian revisiones significativas, ya que parten de metas en relación con su texto y las posibles reacciones de la audiencia. Por lo anterior, el modelo “decir el conocimiento” también explica el proceso de revisión de los estudiantes evaluados.

El DCN propone que los estudiantes de quinto grado revisen con independencia sus propios textos con la finalidad de mejorar la normativa aprendida en el grado:

“Revisa y corrige con autonomía y seguridad, escritos y producciones, con la finalidad de reescribirlos y publicarlos, teniendo en cuenta las normas aprendidas” (MINEDU, 2009, p. 185).

Según lo anterior, la propuesta curricular vigente promueve que los procesos de revisión únicamente se realicen a un nivel superficial; pues con solo revisar la normativa de sus textos, los niños estarían evidenciando logro de los objetivos del grado.

Lo anterior contrasta profundamente con las observaciones realizadas por la UMC (MINEDU, 2006) en el marco de la Evaluación Nacional de Rendimiento 2004,

Otra de las probables causas de que los textos de los estudiantes presenten incoherencias es la exagerada importancia que los docentes y alumnos han dado al aspecto normativo de la escritura en desmedro de la coherencia, cohesión y adecuación comunicativa. Si bien las convenciones ortográficas desempeñan una función relevante en los procesos de corrección y revisión en la redacción del texto, el aspecto central en la función comunicativa de un texto escrito es aquel que está relacionado con el entendimiento eficaz del escrito producido por el autor (organización de ideas y adecuación comunicativa) (UMC, 2006, p. 84)

La revisión implicaría un proceso mucho más complejo que tan solo evaluar la normativa. Por ello, si bien los estudiantes evaluados hicieron uso de pocas estrategias de revisión en relación con aspectos no relacionados con la normativa, esta no sería una dificultad según el DCN.

La mitad de los *cuadernillos de borrador* evaluados no muestran el uso de estrategias de revisión. Este hallazgo también podría atribuirse a escasas ODA; pues el aprendizaje de estrategias de revisión requiere experiencia; así como, enseñanza explícita de las mismas estrategias (Graves, 1983; Calkins, 1987). No obstante, las metas de este estudio no permiten corroborar esta hipótesis: futuros estudios empíricos podrían orientarse en este sentido. Asimismo, esto podría ser explicado por el tipo de metas planteadas por los estudiantes en su proceso de planeamiento. Ellos, en su mayoría, reportaron que tenían como finalidad elaborar cuentos con una adecuada ortografía y caligrafía. Por ese motivo, tiene mucho sentido que sus procesos de revisión no hayan contemplado cambios a nivel de la estructura textual.

La enseñanza de estrategias de revisión tienen un alto impacto en el desempeño académico de los estudiantes (Graham, 2006). No obstante, en base a lo mencionado anteriormente, la calidad de los procesos de revisión depende mucho de la complejidad de los procesos de planeamiento. Por ello, si se pretende que los niños revisen más y de una mejor manera, la escuela primaria debería brindar mayor énfasis a la enseñanza de estrategias de planeamiento.

Conclusiones

A partir de la sistematización y el análisis de los resultados obtenidos, se puede llegar a las siguientes conclusiones sobre las características del proceso de escritura de los estudiantes evaluados:

Primero, la mayoría de los estudiantes evaluados se planteó metas de escritura relacionadas únicamente a aspectos formales: utilizar una buena ortografía y caligrafía. Una posible causa de esto se podría encontrar en las características de las prácticas docentes a las que se vieron expuestos los estudiantes durante su escolaridad. Un excesivo énfasis en la enseñanza de ortografía, gramática y caligrafía, pudo ocasionar que ellos asocien equivocadamente la actividad de escritura con estos aspectos. Asimismo, escasas ODA en situaciones auténticas de comunicación, podría explicar que los niños hayan planteado metas de escritura donde no se incluyan las posibles reacciones de la audiencia. Próximos estudios sobre el proceso de composición escrita de los estudiantes deberían incluir en sus diseños una mirada a las prácticas docentes. De esa manera, se podría determinar en qué medida ocurre la implementación del enfoque comunicativo-textual y cómo esto se relaciona con el aprendizaje del proceso de escritura.

Segundo, los estudiantes evaluados, casi en su totalidad, reprodujeron historias que conocían de programas de televisión, películas o cuentos. Las ideas generadas por los niños, según reportaron en la mayoría de los casos, no evidenciaron elaboración personal, sino lo contrario: copia de un referente. Este hallazgo podría explicarse por una escolaridad donde no se enfatizó la enseñanza de estrategias para generar ideas.

Tercero, la mayoría de los estudiantes reportó que organizó sus ideas y la secuencia narrativa de sus historias mientras escribían. Esta manera de organizar ideas es característica del modelo “decir el conocimiento”, propio de escritores novatos. No obstante, experiencias internacionales muestran que es posible que escritores novatos puedan realizar un plan previo para escribir, siempre y cuando, ocurra enseñanza explícita de estrategias.

Cuarto, la baja calidad del proceso de planeamiento de los participantes también puede explicarse a nivel curricular. El DCN plantea que los estudiantes de quinto grado escriban de acuerdo a un plan de escritura; sin embargo, esta capacidad se encuentra ausente en la propuesta curricular de sexto grado. El desarrollo capacidad

requiere un trabajo continuo; ya que, la complejidad del proceso de planificación no se puede desarrollar en un solo grado de primaria. Por ello, esta capacidad debería incluirse en los diseños curriculares de los maestros de los últimos grados de primaria en adelante en adelante.

