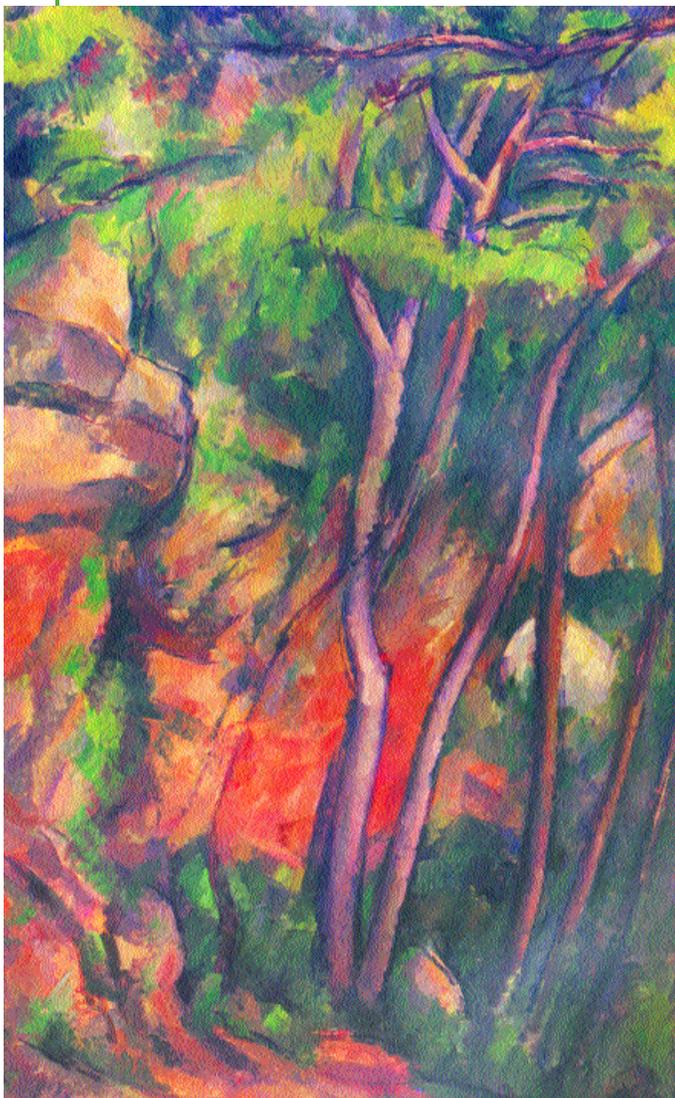


ENSEÑAR A ESCRIBIR TEXTOS NARRATIVOS.

DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA



Este artículo presenta una secuencia didáctica para la escritura de textos narrativos en el primer ciclo de la educación básica, común y especial. Forma parte de una investigación desarrollada con el objeto de caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y metadiscursivo de los niños de tercer año de la educación general básica y especial.

Por medio de un trabajo guiado de varias fases, que incluye la elaboración de un pretest diagnóstico, los niños escriben un texto narrativo de manera colectiva y luego individual. El artículo incluye cada una de las consignas de la secuencia y un cuidadoso análisis de los resultados obtenidos entre el pretest y el postest, lo que permite pensar estrategias de trabajo en escritura con los niños de este ciclo.

Introducción

El propósito de este artículo es presentar el desarrollo de una secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la producción de textos narrativos en el primer ciclo de la educación básica, tanto común como especial. Esta secuencia fue elaborada para aplicarse en los cursos experimentales¹ de la investigación "La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de Educación Básica Común y/o su equivalente en educación especial", desarrollada en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo.² El objetivo general propuesto para esta investigación fue *caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y metadiscursivo alcanzado por niños pertenecientes a tercer año de educación general básica y especial*.

Dado que los logros obtenidos en los cursos en que se aplicó la secuencia fueron altamente positivos, tanto en la escolaridad común como en la especial, nos parece conveniente darla a conocer con el objetivo de que sea replicada en otros contextos y compartir los resultados. Para ello presentaremos, en primer lugar, el marco teórico en el que nos posicionamos, luego la secuencia didáctica y, a continuación, una breve síntesis de los resultados obtenidos y las reflexiones finales.

