

**ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA DE CUENTOS CON
NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA UTILIZANDO LA
HERRAMIENTA DE AUTORÍA MULTIMEDIAL HYPERSTUDIO**

Elida Giraldo Gil
Cielo Jaramillo Pineda

Proyecto de investigación para optar al título de
Magíster en Educación

Director
Dr. Octavio Henao Álvarez

Maestría en Educación: Lecto-escritura y Nuevas Tecnologías
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
2004

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
MARCO TEÓRICO.....	8
1 Concepción básica de la escritura.....	8
2 Proceso de composición escrita.....	18
3 Cualidades del texto.....	23
4 Texto narrativo.....	27
4.1 Categorías del texto narrativo.....	28
4.2 Elementos del texto narrativo.....	29
4.3 El cuento: un texto narrativo.....	31
5 Escritura mediada por el computador.....	32
6 Proyectos multimediales.....	38
7 Motivación.....	40
7.1 Tipos de motivación.....	42
7.2 Atención.....	44
7.3 Interés.....	45
ESTADO DEL ARTE.....	47
PROPUESTA DIDÁCTICA.....	57
1 Descripción.....	57
2 Objetivos.....	58
3 Referentes teóricos.....	58
3.1 Enseñanza de la estructura del cuento.....	58
3.2 Fuerza narrativa.....	60
3.3 Situaciones de aprendizaje.....	62
4 Diseño de la propuesta.....	63
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	74

OBJETIVOS.....	75
1 Generales	75
2 Específicos.....	75
METODOLOGÍA.....	76
1 Muestra.....	76
2 Diseño.....	76
3 Sistema de variables	76
3.1 Variable independiente	76
3.2 Variables dependientes.....	77
4 Hipótesis	77
5 Procedimiento.....	78
6 Instrumentos	79
7 Herramienta de escritura: HyperStudio.....	80
RESULTADOS Y ANÁLISIS	82
1 Extensión de los textos.....	83
2 Motivación	90
3 Calidad	96
LA EXPERIENCIA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	106
1 Elementos innovadores en la propuesta.....	108
2 Resultados de su implementación	112
3 Incidencia en las variables	114
CONCLUSIONES.....	118
REFERENCIAS.....	124
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....	129
ANEXOS	130

INTRODUCCIÓN

La escuela tiene a su cargo la formación de los alumnos que a ella concurren. Por lo tanto debe encargarse, entre otros aspectos, de propiciar los elementos necesarios para el desarrollo de un buen nivel de competencia para la comunicación escrita, de modo tal que quienes participen en dicho proceso sean capaces de desempeñarse de una manera exitosa en la utilización de la lengua, y más específicamente del código escrito. En el espacio escolar se deben posibilitar las situaciones donde el uso de dicho código cumpla una función eminentemente comunicativa, donde las actividades escriturales tengan un propósito significativo, y donde elaborar textos sea una tarea creativa y cognitiva y no una actividad marginal, que se sume a las muchas más que deban realizarse en la cotidianidad escolar.

La escritura ha sido relegada a un segundo plano. Se enseña a los niños a trazar letras y a formar palabras con ellas, pero no se les enseña la escritura como una actividad intelectual, que genera conocimiento y que a la vez da cuenta del mismo en tanto el escritor pone en palabras aquella información de la cual se ha apropiado, aquella que ha procesado. El lenguaje escrito no se presenta como objeto de conocimiento sino como un repertorio de hábitos. Este énfasis en lo perceptual y lo motriz resta significancia a su dimensión expresiva [creativa] y comprensiva (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Dado que la visión de la enseñanza de la escritura se ha sustentado en esta concepción mecánica de la misma, se hace indispensable buscar nuevos

horizontes didácticos que permitan estimular su práctica. Así pues, hay que propiciar nuevos entornos de aprendizaje y enseñanza de la escritura donde ésta sea una actividad placentera, estimulante y significativa, pues está comprobado que proporcionar a los estudiantes los espacios para que escojan lo que quieren leer y escribir y motivarlos a hacerlo permitiéndoles que escriban acerca de los temas y las ideas que les interesan o con los cuales están familiarizados, afecta positivamente su actitud hacia dichas actividades y por ende hacia el aprendizaje (Langer y Flihan, 2000).

Desde esta perspectiva, las nuevas tecnologías son un recurso valioso que permiten la creación de entornos diferentes de escritura, donde la interacción del autor con su producción puede ir más allá del texto alfabético y asentarse en una combinación de audio e imagen; elementos que redimensionan la construcción de significado tanto para quien escribe como para quien lee. Estas tecnologías, a su vez, implican la aparición de nuevos espacios de aprendizaje y de herramientas para que los niños creen y re-creen sus propias experiencias de aprendizaje.

De igual forma, las nuevas tecnologías proporcionan un medio expresivo para que los niños propongan y revisen ideas y temas, incentivando la exploración visual, auditiva y textual dado que son diseños interactivos, que permiten no sólo la composición directa del autor sino también la participación activa del lector. Así, los niños plantean y resuelven problemas, proporcionan soluciones, desarrollan la capacidad de describir, de explorar, de descubrir y construir su propio proyecto de trabajo.

Hasta ahora el proceso de escritura no ha trascendido de los medios convencionales como el lápiz y el papel a espacios de autoría multimedial. "La escuela todavía sigue enseñando a escribir de modo analógico, con lápiz y sacapuntas, con todas las implicaciones que tiene: énfasis en cuestiones caligráficas y ortográficas, menos posibilidades de reformulación, este hecho debe resultar desmotivador para el aprendiz" (Cassany, 1999, p. 96).

Los espacios multimediales implican mucho más que la presencia de texto alfabético y están estructurados de modo tal que no presentan una única linealidad; permiten la coexistencia de varios medios y una lectura a través de distintos recorridos por el texto; casi se podría decir, que a cada lector corresponda un recorrido particular en el texto. HyperStudio, Kid Pix, Hipercard son herramientas diseñadas para propiciar experiencias de escritura que permitan sobrepasar la dimensión alfabética. Estos "software" permiten que los escritores realicen sus composiciones mediante una integración de texto, imágenes, videos, sonido y animación.

En este proyecto se llevó a cabo una experiencia de escritura de cuentos, donde participaron niños de educación básica primaria y se utilizó la herramienta de autoría multimedial HyperStudio. Esta experiencia ofrece un nuevo entorno de escritura, en el cual los niños pueden potenciar las habilidades de comunicación escrita y a la vez acercarse de una manera más motivante y creativa al proceso de composición.

Se buscó estructurar y experimentar una propuesta para la escritura de textos narrativos basada en situaciones de aprendizaje específicas, con

tareas representativas, que configuran contextos significativos para la práctica escritural.

Además de la utilización de nuevas tecnologías en el proceso de escritura, esta propuesta involucra dos aspectos esenciales para una didáctica del cuento: enseñar su componente formal a niños de primer grado combinándolo con la fuerza narrativa, uno de los elementos del contenido del cuento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escritura es un proceso que depende de la combinación apropiada de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas. Es un acto comunicativo que requiere un contexto social y un medio, y es a la vez, una tarea generativa que precisa de motivación. Ésta es además, una actividad intelectual concebida como un conjunto de procesos de pensamiento específicos que son orientados por el escritor y organizados durante el acto de composición, el cual está dirigido por metas y guiado por la creciente red de objetivos del autor (Flower y Hayes, 1986). En este proceso se dan permanentemente una serie de elecciones y se toman de decisiones, las cuales están marcadas por el estilo cognitivo y el estilo de escritura del autor.

En la escuela, la escritura se ve como una actividad más que se ha de realizar dentro de la cotidianidad y no como un instrumento de aprendizaje o una forma de manifestar lo que se sabe, lo que se ha aprendido. Su práctica sólo es objeto de interés en la asignatura de lengua castellana y no se convierte en eje transversal del currículo, en una actividad intelectual que bien puede permear todos los espacios del mundo escolar y extraescolar.

El trabajo escritural del aula se limita a la elaboración de textos breves, no se favorece el uso de la oralidad y el trabajo en grupo para reflexionar sobre dicho proceso y, además, se dedica mayor atención y tiempo a la transcripción que a la elaboración genuina y creativa de textos por parte de los estudiantes. Como resultado de tal situación, se evidencia que los

alumnos sienten apatía por la composición escrita, lo que la convierte en una tarea más.

Las prácticas compositivas deben entonces, atender al carácter epistemológico, social y comunicativo de la escritura y adaptarse a la rápida evolución tecnológica que se está experimentando actualmente, pues de no ser así, su enseñanza quedará por fuera de todo contexto real del estudiante quien se ve abocado a prácticas tradicionales de escritura cuando el ambiente que le rodea le hace otro tipo de demandas: otras formas de escribir y otros productos de escritura.

Desde esta perspectiva, las nuevas tecnologías pueden ser un soporte esencial en la construcción de otra visión pedagógica y didáctica de la escritura, dado que generan mayor interés espontáneo, permiten períodos de atención más prolongados, estimulan la búsqueda extensiva sobre un asunto, promueven la cooperación entre estudiantes, estimulan el desarrollo de habilidades intelectuales (Grégorie, Bracewell y Laferrère, 1996).

Así mismo, además de texto escrito, las herramientas multimediales de escritura permiten la inserción de video, imágenes, sonido y animación a las composiciones que los escritores realizan. Una razón más para considerar las herramientas computacionales como las bases y el andamiaje que potencia y extiende los procesos de composición de los escritores a la vez que transforma su conocimiento y su discurso (Daiute, 2000).

Es esta misma dirección, el proyecto busca comparar la producción narrativa realizada por un grupo de niños de educación básica primaria con

lápiz y papel con la producción hecha con herramientas multimediales de escritura como la herramienta HyperStudio. Se atenderá tanto a la calidad y extensión de los cuentos producidos como a la motivación de los participantes cuando se ven avocados a la tarea de escribir con cada una de estas herramientas.

Asociado a este análisis, se implementará una propuesta didáctica orientada a la enseñanza de la composición de cuentos, donde son elementos centrales la estructura del cuento y la fuerza narrativa, desde donde se pretende contribuir a la ampliación del horizonte de posibilidades de trabajo dentro de la perspectiva didáctica de la escritura, y más específicamente, del texto narrativo texto.

MARCO TEÓRICO

1 Concepción básica de la escritura

Los seres humanos escriben y leen como lo hace la cultura en la cual están inmersos. De ésta depende su visión de mundo, así como la lectura o lecturas que de él hagan, y también la manera como lo representen por medio del código escrito, por medio del lenguaje, en cualquiera de sus manifestaciones. Esta característica de la escritura la hace eminentemente un proceso social, y también cultural, dado que ocurre dentro de un contexto específico y que es patrimonio, por decirlo de alguna manera, de esa comunidad. Su condición social la acerca más a lo humano (y también a lo cotidiano), la desmitifica y la convierte en una actividad de la cual cualquier hombre o mujer se puede encargar.

La escritura, además de ser una tarea social, es tarea de cada uno; lo que la convierte en una actividad también individual. Tal como lo dice Cassany (1998), ésta no es algo mágico o inspirado por musas, no es de dioses ni de héroes, es del ser humano que decida tomarla como medio para expresar y representar ideas, sentimientos, creencias y visiones del arte y la ciencia. Es una forma de decir y decirse, de comunicarse y de comunicar a otros; lo cual le permite una transición permanente de su carácter individual al social, y a la inversa.

Este carácter individual de la escritura permite considerarla como una actividad mediada por (o llevada a cabo mediante) unos procesos cognitivos específicos que la permiten y la posibilitan. Escribir implica enfrentarse

permanentemente a situaciones donde hay que solucionar problemas, donde hay que tomar decisiones. Escribir es mucho más que decir algo sobre lo que el maestro ha pedido que se haga. Es enfrentarse a una tarea creativa que exige poner en juego unas estrategias de composición que permitan la elaboración del texto escrito. Planear, generar oraciones y construir para una audiencia, es a grandes rasgos el derrotero a seguir. Es mediante el trabajo que el producto escrito se logra; no es mediante la inspiración o la iluminación. La escritura es una tarea donde se ponen en juego destrezas individuales y sociales.

La escritura es considerada como un proceso que depende de una combinación apropiada de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas. Es a la vez, un acto comunicativo que requiere un contexto social y un medio, una actividad generativa que precisa de motivación. Ésta es además, una actividad intelectual a la que subyacen procesos cognitivos y de memoria (Hayes, 1996). Escribir es pues, un ejercicio de inclusión y exclusión, en el cual se incorporan nuevos elementos y se eliminan otros como producto de la revisión permanente; implica elecciones y toma de decisiones.

En el modelo del proceso cognitivo de composición escrita propuesto por Flower y Hayes (1981), el proceso de composición es concebido como una serie de decisiones y de elecciones, como un proceso que no es lineal ni rígido y como un acto creativo del escritor, quien tiene en sus manos la tarea de componer.

Este modelo descansa en cuatro pilares fundamentales:

1. El proceso de escritura es entendido de mejor manera si es concebido como un conjunto de procesos de pensamiento específicos que son dirigidos por el escritor y organizados durante el acto de composición.

Las unidades mayores de análisis son los procesos mentales elementales, como el proceso de generación de ideas. Y Estos procesos tienen una estructura jerárquica: la generación de ideas pertenece al subproceso de Planeación. Cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento del proceso de composición.

El acto de escritura involucra tres elementos mayores que están reflejados en las tres unidades de este modelo: el ambiente de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso mismo de escritura. El ambiente de la tarea incluye todos esos elementos que se hayan por fuera de la piel del escritor, empezando por el problema retórico o la asignación hecha y eventualmente incluyendo el texto mismo que se va construyendo. El segundo elemento es la memoria largo plazo del escritor, en la cual él ha almacenado el conocimiento que tiene no sólo del tema sino también de la audiencia y de los variados planes de escritura. El tercer elemento es el proceso mismo de escritura, específicamente los procesos básicos de planeación, traducción y revisión, los cuales están bajo el control del monitor.

2. Estos procesos tienen una organización jerárquica, altamente inclusiva en la cual cualquier proceso dado puede estar incluido dentro de otro.

Un sistema jerárquico es aquel donde un sistema de trabajo de mayor extensión como el proceso de composición puede agrupar otros sistemas menos inclusorios, como la generación de ideas, el cual a su vez contiene otros sistemas, y así sucesivamente. Su organización no es rígida ni fija. Un proceso dado puede estar contenido en otro y a su vez aparecer en cualquier momento en el proceso de composición, así como una oración puede estar contenida en otra oración mayor o una imagen estar dentro de otra. Esto lo hace más flexible.

3. El acto de composición mismo es un proceso de pensamiento dirigido por objetivos, guiado por la creciente red de objetivos del autor.

Se pueden distinguir dos categorías: los objetivos de proceso y los de contenido. Los de proceso son esencialmente las instrucciones que las personas se dan a sí mismas acerca de la manera de llevar a cabo el proceso de escritura. Los objetivos de contenido son específicamente esas cosas que el escritor quiere decir o hacer a una audiencia. Estos objetivos a su vez contienen objetivos menores los cuales conforman una red estructurada de propósitos a la hora de escribir, la cual, como lo proponen Flower & Hayes (1986), no es fija sino cambiante: "en el acto de escritura, las personas regeneran o recrean sus objetivos a la luz de lo que van aprendiendo" y también descubriendo (p. 381).

4. Los escritores crean sus propios objetivos de dos formas claves: mediante la generación de objetivos de alto nivel y de sub-objetivos que los apoyan los cuales encarnan el desarrollo del

propósito, y también, al mismo tiempo, mediante el cambio de los objetivos mayores o el establecimiento de otros totalmente nuevos basados en lo que ha aprendido del proceso de escritura.

La escritura es un proceso en el cual nuestro conocimiento se desarrolla a medida que escribimos. A medida que la elaboración del texto lo va exigiendo, el autor puede cambiar sus objetivos de trabajo. Este es un proceso dinámico de planteamiento y replanteamiento de objetivos tanto los principales como los incluidos en éstos. Para dicho proceso hay tres instancias: la primera es "explorar y consolidar" donde el escritor trabaja bajo un objetivo de alto nivel o un plan a explorar; la segunda, "plantear y desarrollar" donde se pasa de un objetivo de alto nivel al desglose en objetivos más concretos y la tercera que es "escribir y regenerar" que es análogo a la primera excepto porque en vez de planear, el escritor está produciendo prosa. La prosa misma trabaja como otra, mucho más detallada representación de lo que él quiere decir.

Este modelo hace énfasis en el poder inventivo del escritor, quien es capaz de explorar ideas, desarrollar, actuar, probar y regenerar o recrear sus objetivos de trabajo; un escritor en cuyas manos está la creatividad, un escritor que trabaja y piensa constantemente durante el proceso de composición.

En conclusión, la escritura es un proceso orientado por objetivos que están jerárquicamente organizados, en el cual el escritor emplea tres procesos fundamentales con el fin de alcanzar dichos objetivos: planeación,

generación de oraciones y revisión. En el proceso de planeación el escritor genera ideas y las organiza en un plan de escritura específico, a la vez que plantea objetivos y la manera de alcanzarlos. En la generación de oraciones, el escritor produce estructuras formales que hacen parte de un borrador y también en este momento del proceso escritural se sitúa el escenario, se hace uso de analogías, se dejan descansar y reposar las ideas, se le presentan a otro con el fin de aclararlas, de que sean más comprensibles. En la revisión, el autor intenta mejorar el primer escrito e involucra los propósitos finales, la relación con la audiencia y los medios a utilizar.

El modelo "individuo-ambiental" (*individual-environmental*) de escritura de Hayes (1996), que es un modelo basado en el anterior pero más inclusorio, ofrece dos componentes fundamentales que ellos denominan el *ambiente de la tarea* y *el individuo*. El ambiente de la tarea consiste en un componente social, que incluye la audiencia, el ambiente social y otros textos que el escritor lee cuando está inscrito en dicho proceso, y en un componente físico que incluye el texto que el escritor ha producido y el medio del que se vale para hacerlo. El individuo, por su parte, tiene en cuenta la motivación y el afecto como elementos fundamentales, los procesos cognitivos, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo.

Para Scardamalia y Bereiter (1992) los procesos reflexivos tienen un lugar muy importante dentro del proceso escritural. No sólo la reflexión es vista como una ayuda para la escritura sino que la escritura es vista como una ayuda para la reflexión. Los procesos reflexivos figuran en las propuestas educativas basadas en la heurística del descubrimiento y también en

aquellas basadas en el diálogo entre el maestro y el estudiante acerca del contenido o la forma de lo que el estudiante ha escrito. Una evidencia de la actividad reflexiva es la elaboración y reformulación de objetivos y de los planes para alcanzar dichos objetivos, así como el examen crítico de las decisiones tomadas, y la anticipación de las dificultades que puedan presentarse durante el proceso de composición.

Scardamalia y Bereiter (1992) presentan a su vez dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita: *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. Decir el conocimiento consiste en reducir la escritura a la asignación de temas para escribir y luego decir lo que se sabe al respecto. Éste tiene en cuenta los asuntos semánticos y estructurales, pero no involucra la operación sobre las representaciones de los objetivos trazados para el texto. Ésto lleva a los escritores novatos a reducir la escritura a una rutina.

En este primer modelo, se plantea una manera de generar el contenido de un texto a partir de un tópico sobre el que se ha de escribir y a partir de un género conocido. Se recurre a la "activación propagadora" mediante la cual es posible utilizar en la composición la información que existe en la memoria. Ésta identifica y favorece la elaboración de la información más afín al texto inmediato. Por lo tanto, el texto producido por medio de éste proceso exime al escritor de la necesidad de un control o un plan coherente. Una vez se ha producido algo de texto, éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género. En este momento, la coherencia y la buena forma resultan de procesos automáticos puestos en marcha gracias a la actividad escritural.

Transformar el conocimiento, por su parte, contiene al modelo anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso más complejo de solución de problemas. Éste involucra dos clases distintas de “espacios – problema”: el del contenido y el retórico. El primero corresponde a las relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los sentimientos, los motivos y el comportamiento humano; hace referencia al saber. El segundo, se ocupa de cumplir con los objetivos discursivos así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector.

Es este sentido, es de suprema importancia el que haya una interacción continua entre el espacio del contenido y el espacio retórico; la interacción dialéctica entre estos dos espacios-problema puede producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor.