Quinto, los textos evaluados presentaron, casi en su totalidad, una secuencia narrativa organizada con una situación problemática fácil de entender para los posibles lectores. Este hallazgo podría interpretarse como un indicador de la complejidad del proceso de escritura de los estudiantes; sin embargo, los datos recogidos sobre la etapa de planeamiento permiten argumentar en una dirección opuesta. La presencia de situaciones problemáticas podría explicarse a partir de las copia de referentes realizada por los estudiantes. Esta variable puede ser controlada, en una futura evaluación, si la consigna explícitamente indica la necesidad de escribir un cuento original.

Sexto, los niños tuvieron un bajo desempeño en el desarrollo de los elementos narrativos de sus cuentos. Esto podría atribuirse a una debilidad de la propuesta curricular vigente. El DCN, para quinto y sexto grado, carece de aspectos importantes para la enseñanza del género de ficción. Si bien refiere explícitamente a capacidades y contenidos necesarios para la enseñanza de la narrativa, olvida aspectos específicos propios de este género. La enseñanza explícita de los elementos narrativos (personajes, trama, escenario, tema y narrador) influye positivamente en el desempeño de los estudiantes de primaria; por ello, estos contenidos también deberían incluirse en las planificaciones curriculares de los maestros de los últimos grados de primaria en adelante.

Séptimo, la mitad de los *cuadernillos de borrador* evaluados no evidenciaron el uso de estrategias de revisión. La otra mitad de los *cuadernillos de borrador* evidenciaron el uso de estrategias de revisión, pero solo de manera superficial. Estos hallazgos podrían atribuirse a escasas ODA; pues el aprendizaje de estrategias de revisión requiere experiencia; así como, enseñanza explícita de las mismas estrategias (Graves, 1983; Calkins, 1987). Asimismo, las revisiones superficiales podrían explicarse a partir del bajo nivel de complejidad de los procesos de planeamiento. Cuando un escritor no considera en su planificación las posibles reacciones de la audiencia o un propósito comunicativo, es probable que el proceso de revisión sea escaso y solo ocurra a nivel superficial (Bereiter, 1992),

Octavo. Por lo anterior, esta propuesta de evaluación se muestra ventajosa frente a otras opciones; ya que, brinda información útil sobre una etapa del proceso de escritura poco evaluada: la etapa de planeamiento. Además, esta información permite explicar el desempeño de otras etapas del proceso de composición.



Recomendaciones

Los resultados de este estudio no proporcionan información sobre las prácticas docentes de la escuela estudiada; sin embargo, sí se pueden establecer conjeturas a partir de la caracterización del proceso de escritura de los participantes. A partir de las conclusiones, se plantean las siguientes sugerencias que permitirán enriquecer la enseñanza de la escritura de ficción en dicha escuela. Estas recomendaciones responden a las características del proceso de escritura de los estudiantes de sexto grado de dicha institución, el currículo vigente y la literatura sobre didáctica de la escritura.

Primero, enriquecer el currículo. En el capítulo Análisis y discusión de los resultados, se mencionó la ausencia de capacidades y contenidos importantes para el aprendizaje del género de ficción. En esta sección, se plantea un nuevo listado de capacidades y contenidos (ver Tabla 1) con la finalidad de enriquecer la propuesta curricular vigente. Las capacidades y contenidos escritos en cursiva son aquellos objetivos que pueden ser incluidos a la propuesta curricular vigente.

Tabla 4.
Listado de contenidos propuestos.

Capacidades	Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Produce narraciones a partir de un plan de escritura previo.</i> - Revisa de manera independiente sus escritos y el de sus compañeros, proponiendo correcciones y reescribiendo su narración con estilo propio, para publicarlo de manera individual. - Evalúa y comunica el proceso que ha seguido para la producción de textos. - Escribe textos estableciendo relación entre las ideas, de acuerdo con una secuencia lógica y temporal. - Revisa sus producciones, teniendo en cuenta las normas gramaticales y ortográficas; y la estructura textual planificada. - Escribe con originalidad diferentes tipos de textos en los que pone de manifiesto su identidad local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los planes de escritura: propósito comunicativo, destinatarios, mensaje, formato a utilizar y elementos paratextuales. - <i>Elementos narrativos: personajes, trama, escenario y narrador.</i> - Pautas para la revisión de borradores de escritura: secuencia lógica y temporal. - Gramática y ortografía: concordancia de género, número y persona en oraciones simples y compuestas; puntuación general; tildación de palabras; tildación de palabras - El taller literario: cuentos.

Segundo, enseñar explícitamente estrategias de escritura. Los escritores usan activa e intencionalmente estrategias de autorregulación, por ello, las buenas prácticas docentes de escritura incluyen momentos donde se modela y enseña explícitamente este tipo de estrategias. Dada la complejidad y nivel demanda cognitiva del proceso de escritura, los estudiantes necesitan una secuencia de pasos que encamine su proceso (Pressley, 2007).