Consideraciones teóricas

En la investigación mencionada tuvimos en cuenta los aportes de distintos modelos cognitivos tales como los presentados en 1980 (y su modificación de 1981) por Flower y Hayes (Flower y Hayes, 1996), los modelos de 1987 de Bereiter y Scardamalia "Decir el conocimiento" y "Transformar el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992) y el modelo "Individual-medioambiental" de Hayes (Hayes, 1996), que explican el proceso que realizamos cuando escribimos, lo que nos permite comprender la complejidad del acto de producción escrita. Sin embargo, también somos conscientes de que, después de varios años de aplicación de estos modelos centrados exclusivamente en lo cognitivo, se evidenció la necesidad de encontrar un enfoque integrador que incluyera el contexto social y cultural, la actitud y las motivaciones

personales de quien escribe, ya que estos son factores determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación comunicativa particular.

Al respecto, han surgido numerosas investigaciones en los últimos años (Camps, 1990, 1995, 1997; Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2002) que, además de contemplar lo cognitivo, consideran que: a) el contexto se crea a través de la escritura; b) en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos; c) la escritura de un texto es un proceso situado que depende de cada situación comunicativa. De ahí que la concepción de escritura que sustenta este nuevo enfoque es la de un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las distintas situaciones comunicativas que le dan origen. Este ha sido denominado por diversos autores como un proceso "sociocognitivo", debido a que aúna los procesos cognitivos que se activan durante la escritura pero siempre en relación con el contexto social (Lacón de Lucía y Ortega de Hocevar, 2003).

Este enfoque implica cambios en la enseñanza de la composición. No solo se trabajan los procesos propios de la planificación, textualización y revisión, la consideración de las exigencias de los distintos niveles del texto sino que, además, enseña a los alumnos a identificar cada una de las situaciones comunicativas a fin de que ajusten su escritura en ese sentido. Se procura, además, que a través de la reflexión los alumnos conozcan su propio proceso de composición y puedan mejorarlo para adaptarlo a la producción de un texto concreto inserto en un contexto de comunicación específico.

Para lograr este objetivo, las actividades que se planifiquen deben reunir, esencialmente, los siguientes requisitos:

- a) *Contextualización de la escritura*, es decir, partir de una situación de comunicación auténtica o pactada con los alumnos como si lo fuera.
- b) *Funcionalidad*; deben tener un objetivo propio: el logro de escritores competentes.
- c) *Reflexión*; los alumnos deben usar "su conciencia de escritura" (que es el resultado de los procesos de control metacognitivo).

- d) *Evaluación formativa*; deben permitir tanto al profesor como al alumno ir valorando sus progresos (Lacón de Lucía y Ortega de Hoces, 2003).

Estos aportes teóricos, sumados a la experiencia del equipo de investigación, fueron tenidos en cuenta en la elaboración de la secuencia didáctica en fases interactivas que fue aplicada y que se describe a continuación.³

Desarrollo de la secuencia didáctica

La muestra estuvo compuesta por los alumnos de tercer año de dos escuelas urbanas (comunes) y una especial (de débiles mentales) de la ciudad de Mendoza, Argentina. Se trabajó, en cada escuela, con un grupo testigo y un grupo experimental, en el que se aplicó la secuencia didáctica que presentamos en este artículo.

La secuencia consta de siete fases interactivas que desarrollaremos explicitando simultáneamente las consideraciones teóricas relativas a ellas y su implementación en el aula.

Primera fase: “Primera escritura” (pretest). Antes de aplicar la secuencia didáctica de enseñanza-aprendizaje se toma a los alumnos un pretest con una doble finalidad. La primera es inmediata: comprobar su nivel de escritura en ese momento. La segunda se cumple posteriormente, al finalizar la secuencia, ya que una vez evaluado el *postest* (séptima fase) se solicita a los niños que confronten el *pretest* con el *postest* y, que en función de lo aprendido y con la ayuda de la guía, lo corrijan. Se busca la reflexión del alumno y, en consecuencia, un acto de metacognición.

A fin de que los alumnos realicen este primer escrito se les entrega una hoja con la siguiente consigna.