Este proceso implica dos clases distintas de espacios-problema como ellos le llaman. Uno es el *espacio del contenido*, donde se hallan los estados del conocimiento caracterizados como creencias. Este es el espacio de las opiniones, de las decisiones morales, de la formulación de explicaciones causales; en este espacio se presenta un amplio contenido de la vida diaria. El otro tipo de espacio- problema es el *espacio retórico*, el cual está ligado a la producción de textos. Los estados del conocimiento que se encuentran en este espacio son las representaciones mentales del texto real o concebido, representaciones que pueden estar en diferentes niveles de abstracción yendo desde las representaciones verbales hasta las representaciones de las ideas principales e intenciones globales del texto.

La manera más obvia de considerar la conexión entre estos dos espacios es pensar que el producto del espacio del contenido sirva de material base para el espacio retórico. La interacción entre estos dos espacios-problema constituye la esencia de la reflexión en la escritura, lo cual requiere una interacción directa entre el espacio del contenido y el espacio retórico.

Estos modelos y definiciones, que son tal vez de los más representativos, dilucidan la práctica escritural en lo que a su proceso y características se refiere. Ambos consideran de gran importancia la audiencia destinataria del texto escrito y los medios a través de los cuales se realiza la práctica compositiva. Visto de este modo, sea cual fuere la propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura, no puede desligarse de ambos modelos, ni del contexto socio-cultural actual, no puede dejar de lado la inclusión de las nuevas tecnologías que van dando un giro a la forma de vida moderna.

Estos son de manera general, los modelos descritos por los autores. El "decir el conocimiento" destinado a escritores novatos y el "transformar el conocimiento" a escritores maduros o expertos. Ahora, es importante dar una mirada sobre las representaciones mentales correspondientes a cada modelo, teniendo como premisa la caracterización inmaduro / maduro del escritor. En los escritores inmaduros, el texto escrito parecía reflejar completamente al texto representado en la mente, mientras que, en los escritores maduros, el texto escrito correspondería sólo a una parte de las representaciones mentales. La otra parte incluiría codificaciones mentales más abstractas del contenido del texto, de estructuras, objetivos, estrategias.

Los escritores maduros utilizan caminos complejos para recuperar la información del texto que escribieron pasando por representaciones de toda clase, mientras que los escritores inmaduros utilizarían una menor variedad de representaciones y dependerían más del recuerdo directo de lo que se les haya pedido. Los escritores maduros utilizan mayor número de palabras para recuperar lo que estaba escrito en el texto y menos representaciones abstractas durante la generación del texto, lo que implica que sus textos sean más cortos y menos complejos.

En un escritor maduro los puntos principales del texto, que no son más que las proposiciones centrales alrededor de las cuales se organiza el texto, funcionan como objetivos, ejerciendo una influencia directiva sobre el proceso de composición. Sin embargo, no es muy seguro que éstos se encuentren representados en la mente de los escritores inmaduros, pues en ellos serán los tópicos y los esquemas de género los que se harían cargo del trabajo de mantener la unificación del texto.

Escribir es un proceso complejo en el cual se involucran diversas operaciones cognitivas que le permiten al escritor no sólo representar y comunicar lo que siente, piensa y conoce del mundo, sino también comprender mejor lo que comunica (Scardamalia y Bereiter, 1992), es decir, movilizar y desarrollar su pensamiento. La escritura es ante todo una actividad simbólica determinada esencialmente por el lenguaje y el pensamiento y no por funciones motrices y espacio temporales. La escritura es un proceso que ha de ser vivido como comunicación, donde el niño descubre otra forma de relacionarse y expresarse.

Aprender a escribir transforma la mente del sujeto, el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje (Cassany, 1999). En este proceso, por tanto, intervienen los conocimientos previos del escritor y sus competencias cognitiva, lingüística y comunicativa.

Esas competencias en conjunto le permiten seleccionar el tópico central, presentar en forma coherente y cohesiva las ideas que lo sustentan hasta construir la unidad textual necesaria para que comunique con claridad la intención de quien escribe. Este proceso requiere que el autor analice y clasifique la información dispersa, a su vez, debe organizarla según su relevancia y pertinencia.

2 Proceso de composición escrita

Muchos experimentos han demostrado que para llevar a cabo un adecuado proceso de composición escrita no basta con anotar en el papel las ideas que el lector va generando, sin necesidad de elaborarlas, re-elaborarlas, o revisarlas. Según Pickett y Laster (1984), dicho proceso es similar al que un niño emplea cuando juega con un juego de construcción. El niño ya sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que logra exactamente la forma o la figura que tiene en la mente.

Así, el proceso de composición se toma como una técnica diversa, útil y moderna, relacionada con todas las disciplinas del saber humano, con componentes cognitivos y lingüísticos que superan con creces las estrechas

preocupaciones por la normativa, y con formas cooperativas de procesamiento (Cassany, 1999).

Vista de esta forma, la escritura se convierte en una habilidad cognitiva compleja, traducida en un acto heurístico, es decir, en una búsqueda de estrategias que permiten al escritor resolver problemas en el proceso de composición; permitiéndole una dinámica desordenada pero a la vez un pensamiento serio que lleva a una actitud experimental en el escritor.

Según Cassany (1999), un buen proceso de composición se caracteriza por:

-Tomar conciencia de la audiencia (lectores). Es importante que el autor dedique cierto tiempo a pensar en las cosas que les quiere decir, en cómo quiere presentarse así mismo, etc.

-Planificar el texto. Es importante hacer un plan o estructura del texto. El autor suele hacerse un esquema mental del texto que escribirá.

-Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta, el autor relea los fragmentos que ha escrito para comprobar que se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con los que escribirá después.

-Revisar el texto. Mientras escribe y relea los fragmentos del texto, el autor revisa y va introduciendo cambios. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto, al significado.

De igual forma las investigaciones realizadas por Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996), han permitido establecer estrategias que incrementen la autoconciencia, autorreflexión, en otras palabras la metacognición, es decir, "Pensar acerca de la manera en que se piensa" (Kellogg, 1994), permitiendo al escritor resolver problemas en el proceso de composición. De esta forma la escritura adquiere "Una estructura de condiciones cognitivas, sociales y físicas; es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación y es una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria. Ninguna teoría puede estar completa sin incluir todos estos componentes" (Hayes, 1996).

De esta forma la relación entre escritura y pensamiento se hace mas estrecha, Kellogg toma a ambos (escritura y pensamiento) "como gemelos de la vida mental", siendo la escritura su miembro mas reservado y el que más perspicacia ofrece dentro de la psicología del pensamiento. Ante todo, afirma que la escritura es una tarea notablemente rica desde el punto de vista metodológico y empírico, y que ella invoca elementos típicamente del pensamiento, pero advierte que hay que considerar cada categoría en su turno (Kellogg, 1994).

Cassany (1999), desde su propuesta didáctica de la escritura, asigna un espacio importante a los medios utilizados, y más específicamente, al uso de las nuevas tecnologías dentro de la práctica escritural en la escuela. Su propuesta está cimentada en los modelos arriba citados y fue hecha con base en un diagnóstico realizado en algunos centros escolares de España.

Cassany (1999), propone los siguientes principios rectores para la enseñanza de la escritura en la escuela:

1. Escribir mucho y enseñar mucho a escribir. Permitir que el alumno produzca gran cantidad de escritos y que a la vez incremente sus capacidades compositivas. Dedicar un buen tiempo a escribir, a propiciar modelos reales y orientaciones procesales de lo que debe hacer (cómo planificar, cómo revisar) y realizar las correcciones a los escritos según sea necesario.
2. Enseñar a escribir lo que necesita el alumnado. Las necesidades de los estudiantes son fundamentalmente académicas, por eso la composición debe centrarse en la producción de este tipo de textos.
3. Enseñar a escribir para pensar y aprender. No centrarse en las producciones escritas que tienen función registrativa (toma de apuntes, trabajos) y organizativa (exámenes) sino en aquellas actividades que permitan la elaboración de planes futuros de acción y proyectos, que permitan la reflexión y la toma de decisiones.
4. Enseñar a escribir de forma colaborativa. La escuela enseña a escribir en silencio, en soledad e inclusive prescribe la conversación. Esta concepción desconoce que escribir es un acto social, que muchos textos tienen autoría colectiva y que la mejor forma de aprender a usar el lenguaje y la escritura es mediante la interacción con otras personas.
5. Transmitir valores y actitudes positivos:

- Posibilitar que la escritura permee todas las áreas del currículo y de ese modo permitir que los estudiantes comprueben que la ciencia también se escribe (y se lee).
- No centrarse en la corrección gramatical sino en otros rasgos lingüísticos del texto.
- Enseñar a escribir en forma digital permitiendo así que las prácticas compositivas se adapten a la rápida evolución social y tecnológica que está experimentando la escritura.

Esta propuesta, entre otros aspectos, exige que el aprendiz escriba en el aula, que se socialicen los procesos de composición y que se cree en el aula misma una atmósfera que propicie la colaboración entre compañeros. Así mismo, plantea la necesidad de que las tareas de composición se negocien con los aprendices, y de que se estructuren en fases o partes que permitan trabajar selectivamente diferentes procesos de composición.

Esta idea está asociada a la de Langer y Flihan (2000), pues tal como ellas lo afirman “proporcionar a los estudiantes los espacios para que escojan lo que quieren leer y escribir y motivarlos a hacerlo permitiéndoles que escriban acerca de los temas y las ideas que les interesan o con los cuales están familiarizados, afecta positivamente su actitud hacia dichas actividades y por ende hacia el aprendizaje” (p. 123).

Desde esta perspectiva, las preguntas obligadas son ¿cómo transmitir esos valores y actitudes positivos en el proceso de enseñar a escribir? y ¿qué medios utilizar para tal propósito? Según Cassany (1999), enseñar a escribir

en forma digital, es una alternativa valiosa y eficiente que permite la inclusión de nuevos entornos de escritura, usualmente utilizados por mayoría de los estudiantes en los ambientes extraescolares, a las prácticas habituales de la escuela.

Emilia Ferreiro (1996) plantea por su parte, que la computadora permite una nueva aglutinación: el autor de las marcas puede ser su propio editor. En el teclado tiene a su disposición una gran cantidad de tipos de caracteres. Ahora puede variar el tamaño y el tipo de los caracteres, puede insertar dibujos o recuadros. La posición frente a lo que escribimos ha cambiado. La posibilidad de trasponer, a voluntad, párrafos enteros, o de traer hacia la pantalla partes de otros textos, da al escritor grados de libertad antes inimaginables.

3 Cualidades del texto

Todo texto escrito debe reunir las cualidades básicas de la composición. Si bien hay unas de ellas que dependen directamente del escritor, hay otras que son características del texto mismo y que deben estar presentes en todo tipo de texto. En cuanto a las cualidades que debe tener el escritor al momento de realizar la tarea se pueden señalar la claridad, precisión, originalidad y concisión.

La claridad posibilita la fácil comprensión del sentido del escrito y permite que el mensaje llegue de manera efectiva al lector. Castro (1998) dice que se alcanza claridad en un escrito cuando se emplea un lenguaje limpio, sin rebuscamientos ni afectaciones. Para lograr este propósito, expone el autor,

“debe escribirse según el orden lógico del desarrollo de las ideas, emplear las palabras adecuadas, equilibrar las oraciones breves y largas, construir párrafos de mediana o corta extensión y conservar el orden lógico de las oraciones” (p. 9). Los escritos que se muestran ambiguos, oscuros o confusos carecen de esta cualidad. De ahí que haya textos que den cabida a varias interpretaciones o que presenten dificultades de interpretación dado que están llenos de rodeos, digresiones o perífrasis.

La precisión consiste en lograr que las palabras digan lo que se quiere decir, que se ajusten al pensamiento e intención del escritor (Castro, 1998). Un texto que carece de precisión es ambiguo, vago, lleno de generalizaciones, y presenta excesos de palabras.

La originalidad, por su parte, es la cualidad contraria a la afectación o a la imitación. Ésta permite que el autor se exprese tal como piensa y siente, lo que no implica que se olvide de los propósitos del escrito. Un texto es original cuando no presenta lugares comunes, frases repetidas o ajenas. “Ser original es escribir de manera inédita, como ningún otro escribe; usar el código de la lengua escrita para decir de manera propia la esencia del asunto, con el estilo, el tono y el ritmo que sólo uno puede imprimir a sus actos” (Castro, 1998). Para adquirir esta cualidad hay que buscar las palabras que más representen o signifiquen lo que el escritor quiere decir.

La concisión hace referencia a la utilización de las palabras precisas para expresar lo que se quiere decir. Es el arte de “condensar los elementos de una oración en forma cada vez más ajustada” (Metz, 1986). Ser conciso no implica renunciar a la imaginación y creatividad, se busca ante todo un

texto en el que sin vaguedades, imprecisiones o excesos de palabras, se diga exactamente lo que se quiere decir.

Otras cualidades dependen más del texto que del autor, aunque se sigue reconociendo que quien escribe es finalmente quien demarca o no las características propias de cada composición. Entre ellas se encuentran la adecuación, la coherencia y la cohesión.

La adecuación es la cualidad del texto que determina la variedad y el registro que hay que usar. La primera se refiere a las variaciones de la lengua: dialectal, la cual es entendida por un grupo de personas, o estándar, que abarca un código común a un mayor número de hablantes. El registro está determinado por el tema del cual se escribe, y puede ser general o específico, objetivo o subjetivo, formal o informal. Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación, es decir, adaptan su mensaje a los diferentes contextos comunicativos.

Según Cassany (1989), la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante e irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de manera determinada (introducción, desarrollo, conclusiones, etc.). El lingüista Teun van Dijk (1996) ha propuesto la noción de macroestructura para referirse a estos dos aspectos. La macroestructura de un texto es la "representación abstracta de la estructura global de su significado".

Las macroestructuras de los textos son semánticas, así pues aportan una idea de la coherencia global y del significado del texto que se asienta en un nivel superior que el de las proposiciones por separado, dice van Dijk (p. 55). Es un tipo de esquema que contiene todas las informaciones del texto y las clasifica según su importancia y sus interrelaciones, anota Cassany (1989). Los escritores competentes dominan este tipo de estructura y la utilizan para construir y organizar el significado del texto.

La cohesión es la forma como los componentes de un texto se conectan entre sí. Martín Vivaldi (1998), dice que para conseguir la apropiada cohesión en un párrafo o período, se debe procurar la unión de la idea inicial de una frase con la idea final de la frase precedente o con la idea general o dominante de dicho párrafo.

Hay diversas formas de establecer cohesión entre los elementos de un escrito: repeticiones o anáforas, es decir, repetición recurrente del mismo elemento por medio de la sinonimia, la pronominalización o la elipsis: relaciones semánticas entre palabras como la antonimia o la hiponimia y enlaces o conectores tales como la puntuación o las conjunciones.

La cohesión se refiere al aspecto sintáctico, porque trata de la manera como se relacionan las frases entre sí. Un escritor experto debe utilizar este mecanismo para asegurar la comprensión del significado global del texto.

4 Texto narrativo

Narrar es contar una o varias acciones. La narración, dice Martín Vivaldi (1998), es “una escena compleja, y, también un encadenamiento de escenas. Narrar es escribir para contar hechos en los que intervienen personas. La narración necesita al hombre, aunque en algunos casos puede hacerse sin él” (p. 380). Se recurre entonces a la personificación de animales o cosas que adquieren características humanas, éstos elementos se humanizan.

La narración es un discurso que da cuenta de una serie de acontecimientos que ocurren en un tiempo y que tienen una coherencia causal o temática. Teun van Dijk (1996) afirma que los textos narrativos son formas “básicas globales” muy importantes de la comunicación textual. Con textos narrativos se hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: se narra lo que pasó recientemente o hace tiempo. Esta es una narración sencilla y “natural”, si se tiene en cuenta el contexto de la situación conversacional, primariamente oral y única en su tipo.

Después de las narraciones “naturales” aparecen en segundo lugar los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto, como los chistes, mitos, cuentos populares, leyendas. En un tercer lugar se encuentran las narraciones mucho más complejas que generalmente se denominan como “literatura”: novelas, cuentos. La estructura de las narraciones literarias deriva de los textos naturales a través de transformaciones que se complejizan cada vez más.

4.1 Categorías del texto narrativo

Tal como lo expresa van Dijk (1996), la primera característica fundamental del texto narrativo consiste ante todo en su referencia a acciones de personas. De manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas. Esta característica de orden semántico se une a otra de orden pragmático: un hablante sólo contará sucesos o acciones que de alguna manera resulten interesantes. En otras palabras, un texto narrativo debe como mínimo cumplir con un criterio básico: un suceso o una acción que sea de interés.

Como dice van Dijk (p. 154), si se convencionaliza este criterio, se obtiene una primera categoría de superestructura¹ para los textos narrativos que es la *complicación*. Mientras que esa complicación, por principio, puede ser un suceso en el que no intervienen personas, como un terremoto o una tormenta, el principio anterior requerirá que a lo largo del texto se vean implicadas algunas personas en su reacción ante el suceso. Esta reacción podría ostentar el carácter de dilución de la complicación. De ahí que la categoría narrativa tradicional correspondiente sea la *resolución*.

Al núcleo básico de las narraciones compuesto por la complicación y la resolución (condición/consecuencia) se le denomina *suceso*. Cada suceso tiene lugar en un *marco*, o sea, en una situación, un lugar, una hora determinados y en unas circunstancias específicas. El marco y el suceso

¹ Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez determinan el orden global de las partes del texto. Así resulta que la propia superestructura debe componerse de determinadas unidades de una categoría determinada que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas. La superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta. Véase Teun A. van Dijk, *La ciencia del texto*, pág. 143.

juntos forman otra categoría denominada *episodio*, y una serie de episodios da origen a lo que en el texto narrativo se llama *trama*. Si bien éstas pueden ser consideradas las categorías que constituyen la parte más importante de un texto narrativo, existen otras que aparecen regularmente en las narraciones cotidianas.

Los narradores reproducen los sucesos y también aportan su reacción mental, su opinión o valoración. A esta categoría se le conoce con el nombre de *evaluación*, la que junto con la trama forma la verdadera *historia*. La evaluación es una reacción del narrador frente a la trama.

Finalmente, muchos textos poseen también un *anuncio* o un *epílogo*, que son más bien de naturaleza pragmática que semántica, pues se refieren a acciones actuales y futuras del hablante/narrador y del oyente. La moraleja es un típico ejemplo de esta categoría, ya que al final de la fábula se extrae la conclusión o la lección que la historia deja.

4.2 Elementos del texto narrativo

Según Chatman (1978), citado por Fitzgerald (1991), el contenido de la narrativa está constituido por la cadena de acontecimientos y los personajes y escenarios existentes, los objetos y personas que actúan. De ese modo, cita como elementos centrales la estructura, el estilo, la fuerza, los factores afectivos y la enunciación.

La estructura es en cierta forma un contenedor, es el medio por el cual el contenido es comunicado. El contenido y la estructura existen en dos

niveles: uno que podría caracterizarse como realidad latente o implícita del contenido del cuento y el otro que está presente en forma manifiesta en el texto.

El estilo, por su parte, es el conjunto de elecciones léxicas y sintácticas que trata de expresar un determinado contenido latente. Cada forma narrativa tiene sus fórmulas retóricas. El cuento, por ejemplo, recurre a expresiones como "había una vez", "cierto día".

La fuerza "es una interacción entre la intención comunicativa del autor y la percepción del lector" (Fitzgerald, 1991). En estrecha relación con la fuerza se encuentran los factores afectivos, los cuales se refieren a los efectos que el texto entabla con el lector, tales como sentimientos de interés, simpatía, sorpresa y suspenso.

Finalmente, la enunciación se refiere a la expresión formal del texto, tiene que ver con la relación del tiempo de los acontecimientos resaltados con el tiempo del relato del cuento.

Adicionalmente a los elementos centrales, existen otros elementos característicos del discurso narrativo que han sido identificados. Éstos pertenecen tanto al plano del contenido como de la estructura, aluden tanto a la sustancia latente del texto como a los medios para expresar dicha sustancia (Fitzgerald, 1991). Los siguientes son algunos de esos elementos:

- **Trama:** configuración particular de objetivos, acciones y estados afectivos.