Las minilecciones, un elemento importante de los talleres de escritura, permiten la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación. El maestro no solo dice lo que se debe hacer, sino también lo demuestra. Además, piensa en voz alta sobre cada de las decisiones toma en el camino. Estos momentos (entre 10 a 12 minutos) ocurren al inicio de las clases y encaminan los esfuerzos de los niños y posibilita que puedan complejizar su proceso (Calkins, 2003).

El contenido de las minilecciones es variado y pueden tener como propósito enseñar cómo elegir un tema de escritura; cómo intercambiar ideas; cómo utilizar estrategias de edición y revisión; cuáles son las características de una buena escritura; inclusive, cómo aprovechar la literatura en el proceso de composición (Calkins, 1986). A continuación, se propone un ejemplo de una posible minilección para enseñar cómo mejorar el inicio de una historia.

Tabla 5.

Ejemplo de minilección

Objetivo de la minilección

 Cómo mejorar el inicio de una historia

Presentación	<p>“Les voy a contar un secreto: los escritores ponen mucho esfuerzo en los inicios de sus historias, pues eso les permite capturar la atención de sus futuros lectores. Ayer les leí en voz alta <i>Lilly y su bolso de plástico morado</i> de Kevin Henkes y algunos comentaron que les gustó mucho la manera cómo iniciaba. Hoy les voy a enseñar una manera para poder tener un gran inicio, al igual que Kevin Henkes: iniciando con detalles sobre clima”.</p>
Demostración	<p>“Voy a leer cómo inicia de mi historia: <i>Un día estaba en Cajamarca con mi mami</i>. Creo que aquí podría agregar algunos datos del clima. A ver... voy a recordar cómo era el clima ese día... ¡Ya recordé! Hacía bastante sol y el cielo estaba totalmente despejado. Había sol, pero igual se sentía un poco de frío, había que estar abrigado.</p> <p>Todos esos detalles los voy a agregar a mi inicio. Esto hará que mi historia sea más interesante. Mira cómo lo hago, voy a escribir el nuevo inicio. Como no tengo mucho espacio, indicaré con una flecha cuáles son los detalles que agregaré:</p> <p><i>Estaba en Cajamarca, el cielo estaba despejado y el sol era inmenso. Hacía un poco de frío, así que todos estábamos muy abrigados. Con mi mami...</i></p> <p>Ahora sí. Mi inicio es mucho más emocionante”.</p>
Participación	<p>“Ahora quiero que todos nosotros nos imaginemos que vamos a escribir una historia hoy. Vamos a fijarnos en cómo está el clima. Dile a tu pareja: ¿qué detalles sobre clima escribirías al inicio de tu historia?</p> <p>(Los estudiantes comparten sus respuestas con sus parejas de trabajo. Luego el maestro pregunta:)</p> <p>¿Alguien nos quiere contar cómo iniciaría su historia?</p> <p>(Participan tres alumnos)”.</p>
Recomendación final	<p>“Ahora ya sabes otra manera para mejorar tus inicios. Cada vez que escribas una historia vas a releer el inicio y tratarás de agregar detalles sobre el clima del día en que sucedió tu historia. De esta manera, tus inicios serán más emocionantes”.</p>

Nota: ejemplo elaborado por el autor.

Tercero, generar un clima social propicio. La escritura es una actividad social y es mejor aprendida en una comunidad. Los niños aprenden a escribir de una manera más eficiente cuando ocurren adecuadas interacciones entre los pequeños escritores con sus profesores y sus compañeros. Las buenas prácticas se ocupan de los aspectos sociales y se preocupan de ofrecer a los estudiantes: trabajo cooperativo,

retroalimentaciones inmediatas y una audiencia favorable para la socialización de sus textos (Pressley, 2007).

Cuarto, ofrecer situaciones comunicativas auténticas; pues de esa manera se ofrece a los estudiantes la posibilidad de resolver problemas retóricos. Cuando los estudiantes se ven enfrentados a la necesidad de ajustarse a un propósito comunicativo y a las características de la audiencia, es más probable que puedan plantearse *metas de escritura* y, con ello, puedan complejizar su proceso de planificación y revisión (Bereiter & Scardamalia, 1992).

Quinto, enseñar estrategias para la generación de ideas. Graves (1991) señala la importancia de enseñar a los niños a elegir sus propios temas de manera inteligente; pues esto les permitiría ejercer un mayor control sobre sus propias creaciones. En relación con el grupo evaluado la enseñanza de estrategias para la generación de ideas, serían de mucha importancia dado los resultados.

Por mencionado anteriormente, siguiendo a Calkins (2003), es recomendable enseñar a los niños a generar ideas a partir de experiencias personales. Por ejemplo, los niños podrían elaborar un listado de sus preocupaciones o miedos, y crear situaciones donde sus personajes se enfrenten a situaciones problemáticas similares. A continuación se plantea una minilección, a manera de ejemplo, para enseñar una estrategia para generar ideas.

Tabla 6.