ESCRIBO UN CUENTO

Puede ser

- a- un cuento inventado
- b- el cuento que más te gusta
- c- el cuento que recuerdes mejor
- d- el último cuento que leíste

Segunda fase: “Leemos comprensivamente antes de escribir”. La denominamos así, en coincidencia con varios autores (Teberosky, 1993, Castelló, 2002, entre otros) ya que consideramos que para poder escribir primero hay que tener información acerca de lo que se va a escribir, tanto del tema como del tipo de texto. Al respecto, Castelló afirma:

Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a los alumnos a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y para representarse adecuadamente las exigencias de la situación comunicativa. (Castelló, 2002: 55)

Para que esta fase se cumpla adecuadamente, se deben seleccionar textos similares a los que el alumno debe producir. Su lectura comprensiva debe incluir la interpretación de la situación comunicativa que originó el texto: para quién lo escribió, cuál fue el propósito del autor, cómo empezó su texto, cómo lo termina, si está bien logrado, qué parte tiene el texto, los recursos que utilizó el autor, etcétera. Enunciamos a continuación los principales aspectos trabajados:

1. *Estrategias de prelectura (rimer abordaje del texto)*: se muestra el portador textual de donde se extrajo el cuento. En este caso, se entregó a los niños una fotocopia del cuento popular “El espantapájaros”.⁴ En primer lugar se muestra el portador textual y luego se promueve la interacción verbal, guiada por las siguientes preguntas:

Observen las marcas paratextuales: título, organización espacial de la escritura, autor, ilustraciones.

- *¿De dónde ha sido extraído este texto?*
- *¿Qué tipo de texto vamos a leer?*
- *Teniendo en cuenta el título ¿de qué puede tratar? ¿han visto alguna vez un espantapájaros?*
- *¿Para qué creen que escribió este cuento el autor?*
- *¿Para quién lo habrá escrito?*

2. *Estrategias de lectura:* se lee el texto. A medida que se lee se hacen predicciones para verificar la comprensión de los alumnos y se aclara el significado del vocabulario según cotexto y contexto. Por ejemplo:

¿Qué quiere decir amarrete? ¿Podrían dar un ejemplo?

¿Y vigilando?

¿Sabes qué es una calabaza? ¿Han comido calabaza?

¿Qué es hincar?

A continuación se trata de establecer el tema del texto con los niños. Primero se trabaja oralmente y luego se puede realizar alguna actividad escrita. Por ejemplo:

▲ *Colocá una cruz donde corresponda.*

Esta es la historia de

- *un campesino trabajador que se transformó*
- *un campesino loco que se transformó*
- *un campesino amarrete que se transformó.*

▲ *Respondé (podés consultar el texto).*

- *¿Qué hacía el campesino durante el día? ¿Por qué?*
- *¿De qué se dio cuenta? ¿Qué decidió hacer? ¿Cómo? Explicá.*
- *¿Qué quiere decir la expresión “se le salió el corazón de piedra”?*

Se analizan con los niños las distintas partes del cuento. Si bien la mayoría de los autores consideran que un cuento de estructura canónica posee cinco partes o funciones –orientación, complicación, resolución, evaluación y coda–, con los niños pequeños trabajamos de manera más

simple: introducción, desarrollo-nudo y desenlace. Se formulan preguntas como las que incluimos a modo de ejemplo:

–¿Cómo empieza el texto? ¿Quién cuenta este cuento? ¿Cómo me doy cuenta?

–¿A quién presenta el autor? ¿Qué nos dice de él?

–¿Qué presenta el autor en la introducción?

–¿Cuáles son los principales hechos del desarrollo?

–¿Dialogan los personajes de este cuento? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Qué marcas se utilizan?

–¿Qué expresión indica el momento del nudo o conflicto?

–¿Y el desenlace?

–Marcá en el texto los momentos de la narración: introducción, desarrollo-nudo y desenlace.

3. *Estrategias de poslectura:* se les solicita a los alumnos que renarren, resuman el cuento o realicen un esquema, una ilustración o viñeta con los principales acontecimientos del relato. También se les puede preguntar qué aprendieron luego de la lectura del cuento. En este caso, dado que el texto la posee, podríamos hablar de la coda o moraleja como una parte que algunos cuentos poseen.