- **Tema:** concepto o idea que sirve para relatar o unificar grandes porciones de información del relato.
- **Punto:** aspecto del contenido que genera interés.
- **Interacciones sociales:** relaciones mutuas o recíprocas entre los individuos.
- **Prefiguraciones:** representaciones anticipadas.
- **Flashback:** interrelación de sucesos ocurridos antes.
- **Personaje:** actor o existente.
- **Ambiente:** tiempo, lugar y soportes.
- **Problema o conflicto:** obstrucción de un propósito.
- **Objetivo:** intención, deseo o propósito.
- **Plan:** método para obtener los fines.
- **Acción:** lo que sucede.
- **Suceso final:** consecuencia de la acción.

4.3 El cuento: un texto narrativo

Según Fitzgerald (1991), "el cuento es una forma particular de narración cuyo contenido suele ser diferente del contenido de otro tipo de discursos". Tiene estructura, tramas, personajes; contiene un conflicto que gira en torno a los personajes y tiene un tipo de acción y solución que está determinada por elementos causales y de tiempo. El cuento, precisa el autor, "es a menudo caracterizado por rasgos lingüísticos como "Había una vez", tiene fuerza de entretenimiento, o estético-literaria, y por lo general evoca sensaciones afectivas tales como el interés, la sorpresa y el suspenso" (p. 21).

La estructura del cuento se caracteriza por una representación interna ideal de las partes típicas de un texto narrativo, y las relaciones entre dichas partes. La gramática narrativa, es una forma usual para ubicar la estructura del cuento, que identifica las partes importantes del cuento y el modo en que éstas se relacionan.

Según la gramática de Mandler y Johnson (1980), citados por Fitzgerald (1991), la estructura del cuento consiste en una *Ambientación* y uno o más *Episodios*. El episodio está conformado por un *Comienzo*, que causa el *Desarrollo*, es decir, el desenvolvimiento de la respuesta del protagonista frente a un acontecimiento inicial; lo que a su vez genera el *Final*. Dentro del *Desarrollo*, se presentan dos grandes momentos, la *Reacción compleja* que origina un propósito y el *Camino hacia el propósito* que causa un resultado.

Si bien esta gramática es ilustrativa y permite ver de una manera más clara la estructura del cuento, es importante señalar que ésta es un modo de representar "el cuento promedio", o sea la mayoría de los cuentos. No todos los cuentos incluyen de manera explícita cada uno de los componentes referenciados, mas en algunos casos, éstos se pueden inferir, y no por eso dejan de pertenecer a la categoría de texto narrativo.

5 Escritura mediada por el computador

Hoy en los comienzos del siglo XXI estamos asistiendo a una más de las expansiones de la capacidad comunicativa humana. El desarrollo de las nuevas tecnologías informáticas está dando pié a la transformación de la

escritura analógica en la digital, a un ritmo realmente acelerado que está provocando grandes cambios en el uso de lo escrito, generando así nuevas prácticas de escritura, pero dejando claro que ésta continúa siendo una forma de comunicación relevante.

Las formas digitales de lectura y escritura representan un estímulo poderoso para transformar las estructuras y prácticas tradicionales de educación. Como afirma Landow (1995) " El hipertexto lo cambia todo, en gran parte porque acaba con el aislamiento del trabajo individual, característico del libro impreso, permitiendo así espacios de escritura en colaboración real o virtual, en donde se reúnen cantidad de personas (autores) que contribuyen en la composición de lexias, ya sean imágenes, videos, sonidos o textos.

De igual forma Burbules y Bruce (1995), citados por Reinking (1998), observaron que las capacidades de las redes electrónicas están alterando las formas escolares de producir escritos y sus relaciones intelectuales con el otro. Estas redes pueden crear un nicho entero de publicadores colaborativos, en que la distribución, revisión y continuas reconstrucciones del conocimiento pueden no ser atribuidas a un solo autor.

Con la llegada de las nuevas tecnologías la escritura no puede ni debe seguir siendo un proceso mecanizado. Parafraseando a Olson (1980), la alfabetización debe ser la competencia para explorar un conjunto particular de recursos culturales. No es solo el aprendizaje del abecedario, éste es un aprendizaje para usar los recursos de escritura definidos culturalmente en un conjunto de tareas y procedimientos.

Las investigaciones realizadas sobre los efectos del uso del ordenador en educación resaltan la utilidad de este nuevo recurso tecnológico en el desarrollo de diversas tareas escolares. De igual forma, señalan la importancia de su utilización en diferentes entornos de aprendizaje, dado que favorecen la socialización y la adquisición de conocimientos y destrezas cognitivas; no se debe perder de vista que aprender es un proceso que debe considerarse como prioritario en la escuela. Aprender a aprender es fundamental para el desarrollo del individuo, así aprendizaje e información son procesos que van de la mano. De ahí la necesidad de establecer programas que potencien de manera clara estos procesos, como puede ser la incorporación de tecnologías de la información en los ambientes escolares.

Poole (1999), en su libro *Tecnología Educativa*, plantea algunas conclusiones derivadas de las investigaciones acerca del uso del computador para la realización de tareas escritas:

- Los alumnos que usaban el computador y el procesador de textos en sus trabajos escritos generalmente:
 - tenían una actitud mas positiva con respecto a la enseñanza de la escritura, así como hacia sus propias habilidades para escribir;
 - mejoraban en la calidad y la fluidez de sus producciones;
 - sentían una mayor motivación hacia el tema sobre el que estaban escribiendo;
 - se sentían mas motivados para alfabetizarse debido al soporte visual, auditivo y físico del computador;

-deseaban seguir escribiendo.

Como afirma Papert (1995), el computador debe ser usado como medio expresivo en el que el estudiante tiene el control del computador; así aprender es más que la simple acumulación de habilidades. El computador es tomado como una cultura y una forma de crear ambientes de aprendizaje, es un medio a través del cual los niños aprenden haciendo y pensando acerca de lo que hacen.

Hasta ahora el proceso de escritura tradicional en la escuela no ha trascendido a espacios de autoría multimedial. Herramientas de autoría multimedial como HiperStudio, Kid pix, Hipercard, ofrecen posibilidades para que los escritores realicen dicha actividad de manera interactiva. Estos "software" permiten crear entornos de aprendizaje como ha sido el caso de Logo.

Estas herramientas, al igual que Logo, proporcionan un conjunto de materiales que le permiten al usuario (niño – adulto) probar la coherencia de sus ideas al tratar de ordenarlas en el computador. Con la utilización de éstas herramientas los niños crean, construyen su propio patrón de aprendizaje; "el tipo de conocimiento que más necesitan los niños es el que les permitirá alcanzar nuevos conocimientos" (Papert, 1995).

Por otro lado, estos ambientes multimediales permiten transdisciplinariedad, puesto que el poder de estas herramientas ofrece un cambio en la dinámica de la clase, lo cual posibilita integración de los distintos saberes y

profundidad en el conocimiento en tanto se puede ahondar en un tema específico de múltiples maneras.

Estos nuevos espacios de aprendizaje proveen herramientas para que los niños puedan crear sus propias experiencias multimedia, proporcionan un medio expresivo para que los niños exploren ideas y temas, apoyan la exploración visual, auditiva y textual en diseños interactivos. Así los niños plantean y resuelven problemas, proporcionan soluciones, desarrollan la capacidad de describir, de explorar y descubrir, construyen una solución a partir de preguntas e hipótesis que se van formulando.

La facilidad para el reconocimiento de distintos símbolos que aparecen en los distintos entornos computacionales (íconos, "clip art") y la mínima dificultad para acceder a ellos, permite a los estudiantes manipular, pegar, cortar, borrar y re-pegar en la pantalla. Esto se puede observar en las siguientes categorías de simbolismo transformativo establecidas por Labbo y Kuhn (1998), que caracterizan la construcción de símbolos que hacen los niños:

1. Simbolismo transfigurativo: los niños usan un símbolo como un sustituto de un objeto
2. Simbolismo gráfico abstracto: los niños usan los efectos especiales de dibujo del computador para representar sonidos o acciones
3. Simbolismo dramático: los niños crean y simulan juegos de roles generando y dirigiendo diálogos y manipulando el movimiento de los caracteres.

Cuando los niños usan estas tres categorías de simbolismo en episodios de composición, ellos parecen estar inspirados e influenciados en la selección de temas, caracteres y eventos por la disponibilidad de íconos y efectos especiales. Así como plantea Daiute (2000), "estas herramientas computacionales son descritas como bases que potencian el proceso de composición de los escritores y transforman el conocimiento y discurso de los escritores" (p. 164).

El computador como instrumento de escritura, es una de las muchas herramientas usadas en el proceso de composición. Esta afirmación hecha por Daiute (2000) es corroborada por un buen número de estudiantes, quienes también resaltan las diferencias existentes entre escribir con herramientas convencionales como el lápiz y el papel y otras como los computadores. De las observaciones hechas por los estudiantes, se puede resaltar el hecho de considerar la escritura en el computador y la comunicación en el ciberespacio como actividades altamente motivantes, cualidad que no ha sido reportada con respecto a los ambientes de escritura tradicional.

Afirma Daiute (2000) que las prácticas de escritura en el computador también deben ser consideradas "en el contexto social en el que ocurre, como salones de clase o ciberespacio; así es importante entender cual es la función de los computadores entre las muchas herramientas de la comunicación escrita" (p. 252). Desde esa perspectiva, la esencia de estos entornos de aprendizaje " es el desarrollo de la cultura y sólo puede verse influido de forma constructiva por la comprensión y el fomento de tendencias dentro de esa cultura" (Papert, 1995).

6 Proyectos multimediales

Según Margarita Aste (www.quipus.com.mx/r5milt.htm), el emplear programas multimediales permite desarrollar en los alumnos un sentido de propiedad hacia sus trabajos, ya que les da la oportunidad de ser creativos. Desde la perspectiva pedagógica, la presentación de proyectos multimediales ofrece las siguientes ventajas:

1. Ayuda en el desarrollo de las habilidades cognoscitivas del alumno. De acuerdo con la Taxonomía de Bloom, las estrategias de aprendizaje deben incluir análisis, síntesis y juicio. Al generar un proyecto multimedial, los alumnos las aplican:
 - Análisis: al seleccionar la información que van a presentar.
 - Síntesis: al unir las partes de su proyecto.
 - Juicio: al elegir música, dibujos, videos y animaciones para acompañar el texto.
2. Promueve la enseñanza cooperativa. Cada grupo de alumnos que va a realizar un proyecto cumple con los elementos básicos de la enseñanza cooperativa:
 - Tienen metas compartidas
 - Existe la interdependencia del grupo. Un proyecto multimedial, a diferencia de un reporte típico, abarca muchas partes, se necesita de todos los integrantes del equipo para poder llevarlo a cabo y a tiempo.
 - Responsabilidad individual.

- Liderazgo compartido. Los proyectos multimediales se prestan para un liderazgo compartido, como incluyen varias "especialidades" brindan más oportunidades a los diferentes alumnos del grupo a ser "especialistas" en algo, a experimentar y aprender juntos.
 - Énfasis en la interacción social.
 - El profesor es observador y recurso.
3. Los alumnos usan y emplean alta tecnología. No hay duda que la tecnología va a tener una gran influencia en el futuro de los alumnos, tanto en su vida profesional como en su vida personal. Por lo tanto, es lógico darles las herramientas que necesitarán para controlar su futuro.
 4. Los programas que generan multimedia llevan otra gran ventaja: pueden ser un paso muy importante para involucrar a los profesores de los salones de clase con la computadora. Ellos pueden ser los encargados del contenido mientras los coordinadores de computación (o profesores del laboratorio) enseñan la parte relacionada con el programa multimedial. Esto le da confianza a los profesores ya que ven los resultados benéficos sin ser ellos los responsables de la tecnología.
 5. Los alumnos deben ser considerados como exploradores del aprendizaje, como sintetizadores y productores del conocimiento. El conocimiento es algo que vale la pena expresar y mostrar a otros. El empleo de proyectos multimediales puede ayudar en este proceso.

Los proyectos multimediales pueden convertirse en parte de la biblioteca (o centro de medios). De esta forma se convierten en recursos para otros alumnos interesados en el tema abordado. Otro uso para estos proyectos es grabarlos en vídeo para prestarlos luego a los padres, con el fin de, que puedan ver lo que sus hijos están haciendo.

7 Motivación

Muchas teorías y autores desde diferentes perspectivas han intentado abordar este complejo fenómeno. Unos enfocando los aspectos ambientales o externos (incentivos, castigos, etc.) que lo caracterizan y otros atendiendo más bien a los elementos internos (pensamientos, actitudes y valores) propios del sujeto que la manifiesta. "La motivación (independientemente de su origen externo y/o interno), es ante todo una energía que genera una fuerza, cuyas funciones principales son: iniciar, mantener y dirigir la conducta de un individuo hacia la consecución de una meta u objetivo" (Rosaura Andara - www.psicopedagogia.com/glosario/glosario/1897.html).

El hombre es un organismo vivo que está en constante intercambio energético con el medio. En este intercambio, la motivación constituye un proceso psicológico determinate, puesto que se encuentra íntimamente vinculado con esta dinámica: es el impulsor de dicho proceso. Como afirma Elizabeth Duffy " el organismo (hombre) es un sistema de energía. Este sistema de energía tiene dos características principales: intensidad o grado hasta el cual se despierta la energía y direccionalidad o enfoque del pensamiento o la acción hacia un objeto o proceso simbólico" (www.storecity.com/lmata/capitulo2.htm).

A las características de la motivación antes mencionadas, Mackeachie y Doyle agregan una tercera en su obra "*Psychology*", la cual hace referencia a la persistencia o grado de permanencia de la energía en el tiempo (www.storecity.com/lmata/capitulo.htm).

Según Anita Woolfolk (1990), la motivación que experimentamos en cualquier momento determinado, por lo general es una combinación de cualidad y estado; es decir, una mezcla entre actitudes, preferencias, valores y situaciones ambientales como la probabilidad de obtener un premio o un castigo.

Los seres humanos no sólo responden a situaciones externas o a condiciones físicas, también responden a sus propias percepciones. Las teorías cognoscitivistas plantean que el origen de la motivación humana no se encuentra en los incentivos ambientales que el hombre recibe como consecuencia de su conducta, sino más bien piensan que la verdadera fuente de la motivación se encuentra en los pensamientos o actividad cognitiva de todo individuo.

Desde la perspectiva de los cognoscitivistas, las personas no reaccionan a los eventos externos (premio o castigo) ni ante las condiciones físicas que puedan experimentar (hambre, sed, etc.), sino a las interpretaciones que hacen de estos eventos. Para ellos, el pensamiento o actividad cognitiva es un proceso mediador entre el estímulo y la respuesta; es decir, que el pensamiento es un paso previo que determina la respuesta que un individuo podría dar o no ante un estímulo. No es el estímulo por sí sólo el que tiene la capacidad de provocar o motivar la respuesta, sino la

interpretación que el sujeto hace de esa situación estímulo lo que determinará la cantidad, frecuencia e intensidad de la respuesta.

7.1 Tipos de motivación

La motivación es considerada como una energía que lógicamente debe emanar de alguna fuente. Si la fuente de esa energía llamada motivación es un elemento ambiental externo al sujeto que la presenta, se denomina motivación extrínseca; como es el caso de las conductas cuya "causa" es la consecución de un refuerzo o el evitar de un castigo. Si por el contrario, la fuente de la energía que impulsa a la acción proviene de factores internos como los intereses, valores, actitudes, expectativas, pensamientos entre otros; se denomina motivación intrínseca.

¿Cuál de estos tipos de motivación es el más importante dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje?. Según Woolfolk (1990), ambas son importantes en el sentido de que la enseñanza puede estimular la motivación intrínseca del estudiante al fomentar su curiosidad y al hacerlo sentir más competente conforme aprende.

Sin embargo, hay tareas que por sus características no son motivantes, por lo que se deben acompañar de incentivos externos de modo tal que generen interés y motivación cuando los estudiantes las realicen. Por ejemplo, aprender tareas que implican la puesta en acción de las habilidades memorísticas como es el caso del aprendizaje de las tablas de multiplicar, de los nombres de las ciudades, de un país o de una compleja fórmula matemática, requiere de una preparación y disposición especial del

contexto escolar con el fin de evitar la mecanización y la falta de sentido que éstas tienen para lo estudiantes.

Muchos son los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero indiscutiblemente, la motivación es uno de los más importantes. El nivel de atención y concentración mínimo requerido para aprender cualquier tarea es iniciado y mantenido gracias a la motivación. Por otro lado, existen procesos mediadores íntimamente ligados al aprendizaje que no se operarían de manera adecuada sin la presencia de la motivación como es el caso de la memoria, la capacidad de análisis y síntesis (procesos mentales superiores), entre otros. La motivación afecta el aprendizaje porque es un proceso desencadenante de conductas.

Según Blair, Jones y Simpson (2001), "la clave para controlar y guiar el comportamiento es comprender las necesidades, los motivos y los intereses de las personas... por lo tanto la labor del maestro se centra en la motivación. Casi invariablemente, el maestro que fracasa es aquel que no sabe tomar en cuenta los factores de la motivación... La comprensión y el buen uso de las técnicas de motivación llevan interés al aula, enseñanza efectiva y un sentido de verdadera realización. La falta de comprensión, e intentos inadecuados de cambiar y de dirigir el comportamiento a menudo dan por resultado una creciente tensión, aburrimiento y fatiga, mal aprendizaje y una sensación de que las actividades académicas no son más que una labor confusa" (www.storecity.com/lmata/capitulo.htm).

7.2 Atención

Al hombre llega una gran cantidad de estímulos sensoriales, visuales, táctiles, etc; sin embargo él selecciona entre éstos los más importantes. Según Luria y Yudovich (1979), esa selección de información, esa consolidación de programas de acción elegibles y el mantenimiento de un control continuo sobre ellos es lo que se denomina atención. La atención puede mantenerse o perderse según factores internos o externos, según la intensidad o fuerza del estímulo.

Ahora bien, un estímulo fuerte genera una reacción intensa y otro más débil una reacción atenuada. Sin embargo, Luria y Yudovich (1979) afirman que estas reacciones naturales pueden modificarse a partir de instrucciones verbales que lleva a la persona hacia una atención selectiva a un estímulo determinado. "Existen dos tipos de atención, la involuntaria que se presenta cuando el hombre responde a la llamada que le hace un estímulo intenso y la voluntaria que es la correspondiente a la respuesta dada a la fijación de una tarea, determina el flujo selectivo de sus asociaciones. El volumen de la atención se investiga por lo común, mediante el análisis del número de elementos presentados simultáneamente y que el sujeto pueda asimilar con lucidez" (p. 74).

La atención lleva a las personas a entender con claridad. Lleva a procesos discriminatorios e implica comparación, memoria, percepción de cosas y relaciones entre objetos. Así el objeto de atención llega a la conciencia más rápido que los objetos a los que no se atienden.

Es importante que el maestro recurra a mecanismos para mantener la atención, para poder mostrar la idea general de la estructura global de un material, ya que si el alumno capta dicha estructura y se le motiva para la práctica, va a adaptar gradualmente el resultado como consecuencia de la retroalimentación, generada de la práctica.

7.3 Interés

El desarrollo de la personalidad es un proceso muy complejo, profundo y contradictorio, que está sometido a las diversas influencias, y a lo largo de la educación progresa en forma rápida y fecunda. El problema del interés como estímulo importante para el desarrollo de la personalidad, atrae la atención de los maestros por buscar medios eficaces para dirigir pedagógicamente la enseñanza en su desarrollo.

L. Gordon (citado por Schúkina, 1968) señala en sus investigaciones la relación que existe entre todos los aspectos del interés y los procesos cognoscitivos de la personalidad. El interés como afirma el autor, vivifica con su participación todos los procesos de la conciencia, comunicándoles un calor especial, gracias al cual la influencia del interés cognoscitivo hace que la actividad de la conciencia sea extremadamente productiva y adquiera una gran profundidad.