Cómo generar ideas partir *cosas que nos dan miedo*

Objetivo	Cómo generar ideas para escribir
Presentación	<p>“Cuando era pequeño, pensaba que los escritores profesionales se inspiraban y de alguna manera misteriosa obtenían ideas para escribir. Por eso quiero empezar esta clase comentando una frase de unos de mis escritores favoritos, Mario Vargas Llosa: ‘Tengo una respuesta, que deberá ser muy matizada para no resultar una pura falacia. La raíz de todas las historias es la experiencia de quien la inventa, lo vivido es la fuente que irriga las ficciones’. Como en el caso de Mario Vargas Llosa, hoy quiero enseñarles unas de las actividades más importantes al momento de escribir: cómo generar para escribir historias de ficción a partir de sus experiencias personales”.</p>
Demostración	<p>“Voy a pensar en mi experiencias personales y pensaré en cosas que me dan miedo. Esta pueda ser una alternativa para encontrar situaciones problemáticas para nuestros personajes. Mira cómo lo hago. (El maestro piensa en voz alta sobre cada uno de sus temores y los escribe en un papelógrafo). Entonces las <i>cosas que me dan miedo</i> son las siguientes: los perros grandes, dejar la plancha encendida, perder las llaves de mi casa, los ratones, nadar en el mar. A partir de cada uno de estos temores, podemos pensar en personajes que enfrentan esas situaciones y las resuelven. Por ejemplo, un chico va a la playa con sus amigos y todos quieren nadar, pero él se niega y quiere quedarse en la orilla. De pronto sus amigos insisten mucho y por fin decide hacerle: ¿qué crees que podría ocurrir?”</p>
Participación	<p>“Ahora quiero que todos nosotros nos imaginemos que vamos a escribir una historia hoy. Pensemos por un momento en un miedo que tengamos. (Luego de un minuto de espera). Ahora cuéntale a tu pareja uno de tus miedos y qué historia se te podría ocurrir.</p> <p>(Los estudiantes comparten sus respuestas con sus parejas de trabajo. Luego el maestro pregunta).</p> <p>¿Alguien nos quiere sobre su miedo y sobre la idea que se le ocurrió? (Participan tres alumnos)”.</p>
Recomendación final	<p>“Ahora ya sabes una manera para generar ideas para escribir. Podrás generar una idea a partir de tus experiencias personales, como tus miedos. Ahora, pensarán en <i>cosas que les den miedo</i> y escribirán una lista similar a la mía en sus cuadernos”.</p>

Minilección elaborada partir de Calkins (2003, p. 1-5).

Sexto, enseñar las características propias del género. El proceso de composición de un cuento se diferencia radicalmente de las maneras cómo se organiza un poema o un ensayo. Si bien los niños se encuentran familiarizados con películas, programas de televisión y videojuegos; estos saberes previos no son suficientes para que puedan escribir cuentos. Incluso, los niños con mucha experiencia leyendo novelas, requieren el aprendizaje de la estructura textual de los cuentos cortos (Bomer, 1995). Por ello, es recomendable que los niños lean y analicen cuentos cortos para que conozcan su estructura textual.

Sétimo, acompañar el enriquecimiento de las características del personaje principal. Es recomendable, como una primera etapa en el proceso de planificación, que los estudiantes desarrollen las características externas e internas del personaje principal de sus narraciones (Lattimer, 2003). Esto posibilita que los niños se aproximen de manera consciente al personaje y, de esa manera, puedan anticipar su comportamiento desde su punto de vista. De esa manera, la elaboración de la secuencia narrativa ya no dependería enteramente de la voluntad del escritor, sino de las acciones decididas por el mismo personaje (Bomer, 1995).

Octavo, enseñar estrategias de revisión. Una de las principales tareas durante la enseñanza de la escritura es ayudar a los estudiantes a que puedan convertirse en los revisores de sus propios textos (Ferreiro, 1999). No obstante, las prácticas docentes tradicionales lo dificultan, cuando únicamente asumen al maestro como único revisor de los textos. Para ello, es necesario que los maestros enseñen explícitamente estrategias de revisión. A continuación, se propone una posible minilección para enseñar a los niños cómo revisar sus historias para que tengan sentido.

Tabla 7.
Releer para evaluar si la historia tiene sentido

Objetivo	Releer para asegurarse de que otro lector entienda.
Presentación	<p>“Hoy les voy a enseñar una actividad importante para los escritores: releer su historia para determinar si los lecturas podrían entenderla o no. Ellos una vez que terminan de escribir, realizan cambios o agregan algunos detalles para hacer sus historias más comprensibles. Recuerda que los escritores intentan comunicar sus historias favoritas a sus lectores; y esto, no se puede lograr esto si los lectores no entienden lo que escribes. Mira cómo lo hago con la historia que empecé a escribir ayer”.</p>
Demostración	<p>La profesora piensa en voz alta mientras lee el papelógrafo donde está escrita su historia.</p> <p>“Ya terminé mi historia, pero quiero saber si las personas que la lean, podrán entenderla. Para eso voy a volver a leer mi historia una vez más”. La profesora lee el avance que realizó en su cuento. “Bueno, creo que se entiende esta parte, aunque creo que podría cambiar estas palabras para que los lectores la entiendan mejor”. La docente tacha las palabras y escribe sobre ellas sus modificaciones. “Continuaré leyendo, en esta parte considero que podría agregar más información para que se entienda realmente qué quiere el personaje”. La maestra dibuja una flecha y en los márgenes escribe la información adicional.</p>
Participación	<p>“Ahora, cuéntale a tu pareja: ¿Qué es lo que hacen los escritores cuando quieren asegurarse de que otro lector entienda su historia?”</p>
Recomendación final	<p>“Antes de que continúen con sus cuentos quiero que recuerden que los escritores releen sus historias para asegurarse de que sus lectores van a entenderlas, y en caso sea necesario, realizan cambios o agregan detalles.”</p>