Para favorecer las actividades metacognitivas se puede terminar la actividad reflexionando con los niños acerca de todo lo que hicieron y de por qué lo hicieron, para qué les sirvió, entre otros aspectos.

Tercera fase: “Hablamos para escribir”.

Esta denominación fue tomada de Castelló (2002:156). El maestro mantiene una conversación con los niños en torno a la actividad que van a realizar: qué saben acerca del tipo de texto que van a escribir, qué quieren

lograr, cuál es el propósito de la escritura, a quién van a dirigir el texto (eligiendo una audiencia concreta), qué conocen del tema, qué ideas se pueden incluir, si les falta información dónde la pueden buscar, qué recursos se pueden emplear.

Si no se les ocurren ideas se les indica que se pueden leer más cuentos para ver de qué tratan, qué personajes aparecen, dónde transcurre la acción, entre otros aspectos, o recordar cómo se desarrolló el cuento leído. Con el propósito de enseñar a los niños que cuando surgen las ideas lo mejor es anotarlas para no olvidarse, el docente puede hacer, a medida que conversan, un esquema, listado o borrador, que luego será utilizado en el momento de escribir.

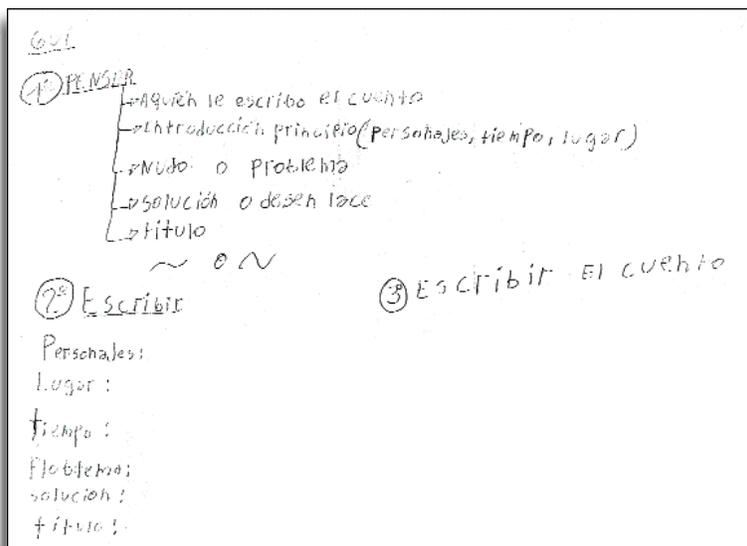
Cuarta fase: “Escribimos juntos”. El docente propone a los alumnos concretar todo lo conversado en la escritura colectiva de un texto. Los niños dictarán y entre todos se harán los procesos de planificación, textualización y revisión. El maestro pondrá especial énfasis en “mostrar” a los niños cómo elabora paulatinamente el texto, cómo se transforman las ideas para convertirse en escritura. Para ello “piensa” en voz alta, se detiene, corrige, reelabora, etc. La idea es mostrar cómo se escribe. Una vez terminado se propone una lectura final a efectos de revisar el texto y realizar nuevas correcciones.

Esta fase termina con la escritura definitiva del texto (*pasar en limpio*) en el pizarrón o rotafolios; los niños pueden copiarla en sus cuadernos.

Quinta fase: “Reflexionamos y elaboramos una guía”. El docente promueve la reflexión acerca de todo lo realizado en las fases anteriores y juntos elaboran una guía de los pasos seguidos con el objeto de que sirva a los alumnos en la producción individual. Esta será solo una guía inicial, ya que después de la escritura de distintos textos se les pedirá a los alumnos que personalicen paulatinamente su guía hasta lograr una propia, que responda a las necesidades de cada uno. Nuevamente el docente reflexiona con los niños acerca de lo realizado.