El interés no se constituye en un proceso concreto y aislado. En esta compleja relación del hombre hacia el mundo de las cosas intervienen los procesos intelectuales, emocionales. "El interés es la concentración en determinado objeto de los pensamientos, de las ideas de la personalidad,

concentración que produce el deseo de conocer mas de cerca el objeto, penetrar más profundamente en él y no perderlo de vista” (S. Rubinstéin, citado por Schúkina, 1968).

El desarrollo del interés lo favorecen las preguntas y los problemas, la búsqueda activa de respuestas y soluciones que permiten se llegue al fondo de la materia. El interés es un importante estímulo para que el alumno se convierta de objeto de la educación en sujeto de la misma; es decir, en persona interesada en su propia educación.

ESTADO DEL ARTE

El auge que están tomando las nuevas tecnologías en los entornos educativos es cada vez mayor. En la escuela se implementan experiencias mediadas por el computador, el cual es una herramienta potencializadora de nuevos aprendizajes y de nuevas formas de enseñanza, un instrumento que redimensiona la forma regular de enseñar y aprender. Los computadores se han incorporado al aula de clase, no por el hecho de ser herramientas o avances tecnológicos, sino por la posibilidad que ofrecen tanto a maestros como a alumnos de ampliar los horizontes ya trazados en la forma de enseñar y aprender.

Las siguientes son algunas experiencias realizadas acerca de la influencia de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades cognitivas y escriturales de los estudiantes involucrados en dichos procesos.

Grégoire, Bracewell y Laferrère (1996) en un estudio que realizaron sobre la influencia de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje, encontraron tres áreas donde dicha influencia había sido significativa: la motivación del estudiante, la relación del estudiante con el conocimiento y los aprendizajes específicos. El análisis de las investigaciones reportadas permitió establecer varias conclusiones para cada una de las áreas examinadas. Los resultados del estudio proveen un panorama de los principales efectos del uso del computador y las nuevas tecnologías sobre la variedad de aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a la motivación de los estudiantes para utilizar las nuevas tecnologías, los autores concluyeron que:

- La mayoría de los estudiantes muestran un mayor interés espontáneo en las actividades de aprendizaje que utilizan nuevas tecnologías que en las aproximaciones tradicionales a las clases.
- El tiempo de atención y concentración que la mayoría de los estudiantes están dispuestos a destinar a las actividades de aprendizaje es mayor cuando usan las nuevas tecnologías que cuando se encuentran en un escenario tradicional utilizando recursos tradicionales.

En lo que concierne a las relaciones de los estudiantes con el conocimiento, los estudiantes analizados permitieron establecer tres conclusiones básicas:

- Las nuevas tecnologías tienen el poder de estimular la búsqueda de información extensiva sobre una materia, una solución más satisfactoria a un problema, y de manera más general, un mayor número de relaciones entre varias piezas de conocimiento o datos.
- El uso de las nuevas tecnologías promueve la cooperación entre estudiantes del mismo grupo y entre estudiantes o grupos de diferentes escuelas.
- El potencial de simulación, manipulación virtual, rápido surgimiento de una amplia variedad de datos, representación gráfica y otras funciones que proveen las nuevas tecnologías, contribuye a relacionar el conocimiento con diversos aspectos de la persona,

asegurando así una asimilación más completa de lo que ha aprendido.

Dos conclusiones se presentan en el área de aprendizajes específicos:

- Las nuevas tecnologías tienen el poder de estimular el desarrollo de habilidades intelectuales como las de razonar, resolver problemas, aprender a aprender y a crear.
- Las nuevas tecnologías pueden contribuir de varias maneras a un mejor aprendizaje de contenidos diversos y al desarrollo de habilidades y actitudes. La naturaleza y la amplitud del aprendizaje dependen del conocimiento adquirido previamente y la calidad de las actividades de aprendizaje en que se utiliza la tecnología.

Paolucci (1998) realizó un estudio sobre los efectos del estilo cognitivo y la estructura del conocimiento en el desempeño de un grupo de estudiantes, quienes participaron de un entorno de aprendizaje hipermedial. Su propósito era analizar los efectos que la estructuración del dominio y el estilo cognitivo del aprendiz tenían en el desempeño cuando se utilizaba un sistema de aprendizaje hipermedial.

Ciento quince estudiantes de diferentes escuelas participaron en el estudio, los cuales fueron agrupados de acuerdo con el tipo de hiperdocumento que fueran a trabajar. El primer grupo estaba compuesto por cuarenta y cuatro estudiantes que trabajaron con un hiperdocumento jerárquico, el cual permitía al usuario visitar todas las pantallas. El segundo grupo, de treinta y ocho estudiantes, se ocupó del hiperdocumento de ramificación que

permitía más exploración, pero a la vez posible desorientación, porque el usuario tenía la posibilidad de visitar todas las pantallas. Y el tercer grupo, se enfrentó con el hiperdocumento convencional, el cual permitía un alto grado de libertad para la autoexploración, con la posibilidad de que el usuario no visitara todas las pantallas.

Los resultados de esta investigación parecen indicar que la libertad exploratoria asociada con los esquemas de conocimiento, bien jerárquico, ramificado o convencional, no retrasan a los estudiantes en su tarea de aprendizaje. De igual forma, el software hipermedial estructurado puede ser efectivamente usado como sistema de aprendizaje para mejorar el desempeño. Así mismo, los sistemas hipermediales generan un efecto significativo para la promoción y el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior como el análisis y la síntesis.

Liu (1998) realizó un estudio sobre el efecto de la autoría en hipermedia en estudiantes de primaria. Su propósito era investigar si los estudiantes de básica primaria, a través de las herramientas de autoría hipermedial, promueven su pensamiento creativo.

La muestra utilizada en el estudio estuvo conformada por dos clases de 4º grado, 38 estudiantes en total, 17 mujeres y 21 hombres. Del total de los estudiantes, 13% de ellos eran catalogados como talentosos y 24% requerían de ayuda académica más puntual. Durante un período de 6 meses los estudiantes participaron de una experiencia académica mediada por un ambiente hipermedial, las primeras 6 semanas aprendieron a emplear HyperStudio, las 9 semanas restantes crearon folders de

HyperStudio en el área de ciencias; se realizó un trabajo individual y grupal, al finalizar se dio un espacio de socialización de proyectos.

Los hallazgos de esta investigación indican que las herramientas de autoría hipermedial tienen un efecto positivo en estudiantes de básica primaria en el desarrollo de su pensamiento creativo en un gran número de áreas. Además los sistemas de autoría como HyperStudio hacen posible que los estudiantes exploren y se diviertan en un nuevo ambiente de aprendizaje. De igual forma se hallaron mejores resultados en el trabajo colaborativo que en el trabajo individual.

Los resultados de un estudio realizado con 57 estudiantes de séptimo y noveno de una escuela secundaria mostraron que los estudiantes producían textos más largos cuando utilizaban el computador que cuando usaban lápiz y papel (Daiute, 2000). Sin embargo, la estructura de los textos indicaba que independientemente del lugar donde se ubicaran las adiciones, los estudiantes tendían a hacerlo al final del texto, posiblemente porque ésta requería más pocos comandos del procesador de palabras.

Estos resultados no son sorprendentes, pues la escritura siempre ha dependido de las herramientas con las cuales se practique. El incremento en la extensión de los textos escritos en el procesador de palabras, generó la necesidad de considerar el instrumento con el cual se escribe como parte importante del proceso de escritura (Daiute, 2000).

Debido a que las herramientas de autoría multimedial proveen imagen y sonido, los niños las pueden utilizar para transformar sus habilidades de

escritura. El uso de gráficas atrae a los niños quienes de otra manera no atenderían a aspectos textuales que sirvieran de soporte para sus escritos. Las imágenes incluyen detalles y matices que difícilmente percibirían los lectores incipientes en un texto.

Más aún, la integración de mensajes verbales y no-verbales es fructífera y enriquecedora. Las imágenes visuales también sirven como un punto focal para compartir una discusión, porque los niños pueden coordinar la observación de una imagen por medio de gestos y descripción, discutir lo que ven y desarrollar ideas en el contexto mediado socialmente.

El estudio de Daiute y Morse (1993) confirma estas observaciones. Los autores estudiaron un grupo de ocho estudiantes de cuarto grado, no sobresalientes académicamente, durante varios meses. Los estudiantes utilizaron herramientas de autoría multimedial para crear un libro acerca de sus culturas y comunidades. Trabajaban en forma grupal e individual consiguiendo imágenes, sonidos, artefactos y textos que consideraban representativos de su cultura.

Estos estudiantes de cuarto grado, digitalizaban en grupo, sus colecciones en una base de datos compartida, y luego cada estudiante las utilizaba para sus reportes individuales. Los textos escritos que crearon a partir de estas imágenes tendían a ser más extensos que los que habían realizado antes de esta actividad. En conclusión, los procesos de composición en este contexto fueron muy reveladores: los niños utilizaron las herramientas de autoría multimedial provistas para dicha actividad, con las cuales pudieron compensar sus desventajas en la producción académica (Daiute, 2000).

El proyecto Grimm (www.grimm.ub.es/project/index.html) es una clara muestra de la integración entre las tecnologías y los espacios educativos. Grimm es un proyecto de la Universidad de Barcelona y Apple. Uno de sus propósitos fundamentales es demostrar que los programas multimediales facilitan la participación del alumno en la creación de los materiales de aprendizaje.

El proyecto Grimm pretende introducir un nuevo cambio en las aulas de educación infantil: del papel a la multimedia. Éste es un proyecto de investigación y desarrollo entre Escuela, Universidad y Empresa, en el ámbito de la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en educación. En el proyecto se investiga globalmente cómo integrar la tecnología en educación infantil, se desarrollan materiales y recursos para la docencia, y se forma a los profesores en el uso de los medios y su introducción en el diseño curricular.

Es un proyecto abierto, flexible, innovador y dinámico:

- Abierto: porque no limita su participación.
- Flexible: porque no obliga a sus integrantes a participar del mismo modo o bajo unas directrices concretas sino bajo unos intereses comunes.
- Innovador: porque parte de la idea del ordenador como herramienta de trabajo en el aula.
- Dinámico: porque sus objetivos y estructura varían en función de las necesidades e intereses reales de sus integrantes y sin perder

el "tren" de los avances tecnológicos, los cambios sociales o la incorporación de nuevos modelos didácticos.

El uso de herramientas de autor para la elaboración de documentos hipermediales abre muchas posibilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje. El término "herramienta de autor" está acuñado a partir del término inglés "*authoring*" que identifica al "software" elaborado para crear aplicaciones hipermediales.

Con respecto a los productos realizados por los estudiantes, los autores antes mencionados afirman que éstos son una demostración de sus conocimientos, destrezas y actitudes y que pueden ser un reflejo de su proceso cognitivo y sus ideas alternativas de los procesos y conceptos. Así mismo, dan cuenta del fomento del trabajo en equipo que proporciona la creación de dichos trabajos. De un modo cualitativo constatan que la elaboración de materiales multimediales con la herramienta no sólo posibilita a los estudiantes un contexto en el que puedan demostrar conocimientos, destrezas y actitudes sino que también proporciona una oportunidad para desarrollar conocimiento significativo.

En la elaboración de estos materiales los estudiantes llevan a cabo un conjunto de actividades que favorecen el aprendizaje activo: necesitan manejar, seleccionar y organizar información de distinta naturaleza. Las estrategias cognitivas de los estudiantes se hacen explícitas ya que tienen la oportunidad de tomar decisiones sobre cómo enseñar conceptos. Al conectar ideas y conceptos, los estudiantes deciden cómo organizar y enseñar la información seleccionada por ellos mismos; también se refleja en

los materiales elaborados el modo que tienen de estructurar ideas y conceptos, cómo los representan y cuales son sus estrategias didácticas.

Dentro de los trabajos realizados en Cheryl Sims School for the Physical City New York (www.elob.org/aboutel/what1.html), se destaca “una expedición de aprendizaje en ecología y servicio para el sexto grado”, donde los estudiantes documentaron su trabajo y progreso al producir un vídeo que presentaba su proyecto de servicio. Crearon un HyperStudio que demostraba lo que habían aprendido e hicieron una presentación oral de su trabajo a un público externo.

Los estudiantes asumieron una gran responsabilidad en la dirección de su aprendizaje individual y colectivo. Aprendieron el currículo de ciencias con más interés porque sabían que tendrían que aplicar lo que aprendieron para hacer algo que era más importante para ellos. Al final de la expedición, se notó el progreso de los estudiantes en las destrezas de lenguaje, mientras utilizaban los términos ecológicos describiendo la necesidad de su trabajo en servicio. Adquirieron mayor conocimiento del efecto que los humanos tienen en el ambiente natural y lo que pueden hacer para restaurar y mantener el hábitat natural que destruyen.

De igual forma, aprendieron a trabajar juntos y a coordinar su trabajo para hacer el proyecto. A pesar de que dos grupos trabajaron en el proyecto y en raras ocasiones compartían un período de clases, ésto no fue impedimento para que compartieran sus ideas.

En lo que respecta a las investigaciones realizadas con estudiantes que apenas empiezan su escolaridad en la educación primaria, se puede notar que la producción de textos es de mejor calidad (estructuralmente más cohesiva y léxicamente más densa) y un poco más extensos cuando su escritura está mediada por el computador.

Así, lo demuestra la investigación de Jones (1994) conducida para examinar la conversación e interacción sociales de dos parejas, una de amigos y otra de tan solo conocidos. Éstos eran estudiantes de primer grado y las observaciones se realizaron durante un taller de escritura apoyado en el computador. Los hallazgos sugirieron que las historias generadas en el procesador de textos eran estructuralmente más cohesivas y léxicamente más densas que las historias compuestas con lápiz y papel. También se notó la inclinación de los niños a utilizar una conversación metacognitiva cuando trabajaban en el computador (Labbo y Kuhn, 2000).

De igual forma, los estudios de caso realizados por Olson (1994) con siete estudiantes de primer grado reportaron que las composiciones con herramientas electrónicas presentaban mayores revisiones que las realizadas con herramientas tradicionales. Aunque los niños tendieron a pasar más tiempo escribiendo en el computador que con las otras herramientas, hubo una pequeña diferencia en la calidad y extensión de los textos producidos con lápiz y papel y en computador (Labbo y Kuhn, 2000).

PROPUESTA DIDÁCTICA

1 Descripción

Esta propuesta se basa en el modelo de enseñanza de la estructura del cuento propuesto por Gordon (1991), quien plantea la importancia de enseñar la gramática del cuento de una manera directa –señalando deliberadamente su estructura y haciéndola explícita a los alumnos- así como indirecta (o procesal) – induciendo a los alumnos, por medio de preguntas claves, a que deduzcan dicha estructura.

Así mismo, se incluyen en ésta elementos como la fuerza narrativa y la implementación de la herramienta de autoría multimedial HyperStudio en la producción de los cuentos.

La propuesta está estructurada a partir de situaciones de aprendizaje, las cuales generan espacios significativos para la producción textual. La fuerza narrativa y la estructura del cuento (inicio, conflicto y final) son los ejes centrales de trabajo alrededor de los cuales se diseña cada situación.

Los usuarios directos de la propuesta son los estudiantes de primer grado de educación básica, motivo por el cual se aborda la gramática del cuento de una manera sencilla y simple; sólo se trabajan los tres elementos centrales del cuento: ambientación, complicación y resolución. Sin embargo, ésta se puede implementar en otros grados con ajustes respecto al nivel de complejidad en tanto se incluyan más elementos (subcategorías) y se consideren las características específicas de los grupos.

2 Objetivos

- Desarrollar habilidades de composición escrita mediante la elaboración de textos narrativos.
- Mejorar el reconocimiento de la estructura del cuento como elemento clave para su estructuración y comprensión.
- Diseñar actividades de escritura partiendo de contextos significativos y cotidianos.
- Movilizar en los niños el proceso de construcción de cuentos mediante la creación de contextos comunicativos y significativos.
- Reconocer la importancia de generar sentimientos e intereses en el lector cuando se escribe un texto narrativo.
- Incorporar herramientas de autoría multimedial a las prácticas cotidianas de escritura en el ambiente escolar.

3 Referentes teóricos

3.1 Enseñanza de la estructura del cuento

Los cuentos son una parte importante en la vida de los niños tanto en el ambiente escolar como fuera de él. Por tal motivo, es crucial destinar espacios dentro del aula para la enseñanza de este tipo de textos y de su estructura. Cuando se enseña la estructura del texto narrativo, docente y alumnos hacen explícito el esquema que está implícito en la organización del cuento. Este proceso tiende a acrecentar el conocimiento que tienen los niños de ésta, lo cual influye sobre la comprensión y la recordación y también sobre la producción de composiciones, dice Fitzgerald (1991).

Según este autor, "existen considerables evidencias de que muchos niños desarrollan un sentido de la estructura del cuento a una edad muy temprana (quizás ya a los cuatro años), y que el conocimiento de las estructuras cuentísticas se torna más rico y más elaborado a medida que los chicos crecen y tiende a acrecentarse considerablemente en los grados intermedios" (p. 31).

Sin embargo, es importante resaltar que aunque el saber estructural florezca en los grados intermedios, la educación, mediante una propuesta de intervención directa, puede alterar el desarrollo de ese conocimiento. Esto implica que el diseño y la aplicación de una propuesta de enseñanza de esa gramática en los grados iniciales de escolaridad, desarrolla este saber permitiendo la apropiación de ese esquema formal desde edades tempranas, lo cual potenciaría notablemente la comprensión y la composición de este tipo de textos.

Tal como lo señalan Nelson-Herber y Jonston (1991), hay numerosas comprobaciones de que la enseñanza de la estructura narrativa puede mejorar la comprensión [y la composición] del cuento. Desde esta perspectiva, es de gran importancia que los maestros generen en los chicos conciencia de que éste tiene una estructura, la cual debe tenerse presente cuando se componen o se leen cuentos.

Autores como Fitzgerald (1991) y Gordon (1991) destacan dos enfoques para la enseñanza de la estructura del texto narrativo: el directo y el procesal (o indirecto en términos de Fitzgerald). El primero supone la explicación deliberada y directa de su estructura. En éste se señalan los

elementos que lo componen y se explica en qué consiste cada uno, se dan modelos a los alumnos y se les acompaña en el análisis de dichos modelos. El enfoque procesal por su parte, se integra la lectura y la escritura como partes de un compuesto, "tan estrechamente interdependiente, que el docente y los alumnos pasan permanentemente de un proceso a otro" (Gordon, 1991).

La autora propone la combinación de los dos enfoques en la enseñanza de la estructura del cuento, pues lo considera exitoso en tanto favorece la comprensión de los textos y permite a los estudiantes planificar el cuento antes y durante la escritura, modificarlo en alguna de sus partes o en su totalidad así como utilizar preguntas para controlar la significación en la escritura de éste.

Nelson-Herber y Jonston (1991), destacan la importancia de comenzar la enseñanza de la dimensión estructural del cuento con niños en sus primeras edades escolares, teniendo en cuenta los tres elementos centrales (la superestructura) dado que este es un modo sencillo y simple que facilita la comprensión y favorece el proceso de asimilación de dichos elementos.

3.2 Fuerza narrativa

Ésta se asocia con el efecto que el escritor quiere generar en el lector, así como con el propósito fundamental de un texto narrativo determinado: crear suspenso, alegría, tristeza, rabia, dolor. "La fuerza es una interacción entre la intención comunicativa del autor y la percepción del lector" (Fitzgerald, 1991). De igual forma, se considera el placer proporcionado

por el cuento, el cual está directamente relacionado con el grado de identificación con alguno de los personajes y lo satisfactorio del desenlace.

De igual forma, señala el autor que "el conocimiento sobre cómo armar los cuentos (cuando se escribe), de modo de suscitar los sentimientos en el lector, puede desarrollarse más tarde que el conocimiento acerca de la dimensión estructural" (p. 32). Existen algunas evidencias de que los alumnos de grados intermedios presentan dificultad para planificar sus composiciones de modo tal que produzcan ciertas sensaciones en el lector.

Es de resaltar, que a pesar de estas evidencias, no se puede dejar de lado la idea de diseñar e implementar una propuesta de trabajo con los estudiantes, en aras de potenciar y afianzar el manejo de este elemento desde los primeros grados.