Referencias

- Atorresi, A. (junio de 2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura*. Recuperado el 17 de mayo de 2013, de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi.pdf
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 4-14.
- Atwel, N.. (1998). *In the Middle*. New York : Heinemann
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 43-64.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1984). Teachability of Reflective Processes in Written Composition. *Cognitive Science*, 173-190.
- Bomer, R. (1995). *Time for Meaning*. New York: Heinemann.
- Calfee, R., & Miller, R. (2007). Best Practices un Writing Assessment. En S. Graham, *Best Practices in Writing Instruction* (págs. 265-280). New York: The Guilford Press.
- Calkins, L. (1986). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Calkins, L. (2003). *The Nuts and Bolts of Teaching Writing*. New York: Heinemann.
- Chomsky, N. (2003). *Lengua, política y composición*. México: Paidós.
- Condemarín, M. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cueto, S. (2006). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho*. Lima: GRADE.
- Dymok, S., & Nicholson, T. (2010). Every Story Has a Problem. En B. Moss, & D. Lapp, *Teaching New Literacies in Grades 4-6* (págs. 26-42). New York: The Guilford Press.
- Feinberg, B. (2007). *The Lucy Calkins Project*. Recuperado el 2 de febrero de 2013, de <http://educationnext.org/the-lucy-calkins-project/>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México D.F.: Siglo XXI Editore.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Flowers, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English*, 365-387.
- Graham, S. (2006). Writing. En P. Alexander, *Handbook of Educational Psychology* (págs. 457-478). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (2007). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. (2007). Best Practices in Teaching Planning. En S. Graham, *Best Practices in Writing Instruction* (págs. 119-140). New York: The Guilford Press.
- Graves, D. (1989). *Experiment with Fiction*. Toronto: Heinemann.
- Hendrix, C. (1961). *Cómo enseñar a leer por el método global*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Kendall, J. (2006). *Writing Sense*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lattimer, H. (2003). *Thinking through Genre*. Portland: Stenhouse Publishers.
- MacArthur, C. (2007). Best Practices in Teaching Planning. En S. Graham, *Best Practices in Writing Instruction* (págs. 141-162). New York: The Guilford Press.
- Ministerio de Educación. (2003). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: Dirección de Educación Básica Regular
- Ministerio de Educación. (2006). *Informe nacional de rendimiento estudiantil 2004*. Lima: Unidad de Medición de Calidad
- Ministerio de Educación. (2009). *Informe nacional de rendimiento estudiantil 2004*. Lima: Dirección de Educación Básica Regular
- Ministerio de Educación. (2013). *¿Qué y cómo aprenden nuestros alumnos? Tercer a sexto grado de educación primaria*. Lima: Ministerio de Educación .
- Murray, D. (1969). Your Elementary Pupil and the Writer's Cycle of Craft. *Connecticut English Journal*, 3-10.
- Nystrand, M. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research. En S. G. Charles MacArthur, *Handbook of Writing Research* (págs. 11-27). New York: The Guilford Press.

- Pea, R., & Kurland, M. (1987). Cognitive Technologies for Writing. *Review of Research in Education*, 277-327.
- Pressley, L. M. (2007). Writing Instruction in Engaging and Effective Elementary Setting. En C. M. Steve Graham, *Best Practices in Writing Instruction* (págs. 13-27). New York: The Guilford Press.
- Torres, F., & Cardenas, E. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005-2010). *Enunciación*, 141-156.



Anexo A. Cuadernillo para la elaboración del borrador



Elaboración del borrador

Los niños de cuarto grado de primaria, como parte de su curso de Comunicación, leerán cuentos y conversarán sobre ellos. Esto será mucho más fácil si se dispone de historias escritas por niños para niños.

“Escribe un cuento en base a una idea que tú elijas, tomando en cuenta que sería leído por los niños de cuarto grado en su curso de Comunicación. Además, considera que dispones de dos sesiones de *una hora y media* para realizar tu cuento”.

¿Deseas participar en este proyecto?

 Sí

 No

Quando los textos sean leídos por los niños de cuarto grado, ¿prefieres que aparezca tu nombre? Marca la respuesta que desees.

 Sí

 No

 Aún no estoy seguro

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Nombre:

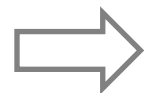
(Si marcaste “No”, tu nombre solo será usado para poder identificar tu cuento en la sesión de mañana).

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____

Código del estudiante:

Algunos niños y niñas usan una hoja para ordenar sus ideas antes de escribir. Si lo consideras, tú también lo puedes hacer en este espacio. Usa esta página como mejor te ayude.

Si no usas este espacio,
puedes empezar a
escribir.



Anexo B. Cuadernillo para la elaboración de la versión final



Versión final

Ayer empezamos a escribir cuentos para los niños de cuarto grado.

En este cuadernillo podrás *pasar a limpio* tu versión final.

Antes, recibirás el cuadernillo del borrador. Podrás revisarlo y realizar todos los cambios que consideres. Recuerda: dispones de *una hora y media* para escribir tu versión final.