- ¿Qué hicimos antes de escribir?
- ¿Por qué les parece que primero hay que pensar?
- ¿Por qué es mejor hacer un borrador?
- ¿Qué hicimos mientras escribíamos? ¿Por qué?
- ¿Por qué hay que leer todo lo escrito al final?
- ¿No les parece que quedó mejor cuando lo pasamos en limpio?
- ¿Por qué empezamos así nuestro cuento?
- ¿Respetamos las tres partes?
- ¿Les parece que el final fue adecuado?
- ¿Presentamos bien a los personajes?
- ¿Qué les parece si para no olvidarnos hacemos una guía con los pasos que hay que seguir para escribir un cuento?

La guía se escribe. El docente debe orientar el trabajo de manera tal que queden consignados tanto los procesos –planificación, textualización o escritura y revisión– como las partes del cuento, los organizadores y conectores habituales, etc. Se ejemplifica con dos de las guías elaboradas por los niños de la muestra.



Ejemplo 1: Guía elaborada por niños con necesidades educativas especiales.

INSTRUCTIVO ELABORADO POR LA DOCENTE Y LOS NIÑOS PARA LA ESCRITURA DE UN CUENTO

- 1- Inventamos los personajes para un cuento.
- 2- Elegimos el lugar donde suceden los problemas.
- 3- Pensamos muchos títulos y elegimos uno.
- 4- Elegimos el tiempo: pasado, presente, futuro.
- 5- Pensamos el cuento.
- 6- Escribimos el inicio.
- 7- Inventamos el nudo.
- 8- Buscamos un desenlace.
- 9- Elegimos a quién se lo dedicamos.

Ejemplo 2: Guía elaborada por niños de escolaridad común.

Sexta fase: “Escribimos con un compañero” (escritura en diadas).

Se les pide a los niños que escriban en parejas un texto, con el apoyo de la guía elaborada. El objetivo es apreciar qué reflexiones efectúan los niños para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que consensuar con un compañero qué se va escribir y cómo. Lo ideal es que el maestro actúe en esta fase como investigador de su propia práctica docente, ya que escuchar atentamente a los niños (lo más conveniente es grabar el trabajo de cada diada) permitirá conocer con precisión cuáles son los problemas más frecuentes para poder luego abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje. En esta oportunidad, les pedimos a los niños que contaran el mismo cuento desde otra perspectiva. Se hizo de esta manera a efectos de liberar la sobrecarga cognitiva: al no tener que inventar la historia pudieron concentrarse más en la textualización, lo que nos permitió indagar acerca de las reflexiones que realizan al escribir.

Vamos a contar la misma historia que leímos pero contada por el espantapájaros. Estas son algunas ayuditas:

- *¿Cómo veía el espantapájaros al campesino?*
- *¿Con qué adjetivo lo calificaría?*
- *¿Qué sentía cuando venían a pedirle comida?*
- *¿Qué pensó antes de morir?*
- *¿Se habrá dado cuenta de lo que le iba a pasar al campesino cuando terminara de comer su corazón?*

No olviden utilizar la guía que elaboramos.

Incluimos un ejemplo de las producciones obtenidas en esta fase en la página siguiente.⁵

Séptima fase “Escribimos solos un cuento” (Escritura individual).

Cada niño escribe su propio texto, de manera autónoma. El docente pedirá que lo revise empleando para ello la guía elaborada. También se puede solicitar a los niños que se intercambien los textos para la evaluación. En nuestra investigación denominamos *postest* a esta escritura.

Escriban un cuento inventado por ustedes. No pueden contar los que ya saben ni los que hicieron juntos o lo que hicieron con el compañero. Estos cuentos los vamos a escribir para la familia de cada uno de ustedes (ellos van a ser los lectores) y se los van a regalar el Día de la familia. No se olviden de ponerle un título y de utilizar la guía tanto en la escritura como en la revisión final.

Al igual que en la fase anterior, se les pide a los chicos que hagan la evaluación mediante la guía elaborada. También se pueden intercambiar los trabajos para evaluarse entre los compañeros.

Al finalizar la secuencia cada chico relee el primer trabajo realizado y lo compara con el final, para anotar sus conclusiones. Esta actividad, que luego se comparte con toda la clase, tiende al desarrollo de los procesos metacognitivos. Se incluye en la página 58 una de las producciones finales de los niños.