Se destacan "la estructura" y "el contenido" como elementos claves del cuento y se establece claramente que producir un texto con una intención específica sucede al conocimiento de la dimensión estructural, lo que indicaría centrarse primero en la instrucción de la parte formal para luego pasar al campo del contenido. Sin embargo, Fitzgerald (1991) señala la importancia de hacer avances en la instrucción de ambos elementos al mismo tiempo, con el fin de determinar la forma en que ambos componentes se pueden combinar en el trabajo escolar.

Es indispensable enseñar a los niños a ver la estructura como sólo uno de los diversos aspectos del texto y a considerarla no como un elemento aislado sino como un modo de producir significación, un modo que guarda

profunda relación con las otras facetas del texto. En este sentido, es importante acudir no sólo a la combinación de ambos elementos en la instrucción sino también a potenciar el manejo de la estructura en aras de crear las condiciones apropiadas, en cada parte del cuento, que generen el efecto deseado en el lector.

3.3 Situaciones de aprendizaje

Hurtado (1998) considera que una "situación de aprendizaje es una actividad, un procedimiento que se utiliza para facilitar el aprendizaje" (p. 38). Fundamentándose en esta idea, se puede redefinir la situación de aprendizaje como un conjunto de actividades planeadas que permiten crear contextos significativos, a partir de los cuales se facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, se asume como la recreación del contexto de enseñanza cuya finalidad es favorecer el aprendizaje y movilizar el cambio de un estado cognitivo a otro.

En el diseño de una situación de aprendizaje que tenga como fin fortalecer procesos de la lengua escrita es importante tener en cuenta el desarrollo integral de los procesos de escucha, habla, lectura y escritura. Así como plantea Hurtado (1998), en el diseño de una situación de aprendizaje con tales fines "es necesario tener la precaución de no realizar actividades que fragmenten la lengua despojándola así de su sentido comunicativo" (p. 38).

Las situaciones de aprendizaje diseñadas en esta propuesta presentan diferentes "pre-textos comunicativos" que inducen o generan la producción escrita. Se parte de situaciones en las que los niños leen, escriben,

escuchan y hablan, para luego darle cabida a la escritura y a la inclusión de imágenes o ilustraciones como parte complementaria de su producción.

4 Diseño de la propuesta

▪ ***Situación de aprendizaje N° 1***

En esta situación se escogen los cuentos de hadas para dar inicio al trabajo con la gramática del cuento. Se empieza con este tipo de cuentos dado que, como lo señala Gordon (1991), son textos que presentan una organización bastante estable y recurrente. Se emplea el enfoque procesal, donde se induce al alumno a la identificación de las tres categorías centrales, por medio de preguntas alusivas a éstos.

Eje de trabajo: Estructura del cuento

Tema: Los cuentos de hadas

Propósito: Generar un contexto de aproximación a los tres elementos centrales del cuento mediante preguntas que indaguen acerca de éstos.

Ambientación:

- Presentación del título e imágenes del cuento "*Jaime y el dragón*".
- Preguntas de predicción: ¿De qué crees que trata el cuento? ¿Qué personajes presentará? ¿Habías escuchado antes este cuento? ¿Para qué crees que vamos a leer el cuento? ¿Dónde y cuándo crees que ocurre la historia?

Desarrollo:

- Se lleva a cabo la lectura del cuento, se realizan preguntas que lleven a la inferencia, ¿Qué entendiste del cuento? ¿Qué otros cuentos has leído parecidos a este? ¿Qué otro comienzo darías al cuento? ¿Cuál es el final del cuento? ¿Cuál crees que sea el inicio del cuento? ¿Qué parte del cuento te gustó más, por qué?
- Escritura individual de cuentos.

Evaluación:

Seguimiento a la participación de los estudiantes así como a las respuestas dadas acerca de las preguntas referidas a cada una de las partes del cuento, con el fin de determinar qué tanto se aproximan a la identificación de su estructura.

Actividades de extensión:

- Contar a los papás el cuento y que luego ellos escriban lo narrado por los niños.
- Realizar un dibujo de la parte del cuento que más les gustó.
- Consultar sobre los dragones.

▪ *Situación de aprendizaje N° 2*

Esta situación parte de una enseñanza directa sobre la estructura del cuento y de la explicación deliberada acerca de la importancia y función que tiene cada una de ellas. Se implementa la actividad planteada por Gordon (1991): "los alumnos ordenan en una secuencia las secciones de un cuento, que han sido previamente cortadas: inicio, medio y final. Se trata de que los

lectores más pequeños trabajen solamente con los tres conceptos principales” (p. 96).

Eje de trabajo: Estructura del cuento

Tema: Armemos cuentos

Propósito: Familiarizar a los niños con la estructura del cuento, por medio de la explicación de cada una de sus partes.

Ambientación:

- Presentación de diferentes cuentos con el propósito de que se puedan identificar las partes del cuento: ¿Recuerdan el cuento de Caperucita Roja? ¿Cómo empieza? ¿Cuál podría ser el conflicto de este cuento? ¿Y de qué forma se resuelve?
- Recordar cuentos familiares a los niños y solicitar a uno que inicie un determinado cuento, a otro que lo continúe, y a un tercero que lo finalice.

Desarrollo:

- Presentación de diferentes cuentos. Cada cuento está dividido en tres trozos correspondientes a la estructura propia del cuento (inicio, conflicto, final).
- A cada niño del grupo se le entrega indistintamente una parte.
- Lectura individual de los fragmentos entregados.
- Búsqueda de las dos partes restantes, con el fin de estructurar cada uno de los cuentos.

- Lectura por grupos de cada uno de los cuentos.
- Exposición de los cuentos completos pegados en una cartelera.
- Escritura de un cuento.

Evaluación:

Se observan los aciertos de los niños en cuanto a la identificación de la parte del cuento que le correspondió, como también la contribución en el grupo al estructurar el texto.

Actividades de extensión:

- Inventar un cuento con ayuda de los papás e identificar luego cual es el inicio, el conflicto y el final.
- Presentarle al niño una de las partes de un cuento y pedirle que complete las partes restantes.
- Crear un cuento a partir de imágenes.

▪ ***Situación de aprendizaje N° 3***

Tener conciencia del lector y de la intención del texto, así como del efecto que se quiere producir en él, son elementos centrales en la tarea de escribir. Por tanto, en esta situación de aprendizaje se enfatiza el trabajo guiado hacia la generación de esa conciencia por medio de la implementación de la fuerza narrativa; lo que implica la planificación deliberada del sentimiento que se quiere generar cuando se escribe un cuento.

Eje de trabajo: Fuerza narrativa

Tema: Los sentimientos que nos producen los cuentos

Propósito: Posibilitar la lectura de cuentos que permitan diferenciar los distintos sentimientos que cada uno de ellos genera en el lector.

Ambientación:

- Se pide a los niños hablar sobre los sentimientos (tristeza, miedo, alegría, ternura, etc), que nos generan los cuentos, las películas, las novelas de televisión, así como otras situaciones sencillas y conocidos por ellos (por ejemplo, el regaño de la mamá, la muerte de la mascota).

Desarrollo:

- Lectura de diferentes cuentos: "Cuentos de Espantos y Aparecidos", "La Selva Loca" y "Choco encuentra una mamá". Para la lectura de los cuentos de espantos se utiliza un espacio oscuro, con el fin de crear una atmósfera que genere mayor suspenso.
- Indagación a los niños acerca de cada uno de los cuentos leídos:
 - ¿Qué sentimientos te generó el cuento que leíste?
 - ¿Con cuál de los personajes del cuento te identificas?
 - ¿Qué parte del cuento te gustó más?
 - ¿Qué le recomiendas al autor cuando escriba próximos cuentos?
 - ¿Qué aprendiste del cuento?
- Narración de historias por parte de los niños desde su experiencia.
- Escritura del cuento.

Evaluación:

A partir de la lectura grupal de los cuentos de los niños, se confronta el efecto generado en los lectores con el que quería producir el autor.

Actividades de extensión:

- Pedirle a un adulto que le cuente una historia acerca del tema que más le haya gustado.
- Leer cuentos con ayuda de un adulto e identificar qué sentimientos generó.
- Escribir un cuento a partir de imágenes.

▪ *Situación de aprendizaje N° 4*

Es importante hacer esfuerzos por trabajar de manera conjunta la enseñanza de la parte formal del cuento y de su contenido. Es por ello que aquí se conjugan ambos elementos con el fin de que los escritores reconozcan no sólo las características estructurales sino también de significación que éste posee. De igual forma, se acude a la estrategia de escritura cooperativa donde se asumen roles o funciones diferentes y complementarias, con el fin de poder ayudarse o regularse entre sí.

Eje de trabajo: Estructura del cuento- Fuerza Narrativa

Tema: Cuentos a tres manos

Propósito: Incentivar la composición grupal de cuentos a partir de la negociación sobre el sentimiento que se quiere generar y de la asignación de tareas específicas.

Ambientación:

- Se pregunta a los niños si han escrito cuentos en el computador, qué diferencias y semejanzas encuentran entre escribir un cuento con lápiz y papel y en el computador, cómo se han sentido, cómo han hecho esos cuentos, cuál experiencia les ha gustado más.

Desarrollo:

- Realiza una dinámica con el propósito de conformar equipos: a cada niño se le entrega un número de uno (1) a tres (3), el cual equivale a la estructura del cuento (1 inicio, 2 conflicto, 3 final).
- Luego de conformar cada equipo, se inicia el trabajo de escritura en el computador, teniendo en cuenta primero el título del cuento, los autores y el sentimiento que quieren producir en el lector.
- Escritura grupal del cuento de acuerdo con la parte que le correspondió a cada uno.
- Escritura individual del cuento.

Evaluación:

Se confronta con cada equipo de trabajo el efecto generado por el cuento y la participación de cada uno de sus miembros en la construcción colectiva del texto.

Actividades de extensión:

- Recortar imágenes y escribir un cuento que se relacione con éstas.
- Escribir en casa cuentos en el computador con ayuda de los papás.

- ***Situación de aprendizaje No 5***

Es importante exponer los niños a la lectura de cuentos en formatos distintos a los convencionales, al igual que permitirles el hacer diversos recorridos por ellos e interactuar con el texto en la medida en que la interface se los permita. Así mismo, es fundamental resaltar que, independientemente del formato en el cual se presente un cuento, éste conserva la misma estructura e intención comunicativa.

Eje de trabajo: Estructura del cuento

Tema: Explorando un cuento multimedial

Propósito: Propiciar la lectura de cuentos en un entorno multimedial que posibilite diferentes recorridos por su estructura.

Ambientación:

- Se inicia el trabajo preguntando a los niños qué cuentos han leído en el computador, qué diferencias y semejanzas encuentran entre leer un cuento impreso y un cuento multimedial, qué elementos tienen esos cuentos multimediales, qué sensaciones y sentimientos les han generado, cómo les ha parecido la experiencia.

Desarrollo:

- Se ofrece desde el espacio multimedial la lectura del cuento "Medias Dulces" del autor Ivar Da Coll.
- Se permite una navegación libre del texto y finalmente se da un espacio para socialización desde la estructura del cuento, como también desde la fuerza narrativa.
- Escritura del cuento.

Evaluación:

En un encuentro grupal, se socializan los diferentes recorridos hechos por los niños en la lectura del cuento multimedial.

Actividades de extensión:

- Leer cuentos que estén en páginas web.
- Leer en compañía de los papás cuentos multimediales e identificar sus partes.
- Visitar bibliotecas que ofrezcan lecturas de cuentos multimediales.

▪ *Situación de aprendizaje N° 6*

Al igual que los cuentos multimediales, las narraciones audiovisuales (en este caso una película), poseen una estructura narrativa básica que no se puede desligar de los elementos centrales que conforman la superestructura de dicho texto. Es indispensable trabajar con los niños la importancia de una narración dada por medio de imágenes y texto audible, y del efecto que esta combinación genera en el espectador.

Eje de trabajo: Estructura del cuento-Fuerza Narrativa

Tema: Vamos a cine

Propósito: Fomentar la presentación de películas infantiles como estrategia para develar la estructura de la narración y los sentimientos que ésta genera en el espectador.

Ambientación:

- Indagación a los niños acerca de su interés y gusto por ver películas, las preferencias, las semejanzas entre un cuento y una película, los sentimientos o sensaciones que experimentan cuando ven una película, y la posibilidad de diferenciar el inicio, el conflicto y el final en una película al igual que en un cuento.

Desarrollo:

- Presentación a los niños una película acorde a sus intereses (en este caso se eligió "Shrek").

Evaluación:

Se pregunta a los niños acerca de la parte de la película que más les gustó, el personaje con el que se identificaron y de los sentimientos que les generó así como de las diferencias que ellos perciben cuando leen un cuento impreso, multimedial o narrado en una película.

Actividades de extensión:

- Hacer un listado de las películas que mas le hayan gustado.
- Ver una película en casa en compañía de sus papás.
- Realizar una salida a un cine o teatro.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Existen diferencias en la calidad de los cuentos elaborados por los alumnos de primer grado con las herramientas convencionales de escritura como el lápiz y el papel y las de autoría multimedial como HyperStudio?
- ¿Existen diferencias significativas en el grado de motivación de los estudiantes cuando escriben textos narrativos (cuentos) con las herramientas convencionales de escritura y de autoría multimedial?
- ¿Existen diferencias en la extensión de los textos narrativos producidos por los estudiantes con lápiz y papel y con HyperStudio?

OBJETIVOS

1 Generales

- Investigar y analizar el proceso de composición escrita de alumnos de educación básica en un entorno de escritura multimedial.
- Experimentar e implementar una propuesta didáctica de escritura de textos narrativos para alumnos de educación básica que incorpore el uso de recursos informáticos.

2 Específicos

- Fomentar ambientes de escritura que incentiven y cualifiquen la producción de cuentos en niños de primer grado.
- Estimular la composición de textos narrativos mediante la enseñanza de su dimensión estructural y de contenido, así como la motivación hacia esta tarea.
- Diseñar experiencias didácticas que contribuyan al mejoramiento de las habilidades de composición de cuentos, a partir de situaciones específicas de aprendizaje donde se enfatizan su estructura y fuerza narrativa.

METODOLOGÍA

1 Muestra

Participaron en este estudio dieciocho alumnos, entre los 6 y 7 años de edad, que cursaban primer grado de educación básica en un colegio privado de la ciudad de Medellín.

2 Diseño

En esta investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental, intrasujetos, en el cual cada sujeto de la muestra participa de las diversas condiciones experimentales. Cada sujeto se enfrentó a dos situaciones distintas: la escritura de cuentos con herramientas convencionales y la escritura de cuentos con herramientas de autoría multimedial. Se realizó un seguimiento puntual al trabajo realizado por cada participante, quien produjo un total de seis cuentos, tres con cada una de las herramientas de escritura.

3 Sistema de variables

3.1 Variable independiente

La herramienta de escritura utilizada en el proceso de composición: una herramienta multimedial (HyperStudio), y lápiz y papel.

3.2 Variables dependientes

- Motivación

Se refiere al interés que muestren los estudiantes para componer textos narrativos, y a la actitud frente a las actividades de escritura.

- Calidad de la producción escrita

Tiene que ver con la superestructura propia del texto, su fuerza narrativa y la inclusión de imágenes o ilustraciones, las cuales deben guardar estrecha relación con la superestructura del texto.

- Extensión de los textos

Hace referencia al número de palabras empleadas por los estudiantes para la construcción del texto.

4 Hipótesis

H1 Se presentan diferencias en el grado de motivación de los estudiantes cuando escriben cuentos utilizando una herramienta de autoría multimedial y lápiz y papel.

H2 Existen diferencias en la extensión de los textos narrativos realizados con la herramienta de autoría multimedial HyperStudio y con lápiz y papel.

H3 Hay diferencias entre la calidad de los textos producidos con HyperStudio y la de los textos escritos con papel y lápiz.

5 Procedimiento

La experiencia se llevó a cabo en las instalaciones de una institución educativa, de carácter privado, ubicada en la ciudad de Medellín. El tiempo de desarrollo de este proyecto fue de seis meses: el primer mes para la fase de aprestamiento; los tres siguientes para la intervención propiamente dicha y los dos restantes, para procesamiento y análisis de los datos.

El trabajo se llevó a cabo en tres fases. La primera consistió en un proceso de "aprestamiento" al trabajo con cuentos y al manejo de la herramienta HyperStudio. Durante esta fase se realizaron actividades lúdicas que motivaron tanto la lectura como la producción oral y escrita de cuentos, así como la introducción a los elementos básicos de la interfase provista por el software.

Así mismo, se exploraron los conocimientos previos que tenían los niños acerca del cuento y las experiencias frente a éste y, además, se realizaron talleres, en los cuales se abordaron modelos, se identificó la superestructura de los textos leídos y se exploró la importancia de las ilustraciones presentes. Esta fase se desarrolló en cuatro semanas, con dos horas de trabajo por semana.

La segunda fase es la intervención propiamente dicha. En esta fase se implementó la propuesta didáctica y se hizo el trabajo de producción textual en ambos formatos. De igual forma, se recolectó la información y se sistematizó en la medida en que se iban obteniendo los datos. Se propiciaron seis situaciones específicas de aprendizaje con el fin de

incentivar y lograr la composición de los seis cuentos de cada niño, los cuales constituyeron el corpus para el análisis. La duración de esta fase fue de doce semanas, con una intensidad semanal de cuatro horas de trabajo.

La última fase, que tuvo una duración de ocho semanas, comprendió el análisis de los datos y la producción del informe de investigación.

6 Instrumentos

- Cuestionario para medir la motivación

Con el fin de observar el interés y la actitud de los estudiantes cuando realizaban los textos escritos, se aplicó un cuestionario de cuatro preguntas cerradas. Las respuestas contemplaron tres niveles de intensidad: mucho, poco y nada, los cuales estaban representados gráficamente por caritas de distintos estados de ánimo, que señalaron los estudiantes para dar su respuesta. Los niños respondían un cuestionario diseñado para cada herramienta, cada vez que escribían un cuento con una de ellas (Ver anexo A).

- Escala para evaluar la superestructura de los textos

Esta escala indagó por la estructura propia del texto narrativo, la cual está determinada por las categorías de iniciación, complicación y resolución (comienzo, desarrollo y final). Las investigadoras revisaron cada uno de los cuentos escritos por los estudiantes con las dos herramientas de escritura,

con el fin de determinar si poseía estos elementos. Se asignó un nivel (1º, 2º y 3º) de acuerdo con el número de elementos presentes en el texto.

- Cuestionario para medir la fuerza narrativa

En relación con la fuerza narrativa, se observaron los efectos que el texto generó en el lector: interés, simpatía, sorpresa y suspenso. Los estudiantes leyeron las composiciones hechas por sus compañeros, con cada una de las herramientas, y seguidamente, respondían un cuestionario. Éste cuestionario constaba de cinco preguntas abiertas referidas al efecto que había generado el cuento leído. Éste se aplicó cada vez que los estudiantes producían un cuento con cada herramienta (Ver anexo B).

- Conteo

Las investigadoras revisaron cada una de las composiciones realizadas por los participantes, con el propósito de determinar el número de palabras y de fichas que contuviera cada uno de los textos producidos.

7 Herramienta de escritura: HyperStudio

HyperStudio es una herramienta para la autoría de documentos multimediales diseñada por el matemático Roger Wagner en 1988. Según Wagner, niños, poetas y abuelas pueden tener acceso a ella para elaborar sus documentos. "Es una herramienta que un estudiante de cuarto grado puede utilizar para crear un proyecto de clase sobre las ballenas o un árbol

genealógico interactivo con su abuela en casa” (Wagner, citado por Druin, 1995).

En HyperStudio cada pantalla equivale a una ficha. Cada ficha puede contener imágenes, texto, video y sonido, los cuales pueden ser activados presionando un botón o un espacio sensible en la ficha. Las fichas están conectadas unas con otras en una carpeta que trata de un asunto específico. Este entorno posibilita una experiencia de escritura interactiva y un diseño de una historia con varios posibles finales.