Cuando los textos sean leídos por los niños de cuarto grado, ¿prefieres que aparezca tu nombre? Marca la respuesta que desees.

 Sí No

¡Gracias por tu colaboración!

Código del estudiante:

(Este recuadro será llenado por el profesor evaluador).

Anexo C. Planilla para la caracterización del proceso de escritura y la versión final del texto

Código: _____ Título del cuento: _____

Sobre el proceso de escritura

El niño, antes de empezar a escribir el borrador, ¿puso por escrito alguna forma de organización? (Sí/ No)

El niño, ¿completó el borrador? (Sí/No)

El niño, ¿logra elaborar una narración? (Sí/ No)

¿Se evidencia el uso de estrategias revisión (uso de flechas, tachaduras, paréntesis, asteriscos, etc.)? (Sí/ No) Mencione cuáles:

¿El niño completó el texto definitivo? (Sí/ No)

¿La revisión generó cambios en la secuencia narrativa? (Sí/ No)

¿Cuántas palabras se utilizó en el texto? _____

¿Cuántos errores de tildación se cometieron? _____

¿Cuántos errores de puntuación se cometieron? _____

Sobre la versión final

¿El texto se ajusta al género solicitado? (Sí/ No)

Respecto a la trama, se evidencia...

(a) la historia se encuentra organizada, un evento sigue a otro en una secuencia lógica.

(b) la historia se encuentra organizada parcialmente, algunas situaciones resultan difíciles de seguir.

(c) Ningún tipo de organización

¿La trama del texto incluye una situación problemática? (No/ Sí)

En caso de que sí existiese una situación problemática en la trama, se evidencia...

- (a) el problema es fácil de entender y se encuentra desarrollado.
- (b) el problema es fácil de entender, pero se encuentra poco desarrollado.
- (c) el problema es difícil de entender.

¿El cuento incluye descripciones en relación a las características físicas de los personajes? (No/ Sí)

¿El cuento incluye descripciones en relación a las características internas de los personajes (motivaciones, pensamientos o cualidades)?

- (a) Sí se mencionan, además se profundiza en relación ellas.
- (b) Sí se mencionan, pero no se profundiza en torno a ellas.
- (c) No se mencionan.

¿El cuento incluye detalles respecto al espacio donde se desarrolla el cuento?

- (a) Si, se incluyen muchos detalles respecto al espacio.
- (b) Sí, pero se incluyen pocos detalles respecto al espacio
- (c) No se incluyen.

¿El cuento incluye detalles respecto al tiempo donde se desarrolla el cuento? (No/ Sí)

El niño, ¿logra elaborar una narración? (Sí/ No)

Respecto al punto de vista del narrador, se evidencia...

- (a) Narrador en primera persona
- (b) Narrador en tercera persona

Anexo D. Guía de entrevista semiestructurada

Código del entrevistado: _____

Fecha: _____

[Ayer empezamos a escribir cuentos para los niños de cuarto grado. En la noche, leí algunos de sus textos y estoy seguro de que a los chicos de cuarto grado les gustarán. Ahora quisiera hacerte algunas preguntas sobre la manera cómo escribiste tu cuento, siéntete en la libertad de responder con honestidad. Estas preguntas nos tomarán aproximadamente quince minutos.]

Antecedentes

1. ¿Podrías contarme sobre qué trata tu cuento?
2. ¿Realizarlo ha sido una actividad fácil, difícil o regular? ¿Podrías explicarme por qué?
3. ¿Te gusta escribir cuentos? ¿Por qué?
4. ¿Cuándo fue la última vez que escribiste un cuento?

Generación de ideas

5. Algunos niños escriben sus historias a partir de historias que escucharon o leyeron en algún momento. Otros, inventan ideas nuevas. ¿Cómo ocurrió en tu caso? (Si la respuesta sea “es una historia nueva”, realizar la pregunta “a”; en caso contrario, realizar la pregunta “b”).
 - a. ¿Recuerdas cómo se te ocurrió la idea para escribir? (¿Esta estrategia la utilizas cada vez que escribes un cuento?)
 - b. Cuando tienes que escribir un cuento, ¿cómo obtienes una idea para escribir?

Planteamiento de metas

Este es el borrador que has elaborado en la primera sesión. Quisiera que lo miraras y recuerdes lo que pensaste antes de escribirlo. ¿Quieres leerlo tú o prefieres que lo lea? (Luego de 1 minuto).

6. Cuando te enteraste que tenían que escribir un cuento para niños de cuarto de primaria, ¿esto hizo que cambiarás tu manera de escribir? Cuéntame acerca de ello. (¿Qué pensaste antes de escribir tu cuento?) (¿Esto lo realizas cada vez que escribes un cuento?)

Organización de ideas

7. Antes de escribir tu cuento, ¿pensaste lo que ocurriría en tu historia o empezaste a escribir “de frente”, esperando a que se te ocurran mientras escribes? (¿Utilizas la misma estrategia cada vez que escribes un cuento?)

Revisión

8. Este es tu borrador y esta es tu versión final. (El entrevistador muestra al estudiante ambos textos). Quisieras que los miraras. ¿Existen diferencias entre ambos textos? (Si la respuesta es positiva, pero solo se limita a aspecto de caligrafía, realizar la pregunta “a”; en caso contrario, realizar la pregunta “b”).
 - a. ¿Recuerdas algún otro cambio que hayas realizado? (Si la respuesta es “Sí”, pasar a la pregunta “b”).
 - b. ¿Por qué motivo realizaste el cambio?