Resultados obtenidos

La aplicación de secuencia didáctica descrita permitió obtener un corpus de cada una de las fases mediante la filmación, grabación y observación de todas las actividades realizadas en las distintas clases. Este corpus se confrontó con el obtenido en los cursos testigo a efectos de verificar la incidencia de los conocimientos adquiridos mediante la aplicación de las distintas estrategias en los trabajos realizados con los niños. También permitió comprobar la realización de reflexiones metalingüísticas y metadiscursivas mediante el análisis de las reformulaciones efectuadas en los trabajos individuales y de las interacciones verbales durante la elaboración del cuento colectivo, la guía y el trabajo en diadas.

las producciones de las escuelas comunes. Los mejores logros se reflejan en el trabajo en díadas. Esto podría explicarse por el hecho de que durante este proceso colaborativo, los alumnos verbalizan antes de escribir. Esto no se observa en las producciones de la escuela especial, ya que los alumnos aún no han logrado la alfabetización convencional: la relación grafema-fonema es inestable, lo que impide que hagan un proceso de autocorrección.

Por otro lado, las producciones del postest revelan algunos indicadores de intento de corrección: palabras remarcadas o borradas aunque persiste el error ortográfico. No se observan, en general, correcciones en la estructura sintáctica ni en el nivel léxico (sinonimia).

En lo que se refiere a la presentación, el producto final se desluce debido al escaso respeto por la diagramación textual (sangría, márgenes) y por las convenciones ortográficas y de puntuación.

Con respecto a la grafía no se evidencian dificultades significativas.

Teniendo en cuenta el dominio de la marcación, los alumnos de escolaridad especial reflejan dificultades significativas en la distinción del límite de las palabras. Se considera que un factor causal sería el escaso desarrollo de la conciencia léxica y las fallas en la fijación y recuperación de las representaciones ortográficas. Por el contrario, en la escolaridad común la conciencia léxica está desarrollada. Los alumnos demuestran poder recuperar las representaciones ortográficas de las palabras sin recurrir totalmente a la conversión grafema/ fonema, sino accediendo en forma directa.

En cuanto a la competencia discursiva y meta-discursiva

- ***Plan de Producción:*** se evidencia una paulatina toma de conciencia de la importancia de utilizar los planes de producción elaborados en forma conjunta con el docente y plasmados en el instructivo para escribir el cuento. Este dato es un indicador importante para reconocer el nivel de reflexión alcanzado respecto de las diferencias entre la oralidad y la escritura. Se considera que los alumnos manifiestan avances en este dominio.

- ***Generación de ideas y planificación:*** los niños realizan un proceso de generación de ideas y de planificación que se visualiza claramente en los protocolos verbales del trabajo en díadas.

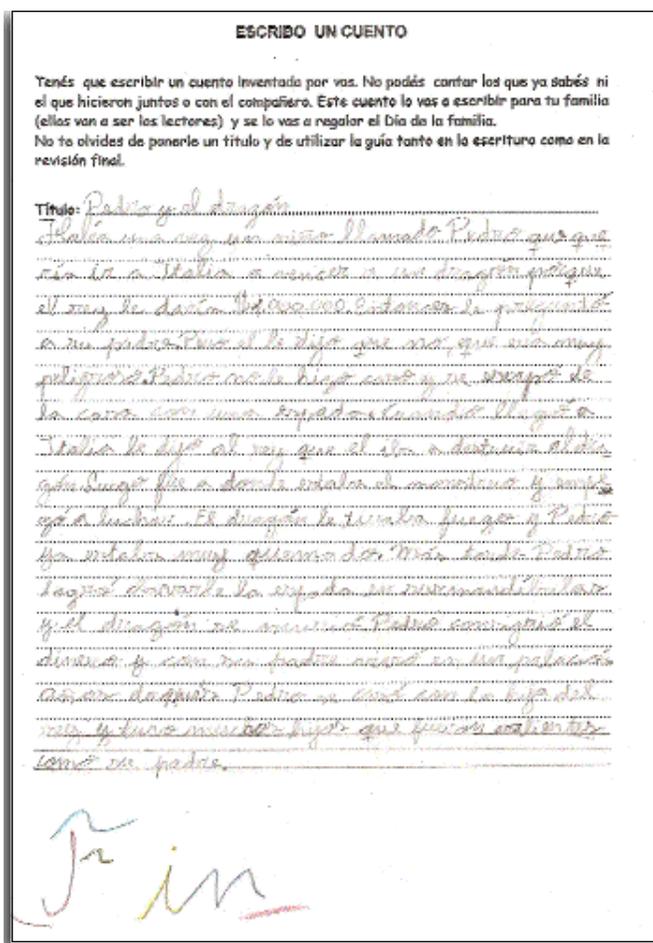
- ***Verbalizaciones durante la producción escrita:*** en general, los alumnos no están acostumbrados a verbalizar sus procesos durante la producción escrita, es decir, presentan dificultades para explicar los pasos que han realizado para la ejecución del texto, las decisiones tomadas, el texto producido, los cambios o autocorrecciones realizadas porque están habituados a escribir en silencio y sin interacción con sus pares. Este hecho debe servir a los docentes para incrementar los intercambios verbales que permitan reflexionar acerca de lo que se está haciendo y por qué.