Esta herramienta se está utilizando en muchas de las escuelas de países como Estados Unidos, Canadá, Francia e Inglaterra. Los niños que crean sus carpetas en la escuela pueden trabajar de igual forma utilizando el computador en sus casas y, además, les brinda la oportunidad de crear un proyecto multimedial que otra persona puede modelar cuando lo lea.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El objetivo central de este trabajo consistió en realizar y evaluar una experiencia de composición de cuentos utilizando dos herramientas de escritura: una convencional y otra multimedial (HyperStudio). Se llevó a cabo una comparación de las producciones realizadas, con cada una de estas herramientas, por un grupo de dieciocho niños de primer grado. Dicha comparación se realizó con el fin de determinar las diferencias existentes en la calidad (superestructura y fuerza narrativa) y extensión (número de palabras y de fichas) de los textos, así como en el grado de motivación de sus autores al enfrentarse a la tarea de escribir.

De igual forma, este proyecto propendía la estructuración de una propuesta didáctica para la escritura de textos narrativos, apoyada en la herramienta de autoría multimedial HyperStudio. Dicha propuesta se fundamentó en el diseño de diferentes situaciones de aprendizaje, que crearan contextos significativos de escritura, a partir de los cuales los estudiantes realizaran sus composiciones. Estas características la convirtieron en un elemento de vital importancia en el desarrollo del proyecto.

Aún así, es muy claro que más allá de validar la propuesta didáctica, lo que este estudio buscaba era comparar las producciones de los estudiantes hechas con lápiz y papel y con HyperStudio, así como la evolución de las mismas dentro de todo el proceso de intervención directa, tanto en el ámbito individual como grupal.

Las observaciones y los datos de este estudio fueron analizados con un enfoque cuantitativo y cualitativo. Las variables motivación y extensión de los textos fueron analizadas cuantitativamente, y la variable calidad de la producción escrita, en sus subcategorías de superestructura y fuerza narrativa, se interpretó desde la perspectiva cualitativa.

Si bien la incidencia de la propuesta didáctica no fue objeto de observación y medición inicial dentro de este estudio, una vez se terminó la fase de intervención directa con los estudiantes, algunos hallazgos motivaron la exploración de la incidencia que tuvo cada una de las situaciones de aprendizaje en la producción escrita realizada por los niños.

Desde esta perspectiva, fue importante establecer cómo influyó determinada situación de aprendizaje en la calidad de los textos producidos por los participantes. Esto implicó establecer la relación directa entre cada situación y la apropiación que los niños hicieran de la estructura del cuento, así como del manejo de la fuerza narrativa.

1 Extensión de los textos

Para comparar la extensión de los cuentos producidos con cada una de las herramientas se determinó el número de fichas (formato de presentación de HyperStudio, homologado a fichas bibliográficas en el entorno de lápiz y papel), y número de palabras contenidas en las producciones de los estudiantes.

Para esta comparación, se empleó el estadístico de prueba T –Student, con el cual se puede establecer si hay diferencias significativas entre el número de palabras y de fichas contenidas en las producciones con cada herramienta. Se comparan inicialmente seis cuentos, dos a dos, tres de ellos escritos usando lápiz y papel y los otros tres usando HyperStudio, y luego se presenta el análisis de la totalidad de las producciones.

Con respecto a la categoría *número de palabras*, la información presentada en los cuadros 1 y 2 permite concluir que la diferencia en la extensión de los cuentos elaborados con HyperStudio y lápiz y papel no es significativa.

Así mismo, como puede observarse en el cuadro 3, los resultados en la extensión de los últimos cuentos usando HyperStudio y lápiz y papel no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, se puede notar un mayor número de palabras escritas con HyperStudio (61.17) que con lápiz y papel (39.22).

Cuadro 1

Cuento N° 1 - Extensión: número de palabras

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	18	18
Media	32,67	34
Desviación estándar	14.83	15,90
Grados de libertad	17	
Estadístico <i>t</i>	-0.26	
Valor <i>p</i>	0.78	

Cuadro 2

Cuento N° 2 - Extensión: número de palabras

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	18	18
Media	53.89	54.83
Desviación estándar	23.05	44,72
Grados de libertad	17	
Estadístico <i>t</i>	-0.08	
Valor <i>p</i>	0.93	

Cuadro 3

Cuento N° 3 - Extensión: número de palabras

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	18	18
Media	61.17	39.22
Desviación estándar	43.24	19.92
Grados de libertad	17	
Estadístico <i>t</i>	1.95	
Valor <i>p</i>	0.05	

De igual forma, se hizo el análisis agregado de los datos, comparando el número de palabras escritas con HyperStudio y lápiz y papel, en la totalidad de las producciones de los estudiantes. Como se puede ver en el Cuadro 4, no hay una diferencia estadísticamente significativa. Esta información corrobora los datos presentados previamente, pues el análisis cuento a cuento tampoco la evidenció.

Cuadro 4

Análisis Agregado - Extensión: número de palabras

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	49.24	42.68
Desviación estándar	31.45	30.48
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	-0.08	
Valor <i>p</i>	0.27	

Con el fin de establecer si había una diferencia significativa con respecto a la categoría *número de fichas* contenidas en las producciones con cada herramienta, se compararon seis cuentos, dos a dos, tres de ellos escritos usando lápiz y papel y los otros tres usando HyperStudio. De igual forma, se analizan los datos agregadamente, con el fin de tener la visión completa de la categoría.

Los datos presentados en el cuadro 5 permiten observar que en el cuento 1 el número de fichas escritas con Lápiz y papel es mayor que el número de fichas escrito con la herramienta de autoría multimedial. Así mismo, los datos contenidos en el cuadro 6 evidencian que en el cuento 2 la cantidad de fichas escritas con lápiz y papel fue significativamente mayor que las escritas con HyperStudio.

Cuadro 5

Cuento N° 1 - Extensión: número de fichas

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	18	18
Media	1.11	2.44
Desviación estándar	0.32	0.62
Grados de libertad	17	
Estadístico <i>t</i>	-8.36	
Valor <i>p</i>	4.51	

Cuadro 6

Cuento N° 2 - Extensión: número de fichas

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	18	18
Media	2.05	3.44
Desviación estándar	0.72	1.68
Grados de libertad	17	
Estadístico <i>t</i>	-3.32	
Valor <i>p</i>	0.001	

El cuadro 7 muestra que en el cuento 3 la diferencia entre la cantidad de fichas presentes en los cuentos escritos con ambas herramientas no fue estadísticamente significativa.

Cuadro 7

Cuento N° 3 - Extensión: número de fichas

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	18	18
Media	2.27	2.66
Desviación estándar	1.44	1.02
Grados de libertad	17	
Estadístico <i>t</i>	-1.04	
Valor <i>p</i>	0.84	

Al realizar el análisis agregado de los datos (cuadro 8), se puede concluir que existen diferencias significativas en el número de fichas presentes en las producciones, siendo mayor la cantidad de éstas en los cuentos escritos con la herramienta convencional.

Cuadro 8

Análisis Agregado - Extensión: número de fichas

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	1.81	2.85
Desviación estándar	1.06	1.25
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	-1,27	
Valor <i>p</i>	0.05	

Estos hallazgos contrastan con los resultados obtenidos por Daiute (2000) y Jones (1994). En el caso del primer autor, se realizó un estudio con 57 estudiantes de séptimo y noveno, quienes produjeron textos más largos cuando utilizaban el computador que cuando usaban lápiz y papel. En este estudio se evidenció el incremento en la extensión de los textos escritos con el procesador de palabras y la necesidad de considerar el instrumento con el cual se escribe como parte del proceso de escritura.

Un segundo estudio del mismo autor, realizado con estudiantes de cuarto grado que crearon textos con herramientas de autoría multimedial a partir de imágenes, mostró que dichos textos tendían a ser más extensos que los que habían realizado antes con herramientas convencionales.

En el estudio de Jones (1994), donde participaron dos parejas de estudiantes de primer grado, se evidenció que las producciones realizadas con el computador eran un poco más extensas que las escritas con herramientas convencionales.

Es importante resaltar que, al igual que en los estudios de caso llevados a cabo con niños de primer grado por Olson (1994), el hecho de que no haya diferencias visibles importantes en el número de palabras escritas con el computador, se debe a factores como la edad de los participantes, la aproximación incipiente a experiencias de escritura, la dificultad para reconocer la ubicación de las letras en el teclado, la poca familiarización con la escritura en medios electrónicos y, a la vez, la apropiación de la herramienta y su interfase, pues a pesar del entrenamiento inicial, los niños lograron un manejo mejor de la herramienta a mediada que interactuaban

más con ella. Esto se evidencia en el análisis desagregado de los datos ofrecido en el cuadro 3, donde se reporta un incremento importante en el número de palabras escritas con HyperStudio, el cual es mucho mayor que con lápiz y papel.

Con respecto al número de fichas, es necesario hacer dos consideraciones fundamentales. La primera tiene que ver con presencia del "scroller" en la ventana de texto (la ficha propiamente) de la herramienta, la cual permite que se escriba todo cuanto se desee en una sola ficha sin tener que crear o pasar a una nueva. La segunda, se refiere a la mayor apropiación que se iba logrando de la herramienta, lo cual permitió que en la tercera producción, tal como se muestra en el cuadro 7, no hubiera diferencia en el número de fichas producidas con ambas herramientas.

2 Motivación

Para comparar el grado de motivación de los estudiantes cuando escribían los textos con cada una de las herramientas, se utilizó un cuestionario con las siguientes preguntas: te gustó hacer el cuento en HyperStudio/Fichas, te gustaría hacer otro cuento en HyperStudio/Fichas, te divertiste escribiendo el cuento en HyperStudio/Fichas, y prefieres escribir cuentos en HyperStudio o en Fichas (Ver anexo B). Las respuestas contemplaron tres niveles de intensidad: mucho, poco y nada, a los cuales se les asignó un valor de 2, 1 y 0, respectivamente.

Los resultados en cada una de estas preguntas se analizaron con una prueba *T-Student*, la cual permite establecer si hay diferencias significativas

cuando escriben con una u otra herramienta. Se comparó la motivación frente a seis cuentos, tres escritos con lápiz y papel y tres escritos con HyperStudio.

Con respecto a la primera pregunta “*te gustó hacer el cuento en HyperStudio/Fichas*”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los resultados, siendo éstos mejores cuando escribieron con la herramienta de autoría multimedial (Ver cuadro 9).

Cuadro 9
Comparación de resultados en la pregunta
“te gustó hacer el cuento en HyperStudio/Fichas”

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	1.83	1.11
Desviación estándar	0.54	0.92
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	4.40	
Valor <i>p</i>	0.02	

Con respecto a la pregunta “*te gustaría hacer otro cuento en HyperStudio/Fichas*”, también se encontraron diferencias significativas según el tipo de herramienta utilizada para la escritura. Según estos resultados, los niños están más dispuestos a escribir un segundo cuento cuando han hecho el primero con HyperStudio, que cuando lo han hecho con lápiz y papel (Ver cuadro 10).

Cuadro 10

Comparación de resultados en la pregunta "te gustaría hacer otro cuento en HyperStudio/Fichas"

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	1.74	1.11
Desviación estándar	0.62	0.86
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	3.80	
Valor <i>p</i>	0.01	

Los resultados frente a la pregunta "te divertiste escribiendo el cuento en *HyperStudio/Fichas*", también arrojaron diferencias estadísticamente significativas según la herramienta de escritura. Los niños disfrutaron más la escritura con HyperStudio que con lápiz y papel (Ver cuadro 11).

Cuadro 11

Comparación de los resultados en la pregunta "te divertiste escribiendo el cuento en HyperStudio/Fichas"

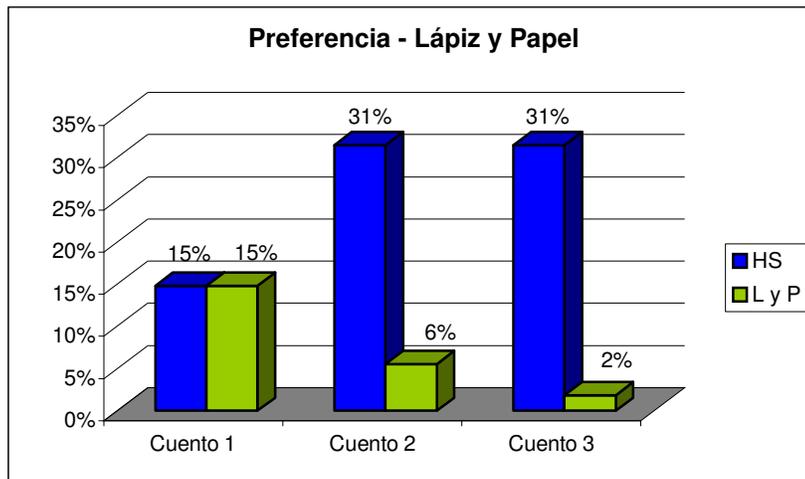
	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	1.74	1.13
Desviación estándar	0.55	0.82
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	3.88	
Valor <i>p</i>	0.00	

En cuanto a la pregunta "*prefieres escribir cuentos en HyperStudio o en Fichas*", los resultados muestran una tendencia clara de los participantes a preferir HyperStudio como herramienta para hacer los cuentos.

El cuadro 12a, que corresponde al análisis de los cuestionarios elaborados para las Fichas (lápiz y papel), permite apreciar un incremento en la preferencia por HyperStudio. En el primer cuento no se presentan diferencias a favor de determinada herramienta, pero la preferencia por HyperStudio va aumentando de una producción manuscrita a otra, lo que permite deducir que aunque los niños escribieran cuentos con lápiz y papel, y lo disfrutaran, ellos preferían hacerlo con la herramienta de autoría multimedial.

Cuadro 12a

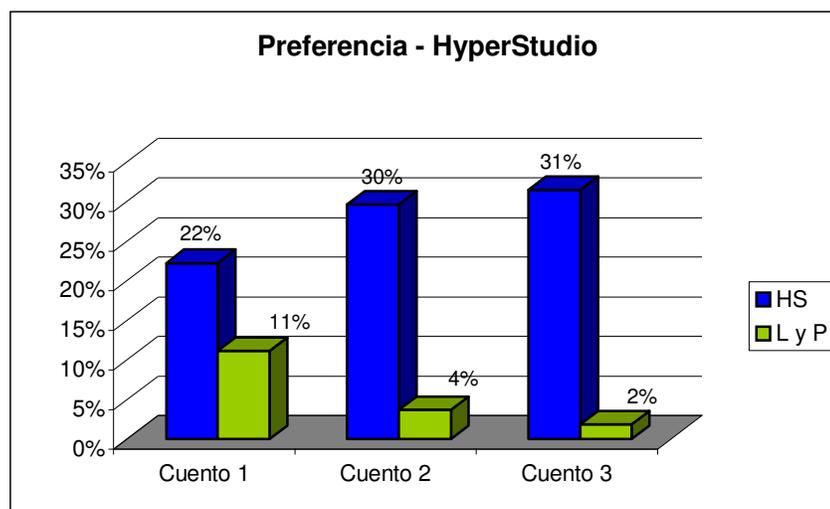
Análisis de los resultados de las producciones en *Fichas*



El análisis de la información de los cuestionarios diseñados para HyperStudio presentada en el cuadro 12b permite evidenciar, desde la primera producción, la tendencia de los niños a preferir HyperStudio para escribir sus cuentos.

Cuadro 12b

Análisis de los resultados de las producciones en *HyperStudio*



En síntesis, el análisis los resultados en cada una de las preguntas del cuestionario sobre *motivación*, evidencia que éste factor fue significativamente más alto cuando los niños escribieron con la herramienta de autoría multimedial HyperStudio.

Estos hallazgos son similares a otros encontrados en estudios de Grégoire, Bracewell y Laferrère (1996), y Henao y Giraldo (1991). En el primero, la mayoría de los estudiantes muestra un mayor interés espontáneo en las

actividades de aprendizaje y registra, de igual forma, períodos de atención y concentración mayores cuando usa las nuevas tecnologías que cuando se encuentra en un entorno apoyado en recursos tradicionales.

En el segundo estudio, se observó en los participantes una actitud más positiva, un mejor ánimo y mayor concentración cuando escribieron textos con el computador que cuando escribieron con lápiz y papel. Realmente la diferencia más notoria, señalan los autores, en cuanto al uso del computador fue el ánimo que mostraban los estudiantes cuando escribían.

Liu (1998), en un estudio realizado con 38 estudiantes de cuarto grado, encontró que la utilización de la herramienta de autoría multimedial HyperStudio para la elaboración de proyectos generaba un ambiente favorable para la interacción y la diversión.

Algunos autores, entre ellos Blair, Jones y Simpson (2001), Woolfolk (1990) y Cazden (1986), coinciden en señalar la importancia que tiene la motivación dentro del espacio escolar: muchos factores intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero la motivación es sin duda, uno de los más importantes. Ésta no es, de ninguna manera, una cualidad que los niños llevan consigo a la escuela sino una actitud determinada por las condiciones de aprendizaje.

Por lo tanto, una labor muy importante del maestro es despertar la motivación, generar interés y comprender las necesidades de los estudiantes para orientar mejor su comportamiento. Tal como lo expresa Cazden (1986), "ninguna persona está siempre motivada a aprender todo lo

que le enseñen. Algunas estrategias claves para elevar el nivel de motivación son mejorar el contenido de la instrucción y poner a disposición del alumno las herramientas de trabajo más atractivas y eficientes” (p. 53).

El aumento en el grado de motivación e interés de los estudiantes indica que se han creado las condiciones de enseñanza y aprendizaje apropiadas. En este sentido, la inclusión de nuevas tecnologías como “herramientas de trabajo más atractivas y eficientes” puede ser un elemento determinante.

Este aumento en el grado de motivación, pudo ser un factor determinante de la mayor extensión de algunos cuentos escritos con HyperStudio. Aunque en el análisis agregado de las mediciones de esta variable no se observan diferencias significativas entre una y otra herramienta, en la producción número tres (Ver cuadro 3) revela una tendencia a escribir textos de mayor número de palabras cuando se utiliza HyperStudio (1.001) que cuando se utiliza lápiz y papel (706).

3 Calidad

Para evaluar la calidad de los textos se analizaron dos dimensiones: la fuerza narrativa y la superestructura. La primera se evaluó por medio de cuatro indicadores: generó sentimientos en el lector, logró que él o ella se identificara con uno de sus personajes, alguna de las partes de su cuento le gustó, logró dejarle alguna enseñanza, y le hizo alguna recomendación. La segunda dimensión se refiere a la presencia de las tres partes centrales del cuento (inicio, conflicto y final) en las producciones de los participantes.

Cada uno de los indicadores que configuran *la fuerza narrativa* de los cuentos escritos con ambas herramientas, se analizó y comparó con una prueba *T-Sudent*.

Como se puede observar en los cuadros 13 al 18, no hubo diferencias estadísticamente significativas en los valores que arrojó la medición de estos indicadores en los distintos formatos de escritura.

Cuadro 13

Análisis de los resultados en el indicador "Generó sentimientos"

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	1.67	1.61
Desviación estándar	0.47	0.49
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	0.68	
Valor <i>p</i>	0.07	

Cuadro 14

Análisis de los resultados en el indicador "Identificación con un personaje"

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	1.67	1.74
Desviación estándar	0.47	0.44
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	-0.85	
Valor <i>p</i>	0.83	

Cuadro 15

Análisis de los resultados en el indicador "Dejó enseñanza"

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	1.81	1.89
Desviación estándar	0.39	0.31
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	-1.15	
Valor <i>p</i>	0.33	

Cuadro 16

Análisis de los resultados en el indicador "Parte del cuento"

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	1.69	1.70
Desviación estándar	0.46	0.46
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	-0.21	
Valor <i>p</i>	0.54	

Cuadro 17

Análisis de los resultados en el indicador "Recibió recomendaciones"

	<i>HyperStudio</i>	<i>Lápiz y papel</i>
Número de casos	54	54
Media	1.31	1.28
Desviación estándar	0.46	0.45
Grados de libertad	53	
Estadístico <i>t</i>	0.40	
Valor <i>p</i>	0.64	

La ausencia de diferencias importantes en la fuerza narrativa pudo estar determinada por circunstancias como la poca familiaridad de los niños con esta dimensión del cuento, y asociado a esto, la falta de conciencia frente a las características de la audiencia, a quién está dirigido el cuento, y el efecto se quiere generar en el lector.