Metacognición

9. Algunos niños consideran que hacer un borrador los ayuda a mejorar su versión final, pero otros niños piensan que hacer esto no ayuda en mucha y más bien quita tiempo. ¿Tú, qué opinas al respecto?
10. Luego de estas dos sesiones, ¿qué opinas de tu texto?

[He revisado sus cuentos y realmente estoy muy contento con las cosas que he leído. Estoy seguro que los niños de cuarto grado disfrutarán sus historias. Muchas gracias por tu participación.]

Anexo E. Documento de consentimiento informado

La escritura de ficción en sexto de primaria: una propuesta didáctica para una institución educativa del nivel primario

Este documento tiene como finalidad brindarle información sobre esta investigación y el rol que cumpliría su hijo(a), en caso usted autorice su participación.

El propósito de este estudio es realizar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la escritura, en base a las características y rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio. Esta investigación es conducida por Frank Villegas, egresado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Si usted accede a que su hijo(a) participe en este estudio, se le pedirá a su hijo(a) resolver una evaluación y también responder cinco preguntas de una entrevista de aproximadamente diez minutos. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito. Además, las respuestas obtenidas en la evaluación y la entrevista serán codificadas usando un número de identificación, y por lo tanto, serán anónimas.

A partir de los datos obtenidos, se elaborará una propuesta pedagógica que será entregada al centro educativo. Esta propuesta de escritura se ajustará a las características de los estudiantes de sexto y les permitirá mejorar su manera de escribir.

En caso se encuentre de acuerdo, por favor firme este documento.

Nombre del estudiante
(en letras de imprenta)

Firma del padre y/o apoderado

Fecha

Anexo F. Versión final del participante 2

Los Super Campeones

Esta historia trata sobre un niño llamado Oliver que un día le atraspelle pero el balón le salio. Oliver era niño y se fue a **J**apón donde se encuentra con **B**enji que dice: los puedes los puedes tapar todos los tiros fuera del área de penalte. Oliver le vio y le saco, los llevo a todos los suplementos alzó la pelota y metió cabeza pero **B**enji lo trape. **R**oberto **S**andoña vio la pelota y metió un pase Oliver salto y metió gol de cabeza, **B**enji se golpeó en el pecho de la portería **B**enji dijo Oliver: te reto a un partido de 90 minutos.

para el día y comenzaron los primeros 45" el
Colegio San Francisco les ganaba 1-0.

Comenzaron los otros 45", San Francisco hacia la
táctica de la Taula del Pájaro, Bruce puso el
pie igual que Eddy, Bruce le quito el balón
cuando se paro sintió dolor en su pie, pero
patió la pelota y Oliver la recibió y corrió los
metros a todos patió la pelota pero Benji lo tuvo
cayó al palo, Oliver saltó y todos digieron
se una chilkma, y así queda 1-1.

Bruce estaba lastimado y le cambiaron por Tom.

eran los tiempos extra y el San Francisco metió
gol 2-1 ya quedaba 1" libre y con se dieron poses
en la cabeza y metieron gol 2-2.

El primer encuentro fue con un equipo fácil
ganaron 6-0, el segundo 8-0, el tercero 11-0.

El Niupi fue elegido para ir al Torneo Nacional
donde el primer encuentro fue el ~~F~~ranco

Canadiense, el primer encuentro fue difícil
terminaron 7-6 con el gol de Ralf, Olivero.

Los entrenadores dijeron que para jugar con
el Franco Canadiense tuvieron que ganar al

Club Alemán, se enfrentaron a ellos y ganaron
5-4. Jugaron de nuevo con el Franco

Canadiense y ganaron 3-2 y el Niupi
celebró y ganó el Torneo Nacional.

Pasaron al Torneo Nacional Olivero.

4-2, el tercer encuentro fue con Víctor que era muy
bravo pero ganaron 5-4, el cuarto encuentro fue con
el Fusco donde Oliver tiró un canchazo y cayó al
palo palo pero se entro al arco y haci ganaron al

Fusco 6-5.

El último encuentro fue con el Colegio Superior
donde empataron 4-4 y los dos eran grandes equipos.

Oliver era Jason cuando se fue a Brasil entró a un
cuarto donde estuvo Pepe al día siguiente era una
prueba para entrar a los Broncos y Oliver y Pepe
pasaron.

El primer encuentro fue con Santamar y ganaron
3-1.

y los ganaron 2-1 y el último encuentro era con **A** Alemania donde estaba **Kon Gost Smarden** y los ganaron 3-2.
Era ya **Japón Nacional** y jugaron con **Iraaq** y ganaron 5-4 después jugaron con **Hlanda** y al final jugaron con **Brazil** donde dije: voy a jugar con mis amigos: **Santana, Ribas, Pepe y Roberto Sadame,** y dije: a jugar.

CONTINUARA

Anexo G. Versión final del participante 4

Los tres cerditos

Un día los cerditos se levantaban para ir a la escuela.