- ***Textualización:*** los datos obtenidos en las verbalizaciones durante el trabajo en díadas y en las entrevistas, como así también durante la clase colectiva, reflejarían que los alumnos se hallan en proceso de adquisición de dominios de niveles superiores tales como la cohesión, la coherencia, adecuación de la situación comunicativa y revisión de los niveles macro y superestructural, como se releva en el apartado anterior.

- ***Revisión:*** los alumnos aprendices ponen mayor énfasis en el nivel microestructural de la textualización durante la revisión de sus producciones, ya que la gran inquietud reside en la ortografía de sus escritos y en la caligrafía. No obstante, los datos obtenidos en una minoría de trabajos realizados en díadas dan indicios de que la actividad metalingüística empieza a centrarse en otros aspectos de mayores niveles de profundidad (aspectos relacionados con el público lector, la generación de ideas, el establecimiento de objetivos, el contenido y la coherencia).

- ***Leer para corregir:*** los alumnos de la muestra solo aplican estrategias para leer comprensivamente el texto y no para corregirlo. Este fenómeno se explicaría por el hecho de que los niños aún no han culminado su alfabetización. Se requerirá de un mayor desarrollo de este aspecto para que la lectura se transforme en una herramienta para revisar niveles superiores.

- **Motivación:** las revisiones constantes sobre los aspectos formales interrumpen el flujo dinámico que debería seguir el proceso de composición, lo que suele quitarles la motivación para realizar actividades de producción escrita. Sin embargo, tanto el trabajo en díadas como la escritura colectiva favorecieron la motivación a la hora de realizar actividades de producción escrita, ya que estimularon el desarrollo de las competencias discursivas y metadiscursivas.



Ejemplo 4: Postest (trabajo individual) realizado por un niño de escolaridad común.

Consideraciones finales

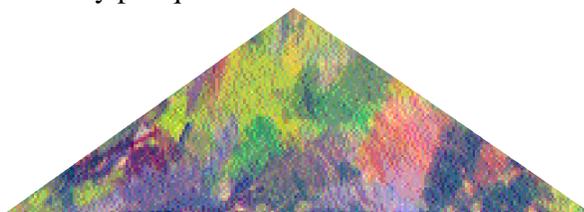
La confrontación entre el pretest y el postest en los cursos en que se aplicó la secuencia didáctica evidencia que:

- a. Los alumnos de escolaridad común lograron avances significativos en sus textualizaciones.

- b. Los alumnos con necesidades educativas especiales no pudieron avanzar en el logro de mejores textualizaciones debido a su escaso nivel de alfabetización.
- c. Los alumnos con necesidades educativas especiales lograron sus avances más significativos en su proceso de producción (planificación, escritura, revisión) y en la internalización del esquema narrativo. Este es un dato importante ya que se lograron avances en el plano cognitivo, precisamente en el que se supone que los niños especiales tienen mayores dificultades, aunque no lo logran plasmarlos en el texto escrito debido a su escaso nivel de alfabetización.
- d. Los alumnos de escolaridad común que poseían una buena internalización del esquema narrativo y de los procesos de elaboración de un texto antes de la aplicación de los instrumentos, logran profundizarlos.