Sin embargo, es importante resaltar las respuestas que los evaluadores -los mismos niños- dan con mayor frecuencia en esta primera aproximación a la evaluación de la fuerza narrativa, donde los participantes son a la vez escritores y lectores.

Con respecto a los sentimientos generados por los cuentos, la tristeza, la alegría, el miedo, la diversión y la rabia, fueron los más señalados por los niños en sus respuestas. Entre los personajes con los cuales lograron mayor identificación se encontraban los fantasmas, los dragones y los monstruos.

Según las respuestas de los niños, el conflicto es la parte del cuento que más les gustó, y la que más llamó su atención.

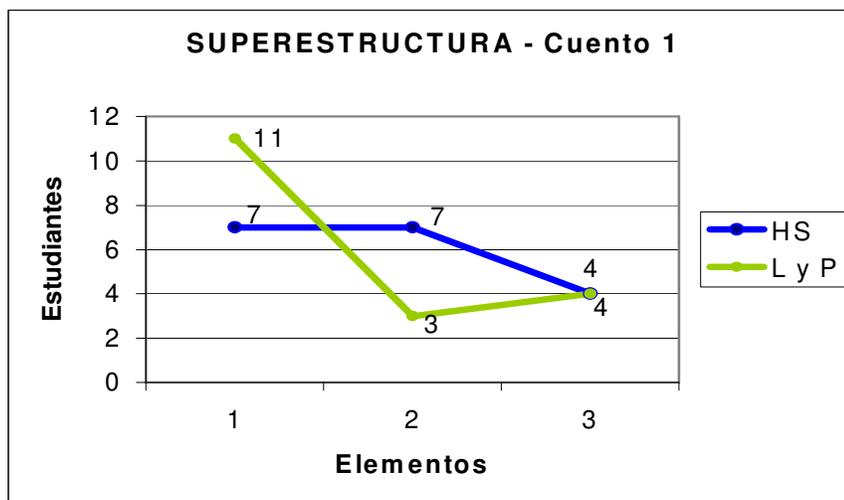
Frente a la pregunta "qué aprendiste del cuento", la cual buscaba identificar situaciones o elementos del cuento que tuvieran una significación especial para los niños, la mayoría expresó no aprender nada, y unos pocos anotaron expresiones como "a no pelear", "a tener amigos", "poder soñar", "que uno cuide el perro", "a ser buen duelista".

Como recomendaciones para los autores, los niños dieron sugerencias respecto al contenido y a la forma de los textos: "que los haga mas largos",

“que escriba mas claro”, “que escriba mejor”, “que escriba algo de terror”, “que le ponga un dibujo en la parte 2”, “que haga dibujos mas bonitos”, “que le ponga mas acciones”, “que siga haciendo cuentos así”.

Con respecto a la *superestructura*, como se puede observar en los cuadros 18, 19 y 20, se presentó un aumento progresivo en el número de estudiantes que manejan la estructura completa del cuento, con una y otra herramienta. En cuanto al primer cuento se puede notar que no se presentan diferencias importantes con respecto a una y otra herramienta, pues tanto con HyperStudio como con lápiz y papel se encuentran cuatro producciones con la estructura completa: inicio, conflicto y final (Ver cuadro 18).

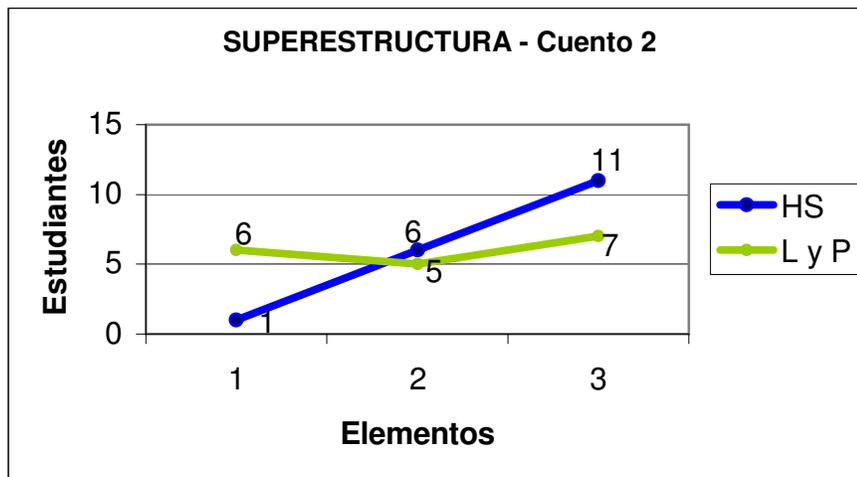
Cuadro 18



En el segundo cuento empiezan a registrarse diferencias relevantes según la herramienta utilizada. Con HyperStudio se presenta sólo una producción

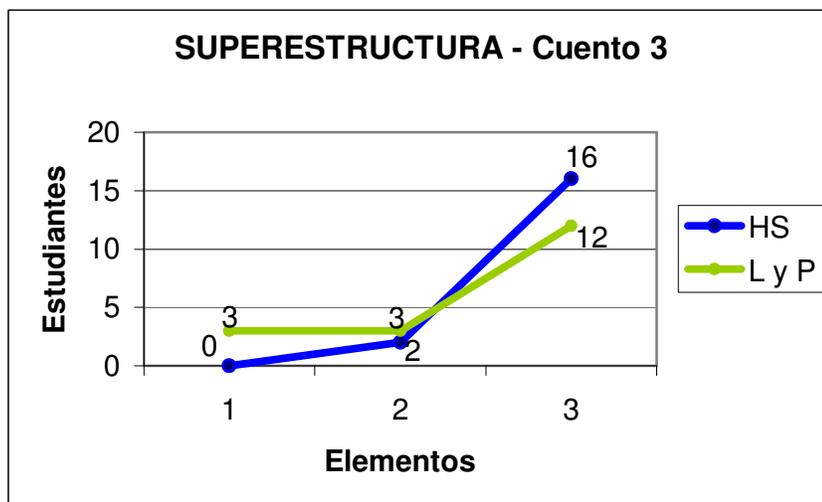
de un estudiante estructurada con un elemento del cuento, mientras que con lápiz y papel hay seis producciones. El número de cuentos que presentan los tres elementos fue superior en 200% para el caso de HyperStudio, y 100% para los cuentos escritos con lápiz y papel (Ver cuadro 19)

Cuadro 19



En cuanto a la superestructura del cuento 3, en HyperStudio sólo dos producciones presentaban dos elementos y 16 tenían la estructura completa. En lápiz y papel, tres producciones presentaban un solo elemento, tres tenían dos elementos y 12 tenían la estructura completa.

Cuadro 20

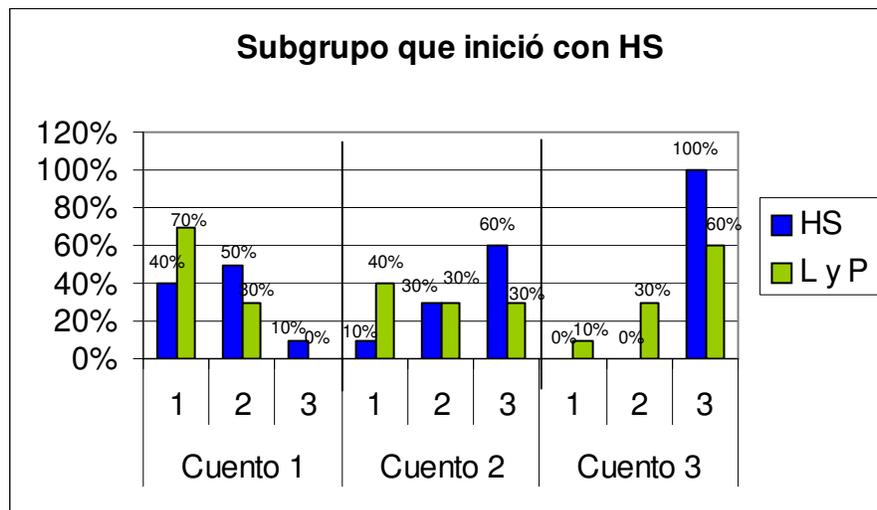


De la información anterior, se puede concluir que la calidad de los textos, en lo que a la superestructura se refiere, fue mejor cuando los niños escribieron con la herramienta de autoría multimedial que con lápiz y papel. Escribieron más cuentos con una estructura completa (los tres elementos centrales) cuando utilizaron un medio digital.

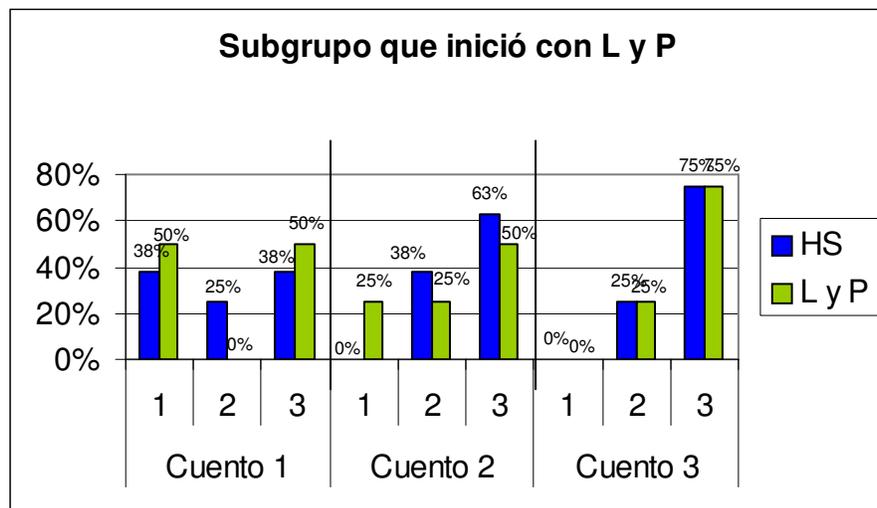
Durante la implementación de la propuesta el grupo de estudiantes de primer grado se dividió en dos subgrupos, unos empezaron con la herramienta de autoría multimedial y los otros con las herramientas convencionales de escritura, que en este caso eran el lápiz y la ficha. Se realizó un seguimiento a cada subgrupo, con el fin de determinar cuál de ellos tuvo mejor desempeño en cuanto al manejo de la superestructura del cuento.

Comparando los cuadros 21 y 22, se puede ver como los participantes que empezaron su trabajo con la herramienta HyperStudio tuvieron mejor desempeño a lo largo de la propuesta que aquellos que iniciaron con lápiz y papel.

Cuadro 21



Cuadro 22



El subgrupo que inició con HyperStudio (Ver cuadro 21) logró pasar de 0% de los participantes con la estructura completa del cuento en la primera producción utilizando herramientas convencionales a 60% con la misma herramienta en la última producción, lo que implica un incremento de 60%. Así mismo, pasa de 10% de los estudiantes con los tres elementos del cuento en la primera producción con la herramienta electrónica a 100% en la última –donde se ve un aumento de 90%.

El subgrupo de lápiz y papel, que empezó con una diferencia notable en el manejo de la estructura completa del cuento, no logró evolucionar al mismo ritmo. La estructura de los cuentos elaborados con las herramientas convencionales mejoró en 37%, y la estructura de los cuentos escritos con la herramienta multimedial mejoró en 25%.

Como ambos subgrupos participaron de las mismas situaciones de aprendizaje y de iguales condiciones experimentales, no resulta fácil explicar porqué lograron mejor desempeño quienes empezaron con la herramienta hipermedial, quienes a su vez, lograron un mayor dominio de la estructura del cuento. Es probable que la variable motivación haya influido en este sentido, pues quienes empezaron a escribir con HyperStudio mostraron siempre gran entusiasmo. Su tiempo de atención y concentración así como su interés en la tarea fue mayor y, en consecuencia, la calidad de su trabajo.

Estos hallazgos con respecto a la calidad, son similares a aquellos encontrados en los estudios de Jones (1994), Olson (1994) y Liu (1998). En los dos primeros estudios, realizados con estudiantes de primer grado,

se encontraron diferencias sutiles en la calidad de los textos producidos con herramientas convencionales y electrónicas de escritura. Liu (1998), por su parte, en un estudio con estudiantes de cuarto grado, encontró diferencias importantes en este sentido.

LA EXPERIENCIA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La implementación de la propuesta didáctica se llevó a cabo mediante la realización de las situaciones de aprendizaje. Estos contextos significativos creados para favorecer los ambientes de escritura, se empezaron a poner en escena después de la fase de entrenamiento al manejo de los elementos básicos de la herramienta de autoría multimedial HyperStudio, un componente importante dentro de la propuesta que vincula de manera directa el trabajo con nuevas tecnologías al aula de clase.

La propuesta incluyó la combinación en entornos electrónicos y analógicos para la escritura (y la lectura). Para los primeros, fue escogida la herramienta de autor HyperStudio, la cual presenta un cuadro de texto similar a una ficha bibliográfica. Para los segundos, se utilizaron fichas bibliográficas de un tamaño mayor al estándar, dado que la edad de los niños no les permitía trabajar con fichas tan pequeñas. La idea era entonces, intentar homologar el formato de escritura en ambos entornos para guardar cierta similitud. Así que cuando se escribía con una u otra herramienta siempre se hacía en fichas.

Las situaciones de aprendizaje fueron diseñadas teniendo en cuenta el grado de complejidad de las mismas, el formato de presentación y la estructura de los cuentos. Las situaciones partían de lo más simple y más cercano a los niños para pasar luego a lo más complejo. La presentación inicial de los cuentos fue en formato impreso, con el cual los participantes estaban más familiarizados. De igual forma, se inició con la lectura de

cuentos de hadas, cuya estructura es bastante estable y recurrente y, por tanto, fácil de identificar por parte de los lectores.

Así mismo, se tuvo como principio fundamental que el trabajo con la lengua se hiciera de una manera integral y global, realmente comunicativa, lo que implicaba que ésta no se fragmentara, sino que por el contrario que se trabajaran las cuatro habilidades comunicativas de una manera paralela, lo cual permitía configurar una visión de la lengua como una totalidad y a la vez un instrumento con la cual se puede comunicar, expresar y pensar.

Esto es, que si bien el propósito central era la tarea de escribir, todas las actividades ligadas a ésta y presentes en las situaciones de aprendizaje, habrían de involucrar, a su vez, la lectura, la producción oral y la escucha. "Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral" (Cassany, 1999. p. 39).

Se trataba pues, de enriquecer de estímulos el ambiente en el que escribe el niño y de generar a su vez espacios de interacción, en los cuales los papeles de emisor y receptor se intercambiarán habitualmente en la conversación y se pasara con frecuencia de discursos orales a escritos y viceversa. Estos espacios, de igual forma, propendieron porque se trabajara de manera colaborativa, con el fin de alcanzar un único objetivo y de generar un solo producto.

Tal como lo dice Cassany (1999), la interacción constituye el medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se

utilizan en la composición. Para llevar a cabo esta actividad, se desempeñan roles o funciones diferentes y complementarias para cada miembro del grupo, con el fin de regularse y ayudarse entre sí.

Este tipo de trabajo no sólo mejora la calidad de los escritos de los aprendices e incrementa su comprensión de las particularidades del código escrito sino que también “genera motivación intrínseca, fomenta actitudes positivas (autoestima, colaboración) e incluso consigue un mejor rendimiento de aprendizaje” (p. 147).

1 Elementos innovadores en la propuesta

El propósito central de la propuesta fue movilizar en los niños el proceso de construcción de cuentos mediante la creación de contextos significativos y cotidianos de escritura, los cuales crean condiciones más favorables para su práctica, y de ese modo inciden de manera directa en el mejoramiento de esta habilidad.

Desde esta perspectiva, es importante resaltar que para la consecución de dicho propósito no sólo se tuvieron en cuenta las condiciones y características propias de tales contextos y de la población, sino también otros elementos que incidieran en el mejoramiento de las habilidades de escritura y que, a la vez, permitieran explorar y vislumbrar otros horizontes en el trabajo con estudiantes de esta edad.

Dentro de estos elementos, se destacan la utilización de la herramienta HyperStudio con niños de primer grado, la elaboración de textos narrativos

con dicha herramienta, la enseñanza combinada de la forma y el contenido del cuento, la enseñanza de la gramática del cuento a niños de primer grado tanto de manera directa como indirecta, y la evaluación entre pares (co-evaluación), con el fin de determinar la fuerza narrativa.

En la revisión de literatura, sobre los trabajos realizados con la herramienta de autoría multimedial HyperStudio, no se encontraron proyectos encaminados a la composición de textos narrativos, específicamente de cuentos. Los trabajos reportados son en su gran mayoría proyectos multimediales, sobre textos expositivos, no sobre la creación de historias.

En la literatura especializada, tampoco se encuentran reportes de trabajos sobre la implementación o el uso de HyperStudio con niños de primer grado; los proyectos revisados dan cuenta de un trabajo con niños mayores de siete años, quienes se encuentran en grados intermedios de escolaridad.

Con respecto a la enseñanza simultánea de la forma y el contenido del cuento, se puede decir que es una estrategia poco implementada dentro del trabajo escolar, y completamente ausente del trabajo en el área de lenguaje con estudiantes de primer grado. "El conocimiento de cómo armar cuentos, de modo de suscitar sentimientos en el lector, puede desarrollarse más tarde que el conocimiento acerca de la dimensión estructural" (Fitzgerald, 1991. p. 32).

La tendencia es entonces, a generar en los aprendices conciencia acerca de la estructura del cuento, de las partes que lo conforman y su función dentro del texto, una vez consolidado este conocimiento, se pasa a la enseñanza

de los elementos del contenido. La presentación simultánea tanto de la dimensión estructural como del contenido no es una práctica usual en el ambiente escolar.

En esta propuesta se hace un esfuerzo por trabajar a la vez la estructura del cuento y la fuerza narrativa, como un elemento importante del contenido. Los niños son expuestos a situaciones de aprendizaje donde estructura y fuerza narrativa se intercalan en sesiones distintas y a la vez se combinan en una misma sesión. Esto se hace con el fin de que los estudiantes no vean la estructura como un elemento aislado sino como un modo de producir significación, un modo que guarda profunda relación con las otras facetas del texto.

La enseñanza de la estructura del cuento se ha llevado a cabo de manera directa e indirecta con estudiantes de segundo grado en adelante, debido a la dificultad que puede representar para grados inferiores la aproximación a dicha estructura. En esta propuesta se abordó el trabajo con la gramática del cuento partiendo de sus tres elementos centrales: inicio, conflicto y final.

Tal como lo propone Gordon (1991) "se trata de que los lectores más pequeños o menos capacitados trabajen solamente con los tres conceptos principales" (p. 96). Éstos se abordaron tanto de manera directa como indirecta con los niños de primer grado. De igual forma, Nelson-Herber y Johnston (1991), señalan la importancia de comenzar la enseñanza a niños de primaria de un modo más simple, llamando su atención sobre lo que sucede al comienzo, en la mitad y el final de un cuento.

En lo que al elemento de co-evaluación se refiere, es fundamental señalar la importancia de crear en la escuela los espacios para compartir los textos escritos, para hablar sobre las producciones realizadas por los estudiantes y para escuchar las observaciones del otro. Es importante entonces, animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir observaciones acerca de lo escrito.

En este sentido, la propuesta crea un contexto donde los estudiantes evalúan la fuerza narrativa (una de las categorías de la variable calidad) mediante la lectura de los cuentos de los compañeros. Se centran en aspectos como los sentimientos que les generó el cuento, los personajes y las situaciones que les gustaron y lo que aprendieron, y a su vez, hacen recomendaciones al escritor del cuento leído. "Leer lo que escribieron los compañeros, explicar las impresiones personales que causan esos textos y escuchar las opiniones sobre los textos propios son actividades importantes en la clase de redacción" (Cassany, 1999. p. 16).

Cassany (1999) destaca también la importancia que tiene el diálogo entre compañeros como una forma de evaluación de la composición, ya que éstos pueden revisar en varios niveles textuales (objetivos comunicativos, coherencia global, sintaxis), en diferentes fases del proceso de composición (planes, esquema, prosa) y a través de procedimientos variados (autocorrección del lector, revisión compartida lector/autor, corrección independiente del lector). En suma, los aprendices tienen la oportunidad de leer los trabajos de sus compañeros, de que éstos a su vez lean los suyos y de poder confrontar estas experiencias entre sí.