Su mamá cerda se levantó muy temprano para que les prepare sus desayunos. Cuando se iban a la escuela se encontraron con unos de sus amiguitos, al rato se encontraron a un lobo muy ambriente, malo y feroz, les dijo: yo soy, el lobo ambriente, malo y feroz y me voy a comer a ustedes, y los cerditos empezaron a correr,

y mojado, la maestra le preguntó:
¿Dónde es estado, que bien en tan
sucios y mojado? mi maestra es que
un lobo malo, ambiente y feroz
nos a perseguido, por eso que
estamos así:

FIN

Anexo H. Versión final del participante 5

La pecesita hermosa

La Pecesita hermosa

Ense un día cuando nació una
hermosísima pecesita que se llamaba
Cristal ella era la mas bella que
todos los peces que habían, cuando
estaba ya más grande vino un
pez que se llamaba Aldo el era
un pez simpático y inteligente. Pero
el vino a que lo reconoció una
pecesita, cuando Cristal lo escuchó
hablar.

metió en su conversación y entonces Cristal comenzó a insultar. La que era muy brava - ha Celeste - Aldo le dijo algo que no mire su exterior si no su interior. Ya entonces Aldo se fue con Celeste y Cristal se quedó como arustada pero era por las palabras que le había dicho Aldo ella después comenzó a reflexionar.

FIN

Moraleja: Tu no tienes que mirar solo tu exterior si no también

Anexo I. Borrador del participante 6

"Súmac" la PAPA
PERUANA.

Habría una vez en la cordillera de los
Andes, fue cosechada una hermosa
papa llamada "Súmac".

Súmac era una papa muy tímida
pero bonita. Hasta que un día, encontró
a su tío llamado "Pedro" que le dijo:
hija que bonita estás! Ya se! dijo Pedro

Habría una vez una...



"Súmar la papa peruana"

por: NITOA TENIJA
 IECICA GARCIA

Habría una vez en la cordillera de los Andes ^{un pequeño pueblo} fue cosechada una hermosa papa llamada "Súmar".

Súmar es una papa muy tímida pero bonita. Hasta que un día se encontró a su tío llamado "Pedro".

Su tío es un anciano muy noble que le dijo: ¡Ya no ^{nigita} te voy a inscribir a un concurso de modelaje donde ^{hay} ~~habían~~ papas muy bellas como tú.

Haci que siempre intus al concurso y vio a papas muy finas, que otros venían de: Estados Unidos, Francia,

Itoliva, etc.

Horta que 3 papas se le hicieron
 con sus vertidos, muy fino uno
 se llamaba: Patata de Londres, Estela
 de Kuris, Brillita de Itoliva ella
 llababan Joyon, mientras que Sémoc
 llevaba un Poncho y ^{un} Aa chuyo.

Y ellos le ^{decían} ~~decían~~ con muy feo
 a Sémoc: ¡Hay que fue!, ¡Donde
 se compra un ropu!, ¡que cholo!

Y Sémoc ofendida le dice a su
 tío: no quiero participar, nunca

perder la a

Y Seimac volvió modelando y los
papos finos dijeron ¡no nos a gonar!
¡que feo!

Y se escuchó que dijeron: ¡La gonadora
es Seimac! y así Seimac aprendió
que nadie debe escribir a los
oleros.

¡Fiiii Fin!

¡Colorín colorado este cuento de
papos ha terminado!

Anexo J. Versión final de la participante 6

"Súmac la papa peruana"

Había una vez en la cordillera de los Andes en un pequeño pueblo llamado Acobambilla, que cosechaba una hermosa papa llamada "Súmac".

Súmac era una papa tímida pero muy bonita.

Hasta que un día se encontró a su tío llamado "Pedro".

Su tío era un anciano muy noble y

venían de otros países.

Hasta que 3 papas se le acercaron con unos vestidos muy finos una se

llamaba: Patata de Estados Unidos,

Estela de Rusia, Brillita de Londres.

Elas llevaban joyas muy caras y

Súmac llevaba un Poncho y un

chuyo. Y ellas le dieron unos muy

unos a Súmac: ¡Hay que ir a,

¡Donde se compra un ropa!

Y Súmac asombrada se dejó a su lado:

no quiero participar, nunca debí

Y nació Súmac solito modelando
y las papas finas empezaron a
gitar ¡ por vez a gomen! ¡ Buuu...
....!

Y el juez dijo la gomadora es
¡ Ta ta ta tong! es ¡ Súmac! Y nació
Súmac entendió que nadie debe
criticar a nadie.

¡ Fin!

¡ Colorín colorado este cuento de papas

a terminado!

Anexo k. Borrador del participante 7

El niño Despreciado

Era una vez un niño llamado Julio que vivía con su mamá. Julio era nuevo en la ciudad, en el colegio y en el barrio. Julio era muy tímido en el colegio nadie quería jugar con él, todos lo despreciaron, en el barrio lo insultaron.

Julio quería hacer amigos pero nadie se le acercaba, Julio estaba afuera, pero en ese momento su mamá lo llamó para ~~comer~~ cenar y Julio le dice

-Mamá nadie quiere jugar con mígo, todos me desprecian

-Tranquilo hijo muy pronto te vas a hacer amigos, solo hay que esperar. Después de 3 meses

A la ~~siguiente~~ ~~siguiente~~ vino otro niño nuevo pero ~~el~~ ese niño no era tímido.