En síntesis, consideramos que la aplicación de la secuencia didáctica favoreció el desarrollo de la competencia productiva de los niños de escolaridad común y especial. También nos permitió comprobar que los niños, especialmente los de escolaridad común, realizan múltiples reflexiones lingüísticas durante el proceso de escritura, con y sin empleo de metalenguaje. Este proceso reflexivo se incrementó en las instancias de escritura colectiva y en díadas, que favorecieron tanto el proceso de producción como el producto obtenido. Este aspecto debe ser tenido en cuenta por los docentes ya que no es común en el primer ciclo de educación básica la escritura colectiva o en díadas; sin embargo, según los resultados de esta investigación es así como debería comenzar la enseñanza de la escritura.

En función de estos resultados sugerimos que se trabaje la competencia productiva de manera gradual, progresiva y sistemática. Primero, en instancias colectivas orales; luego, colectivas escritas, en díadas, y solo al final de manera individual, acompañando todas las fases de la reflexión conjunta acerca de lo que se está haciendo y por qué.



Notas

1. Dado que la investigación es de carácter cuasi-experimental se trabajó con cursos experimentales, en lo que se aplicaron la totalidad de los instrumentos previstos y cursos testigos, en los que solo se aplicó pre y postest, a efectos de confrontar los resultados obtenidos en ambos grupos en las instancias mencionadas.
2. El equipo de investigación está conformado por las siguientes profesoras: Susana Ortega (directora); Cristina Gutiérrez (codirectora); Carmela Giordano, Gabriela Herrera, Claudina Rodríguez, Ana Torre (investigadoras); Silvia Pastrán, Graciela Ceccardi (investigadoras en formación); Mariela Alonso, Carina Drozd, Eloísa García (becarias).
3. Para la elaboración de la secuencia se tuvieron en cuenta: a) Los aportes teóricos seleccionados en lo que hace a modelos cognitivos y sociocognitivos; b) sugerencias de distintos autores para la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de la producción escrita; c) la selección de textos y guía de trabajo proporcionada por la investigadora-docente profesora Silvia Pastrán y d) los aportes del equipo de investigación. La elaboración definitiva estuvo a cargo de la directora del equipo.
4. Cuento popular extraído de AA.VV. (2004). **Libromanía 4**. Buenos Aires: Santillana
5. Los ejemplos no son analizados en este artículo porque excedería los límites pautados. Se incluyen para ilustrar lo que los niños produjeron y fueron elegidos, básicamente, en función de su legibilidad ya que como escriben con lápices son difíciles de reproducir y queríamos que estuvieran en la versión original.

Referencias bibliográficas

- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. **Infancia y aprendizaje**, 49, 3-19.
- _____(1993). La enseñanza de la composición escrita. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 19-21.
- _____(1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. **Revista Signos**, 8 (20), 24-33.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En Moneiro, C. y Solé, I. (coords.). **El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista**. Madrid: Alianza.

Camps, A. y Milian, M. (2000). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. **Revista Signos**, 35 (52/53), 149-162.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En **Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura**, I, 74-110.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En C.M. Levy y S. Ransdell (eds.). **The Science of Writing** (1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gómez de Erice, M.V. y Ortega de Hocevar, S. (comp.) (2000). **El niño y el cuento**. Mendoza: EFE.

Lacon de Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2003). **Producción de textos escritos**. Mendoza: EDI-UNC.

Ortega de Hocevar, S. et al. (2005). **Informe final de investigación**. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, **Infancia y aprendizaje**, 58, 43-64.

Teberosky, A. (1993). Leer para enseñar a escribir. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 22-24.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2007 y aceptado para su publicación en setiembre del mismo año.

* Profesora en Letras, Especialista en docencia universitaria. Magíster en Ciencias del Lenguaje. Doctoranda en gestión y planificación para la calidad educativa en la Universidad de Jaén, España. Profesora de didáctica de la lectura y la escritura en la Universidad Nacional de Cuyo y coordinadora de la subsección Mendoza de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, en la misma universidad.