2 Resultados de su implementación

La aplicación de esta propuesta tuvo un impacto significativo en las habilidades de escritura de los estudiantes, y su forma de relacionarse con la escritura. Se generó en los estudiantes mayor conciencia de la audiencia y del efecto que se quería producir en el lector. Esto se hace evidente no sólo en la escritura, como un elemento central en el contenido del cuento, sino también en la lectura, donde se podía advertir la facilidad con la que los niños identificaban el efecto que el autor quería generar.

De igual forma, durante el proceso se pudo notar la apropiación por parte de los estudiantes de los tres elementos centrales del cuento. Esta apropiación se puede notar tanto en la lectura, al reconocerlos en los diferentes textos que leían, como en la escritura, al considerarlos y tenerlos en cuenta en la composición de los cuentos. Se presentó un incremento notable en el número de niños que empezaron manejando sólo un elemento, y que al final de la aplicación de la propuesta estructuraban sus cuentos teniendo en cuenta los tres elementos: inicio, conflicto y final.

Es importante resaltar, que el incremento en la calidad de la producción escrita se debe fundamentalmente a creación de contextos significativos de comunicación, a partir de los cuales se escribía, sin fragmentar la lengua ni alejarse de la realidad y los intereses de los estudiantes. Se trató, entonces, de ofrecer a los niños en cada situación de aprendizaje buenas experiencias con la lengua escrita.

Se logró crear ambientes de trabajo colaborativo tanto para leer como para escribir. Se observó cómo se hacía la distribución de tareas y la asignación de roles y funciones; hubo acuerdos y discusiones (también imposiciones), se hacía claridad sobre lo que se iba a realizar, se conversaba más acerca de la tarea de escribir, y se negociaba acerca del contenido y la estructura.

La implementación de la propuesta, permitió evidenciar también que es posible la enseñanza simultánea de la estructura y del contenido del cuento a niños de primer grado. No obstante, cabe aclarar que aunque estos niños se apropian más rápidamente de los elementos referentes a la estructura que de aquellos relacionados con el contenido, no es necesario postergar la enseñanza de este último hasta que se hayan apropiado completamente de su estructura. Ambos aspectos se pueden co-trabajar de manera que se adelante un poco la apropiación de los elementos relacionados con el contenido.

Los resultados de este estudio también dejaron claro que los recursos multimediales utilizados en el desarrollo de esta propuesta facilitaron e hicieron más estimulante la tarea de escribir. Los niños estaban más motivados y dispuestos a hacer sus cuentos.

Otro aspecto para resaltar sobre la aplicación de la propuesta es el uso de la herramienta de autoría multimedial HyperStudio en las tareas de escritura y su vinculación al entorno escolar. Esta herramienta puede utilizarse para producir el tipo de texto que se quiera, el expositivo como se acostumbra, el narrativo como en este caso, o cualquier otro tipo que se requiera en el contexto educativo.

HyperStudio es una herramienta para la composición de textos que trasciendan el código alfabético; tiene las facilidades de un procesador de textos donde lo más valorado por los niños es poder escoger el tamaño, el color y el tipo de letra que les gusta, y poder colorear "sin tener que sacar punta"; y como se pudo evidenciar en esta investigación, puede aprovecharse para trabajar en los primeros grados.

3 Incidencia en las variables

En lo que a la *motivación* se refiere, se pueden destacar varios elementos que al conjugarse, han generado en los estudiantes un aumento en el grado de motivación para enfrentarse a las tareas de composición escrita. Entre éstos, se pueden considerar la inclusión de varios entornos de escritura y de lectura; el diseño de variadas situaciones de aprendizaje así como el planteamiento de temas y actividades cercanas a los intereses de los estudiantes.

Fueron muy motivadoras para la escritura, las sesiones donde se leyó el cuento multimedial y se proyectó una película, al igual que el encuentro donde se leyeron distintos cuentos con el fin de determinar qué sentimiento el autor quería generar en el lector. Es importante anotar, que aunque en esta edad (6 y 7 años), se sugiera el trabajo con cuentos de hadas los niños muestran mayor interés por otros tipos de cuentos como los de espantos y de terror.

Los estudiantes navegaron libremente por el cuento y estuvieron inquietos por recorrer cada una de sus partes y explorar todos los íconos. Navegar de manera libre y explorar el cuento desde la lectura individual, no impidió que al finalizar la sesión los niños recordaran con claridad y precisión el inicio, el conflicto y el final del cuento.

En la presentación de la película, lograron identificar los personajes de los cuentos clásicos que ellos ya conocían y esto les entusiasmó. De igual forma, estuvieron atentos a la trama y al final de la presentación identificando con facilidad los tres elementos centrales de la narración.

Como señala Cazden (1986), "nadie está motivado todo el tiempo para cualquier tipo de aprendizaje. Si mejoramos el contenido de la instrucción y la interacción humana en las clases, habremos hecho progreso importante para mejorar la motivación para aprender a leer [y a escribir]" (p. 226)

No es un secreto para ningún maestro que la forma como se organicen los ambientes de clase es un factor determinante en el grado de motivación que se genere en los estudiantes. Así que es importante hacer esfuerzos para orientar sus energías, acrecentar la confianza en su propia capacidad para hacer las cosas, y proporcionarles las herramientas necesarias para que ellos realicen su trabajo.

Es importante destacar que si bien los estudiantes se sintieron más motivados para escribir con la herramienta de autoría multimedial, la propuesta bien puede desarrollarse sin este componente o utilizando otro

tipo de herramienta electrónica, siendo los resultados similares a los evidenciados en este trabajo.

Con respecto a la *calidad*, en la categoría de la fuerza narrativa, se puede resaltar que los estudiantes fueron más concientes del efecto que les generaban los textos, la importancia de planear el texto, de pensar en el posible lector y de diseñar, y escribir el cuento, de modo tal que le produjera determinado sentimiento al lector.

Es preciso señalar que esta es una aproximación inicial, y a la vez incipiente, a la formalización de la enseñanza de un elemento del contenido del cuento como la fuerza narrativa. Por lo tanto, los resultados no son sorprendentes, pues se trata de un elemento poco trabajado y explorado en el espacio escolar, el cual no ofrece a los niños de grados iniciales condiciones para su apropiación, ni aborda su enseñanza simultáneamente con la dimensión estructural.

Comentarios de los niños como “casi a todos nos dio susto”, “nos da mucha tristeza”, “¿por qué a todos nos da risa?”, sugieren que ésta es una primera –y además valiosa– aproximación a la identificación de la intención del autor al escribir su texto. De igual forma expresiones como “¿qué digo para que le de miedo?”, “voy a escribir con letra roja como de sangre pa’que se asuste?” “yo quiero que mi cuento sea tierno”, señalan cierta apropiación de esa fuerza narrativa así como de la necesidad de generar un efecto en quien va a leer el cuento.

Con respecto a la categoría superestructura, los resultados dejan ver claramente la apropiación por parte de los niños de los tres elementos centrales del cuento. Las situaciones de aprendizaje se diseñaron de modo tal que los primeros cuentos que se presentaran a los niños tuvieran una estructura estable y fácil de identificar. Luego se pasó a la lectura de cuentos multimediales y a la película, los cuales presentaban estructuras más inestables y difíciles de identificar por parte de los niños.

No obstante, la dirección de las facilitadoras de la propuesta y la manera indirecta (por medio de preguntas) cómo se condujo la identificación del comienzo, el conflicto y el final de las narraciones, posibilitaron que los niños diferenciaron correctamente los tres elementos y reconocieran con facilidad estos tres elementos.

Es así como en la primera producción con ambas herramientas, de 36 cuentos se registraron 18 con un solo elemento, 10 con dos elementos y 8 textos con su estructura completa. En cambio, en la última producción, ya al final de la aplicación de la propuesta, se modificaron sustancialmente estos datos, y se pasó sólo a 3 textos con un elemento, a 5 con dos y a 28 cuentos que poseían su estructura completa.

Con respecto a la variable *extensión*, no fue posible determinar con precisión cómo influyó la implementación de la propuesta en el número de fichas o de palabras presentes en las composiciones de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Es fundamental que el niño, desde los primeros grados de escolaridad, perciba la significación y el valor del código escrito, y que mediante éste se puede comunicar, se puede expresar, y por supuesto, puede pensar. Para tal efecto, es crucial la creación de contextos significativos que permitan la valorización de la escritura y su utilización con sentido por parte de los estudiantes.

En esta perspectiva, es imprescindible el trabajo con la lengua de una manera global, que integre las cuatro habilidades comunicativas, y las vincule a cada contexto de una manera paralela, lo cual permite estructurar una visión de la lengua como una totalidad, independientemente de que el objetivo final tienda a desarrollar o a fortalecer una determinada habilidad.

Se trata pues, de enriquecer de estímulos el ambiente en el que escribe el niño y de generar a su vez espacios de interacción, en los cuales él desempeñe tanto el papel de emisor como de receptor, donde participe de conversaciones que dinamicen el proceso de composición y donde pueda moverse con facilidad del discurso oral al escrito y viceversa. Estos espacios, de igual forma, propician el trabajo colaborativo, con el fin de lograr un propósito común y de elaborar un solo producto.

Aunque la generalización de los hallazgos en un estudio con una muestra tan pequeña exige cierta cautela, sí brinda elementos para comprender con cierto nivel de detalle la situación estudiada.

Los resultados de esta investigación demuestran que una herramienta de autoría multimedial aumenta de manera significativa el grado de motivación de los niños para enfrentarse a la tarea de componer un texto, y, en consecuencia, producen textos de mejor calidad.

La experiencia de escribir un cuento con la herramienta de autor HyperStudio y todas las posibilidades que ésta ofrece, propició un entorno más dinámico y motivante para los niños. Estos tuvieron mayores períodos de concentración y de atención cuando escribían el cuento, y de igual forma, mostraron mayor interés por la escritura cuando utilizaban esta herramienta.

Las herramientas de autoría multimedial como HyperStudio permiten trascender la configuración del texto más allá del código alfabético, lo cual modifica sustancialmente las prácticas de la enseñanza de la escritura. Esto no implica que la herramienta por sí misma aporte todo el valor pedagógico necesario para un proceso exitoso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. La efectividad de la herramienta depende de los principios y estrategias didácticas y pedagógicas que direccionen su utilización en el entorno educativo.

Es importante aclarar que el propósito central no es enseñar a los niños a manejar la herramienta sino a que la conviertan en un instrumento cotidiano de escritura, el cual les ofrece otras posibilidades de componer un texto.

La función del maestro debe encaminarse a generar intereses y comprender las necesidades de los estudiantes con el fin de guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a diseñar e implementar estrategias que incrementen el nivel de motivación; a mejorar el contenido de la instrucción y poner a disposición del alumno herramientas de trabajo atractivas y eficientes.

El hecho de que no haber encontrado diferencias importantes en el número de palabras escritas con el computador y con lápiz y papel, puede explicarse por circunstancias relacionadas con la temprana edad de los participantes, la aproximación inicial a experiencias de escritura, la dificultad para reconocer la ubicación de las letras en el teclado, y la poca familiarización con la escritura en medios electrónicos.

Con respecto al número de fichas, es necesario tener en cuenta que la presencia del "scroller" en las ventanas de texto que se crean con HyperStudio, permiten escribir todo lo que se quiera en una sola ficha, sin tener que crear o pasar a una nueva. A propósito cabe señalar que lo más importante no es qué tan largos o tan cortos sean los textos que producen los niños de primer grado con una u otra herramienta, sino qué tan estimulantes y eficaces resultan los nuevos entornos para fomentar una mejor relación con la escritura tanto en el entorno escolar como fuera de éste.

Es claro, según los resultados del estudio, que la calidad de los textos, en lo que a la superestructura se refiere, es mejor cuando los niños escriben con la herramienta de autoría multimedial que con lápiz y papel; logran producir

más cuentos con los tres elementos centrales cuando realizan esta tarea en entornos electrónicos.

La implementación de una propuesta para la enseñanza de la escritura, que sea rica en contextos y situaciones significativas, debe tener un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades de escritura y en la forma de relacionarse con ésta. Una herramienta electrónica de escritura no es valiosa ni efectiva en sí misma, lo es cuando se utiliza en un contexto didáctico y pedagógico adecuado.

La apropiación por parte de los estudiantes de los tres elementos centrales del cuento, obedece en gran medida a la propuesta de intervención. Un hallazgo importante es que tal apropiación se puede notar no sólo en la composición de los cuentos sino también en la lectura, pues reconocen estos elementos en los diferentes textos leídos y establecen relaciones entre ellos. "Cuando se trata de enseñar la estructura del texto narrativo los principales propósitos son facilitar las predicciones de los alumnos sobre el contenido, utilizar la estructura textual como plan para la escritura, orientar la comprensión y la composición" (Gordon, 1991. p. 97).

Es crucial desarrollar en los escritores esa conciencia de la audiencia y del efecto que se quiere generar en el lector. Esto se hace necesario no sólo al componer un texto, donde hay que considerarlo como un elemento central, sino también en la lectura, donde se advierta con facilidad el efecto que el autor quiere producir en el lector.

Con la implementación de la propuesta, se evidenció igualmente que es posible enseñar simultáneamente la estructura y el contenido del cuento a niños de primer grado. Si bien señala Fitzgerald (1991) que “el saber estructural florece en los grados intermedios”, esta experiencia demuestra que es posible modificar tal conocimiento mediante la enseñanza deliberada del mismo.

Es de precisar que los niños se apropian más rápidamente de los elementos referentes a la estructura que de aquellos asociados con el contenido. Sin embargo, no es necesario postergar la enseñanza de este último hasta que se hayan apropiado completamente de su estructura. Ambos aspectos se pueden co-trabajar, de manera que se avance un poco la apropiación de los elementos relacionados con el contenido.

En síntesis, esta experiencia que puede ser implementada por cualquier docente, propende la creación de entornos más significativos de escritura vinculando las nuevas tecnologías a los espacios y prácticas cotidianas de la escuela.

Experiencias de trabajo innovadoras como la realización de textos narrativos con la herramienta HyperStudio, la utilización de dicha herramienta en la tarea de composición con niños de primer grado, el enseñar la estructura del cuento a niños tan pequeños, y además, hacerlo de manera simultánea con el contenido, permiten vislumbrar nuevos horizontes que explorados de manera juiciosa y profunda, pueden convertirse en caminos o rúters para cualificar las prácticas de escritura en la escuela.

Se trata, entonces, de un paso inicial en la exploración de nuevas formas y combinaciones para trabajar la escritura en la escuela, donde coexistan las herramientas multimediales de escritura con las convencionales, y se trabaja simultáneamente la forma y el contenido en la enseñanza del texto narrativo.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.
- _____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Castro García, O. (1998). *Los informes escritos*. Medellín: Vana Stanza Ediciones.
- Cazden, C. (1986). La lengua escrita en contextos escolares. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207-229). México: Siglo XXI editores.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cummins, J. (1989). De la ciudad aislada a la aldea global: El microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 57-70.
- Daiute, C. (2000). Writing and communication technologies. En: R. Indrisano y J. R. Squire (Eds). *Perspectives on writing: Research, theory and practice* (pp. 251-275) Newark, D.E: International Reading Association.
- Díaz, Á. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Druin, A., y Solomon, C. (1996). Designing multimedia environments for children. *Computer, creativity and kids*. USA.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez P. (Comp.) *Nuevas perspectivas*

- sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). México: Siglo XXI editores.
- _____ (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, año 17, No. 4
- Fitzgerald, J. (1991). *Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicaciones didácticas*. En K. Denise Muth (Compilador), *El Texto Narrativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*. Vol. 32, p. 365-387
- Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, p.1106-1112
- Gordon, C. (1991). *Enseñanza de la estructura del texto narrativo: Un enfoque procesal de la lectura y la escritura*. En K. Denise Muth (Compilador), *El Texto Narrativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Grégoire, R, Bracewell, R. y Laferrière, T. (1996). *The contribution of new technologies to learning in elementary and secondary schools*. Documentary review, publicado por Scholnet/Rescol de Canadá.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En: Levy, M.C. y Ransdell, S. *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbonn
- Henao Álvarez, O. y Giraldo L., L. E. (1991). *El Computador en la enseñanza de la lecto-escritura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Herrón, B. (1984). Determinación de la concordancia entre el rendimiento escolar que obtienen los niños de 2º elemental de la preparatoria de la UPB y la puntuación que alcanzan en imitación

- psicomotora, atención, concentración, comprensión lectora y toma de dictado. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Hurtado, R. D., Serna D. y Sierra L. M. (1996). *La lengua viva*. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.
- Hurtado, R. D., Serna D. y Sierra L. M. (2000). *Escritura con sentido*. Medellín: Grupo Impresor.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Santiago, Chile: Editorial Dolmen.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Labbo, L. D. y Jun, M. (2000). Electronic Symbol Making: Young Children's Concepts about Literacy. En: R. Indrisano y J. R. Squire (Eds.) *Perspectives o writing: Research, theory and practice*. Newark, D.E: International Reading Association.
- Labbo, L.D. y Kuhn, M. (1998). Electronic Symbol making: Young children's computer-related emerging concepts about literacy. En: D. Reinking, L.D. Labbo, M. McKenna y R. Kieffer. *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Landow, George P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Editorial Piados.
- Langer, J.A. y Flihan, S. (2000). Writing and reading relationships: Constructive tasks. En: R. Indrisano y J. R. Squire (Eds.) *Perspectives o writing: Research, theory and practice*. Newark, D.E: International Reading Association.

- Liu, M. (1998) The effect of hypermedia authoring on elementary school students' creative thinking. *J. Educational Computing Research*, Vol. 19 (1), 27-51
- Luria, A. R. y Yudovich, F. I. A. (1979). *El lenguaje del desarrollo intelectual en el niño*. Barcelona: Pablo del Río.
- Mandler, J. M., y Johnson N. S. (1977). "Remembrance of Things Passed: Story Structure and Recall) . *Cognitive Psychology*, No. 9.
- Martín Vivaldi, G. (1998). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Metz, M. L. (1986). *Redacción y estilo*. México: Trillas.
- Nelson-Herber, J. y Jonston, C. (1991). *Preguntas e inquietudes sobre la enseñanza del texto narrativo*. En K. Denise Muth (Compilador), *El Texto Narrativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Olson, D. R. (1980). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*. Vol. 47, No. 3, p. 257-281
- Paolucci, R. (1998). The effects of Cognitive Style and Knowledge Structure on Performance Using a Hypermedia Learning System. *Jl. Of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7 (2/3), 123-150.
- Papert, S. (1995). *The Children's Machine*. New York: Basic Books.
- Papert, S. & Harel, I. (1991), Software Design as a Learning Environment, in Papert, S. & Harel, I. (eds), *Constructionism: research reports and essays 1985 - 1990 by the Epistemology and Learning Research Group*, the Media Lab, Massachusetts Institute of Technology. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corporation
- Pickett, N. y Laster, A. (1984). *Technical English. Writing, Reading and Speaking*. Nueva York: Harper and Row.
- Poole, B. J. (1999), *Tecnología Educativa*. Madrid. Mc Graw Hill.

- Reinking, D. (1998). Introduction: synthesizing technological transformations of literacy in a post-typographic world. En: D. Reinking, L.D. Labbo, M. McKenna y R. Kieffer. *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. (pp. xi-xxx) Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Scardamalia y Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de Composición escrita. *Infancia y aprendizaje*. No 58, p. 43-64.
- Schúkina, G. I (1968). *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. México: Editorial Grijalbo.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Woolfolk, A. (1990). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall.
- Zahir, Z., Machado, M. y Cadavid, L. (2000). *Motivación escolar, Generador de cambios y mejoramiento del clima escolar*. Medellín: Universidad San Buenaventura.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

www.elob.org/aboutel/what1.html

www.grimm.ub.es/project/index.html

www.storecity.com/imata/capitulo.htm

www.quipus.com.mx/r5mult.htm

www.psicopedagogia.com/glosario/glosario/1897.html

www.storecity.com/lmata/capitulo2.htm

www.storecity.com/lmata/capitulo.htm

ANEXOS

ANEXO A

Cuestionarios para medir la motivación: HyperStudio y Fichas

ANEXO B

Cuestionario para evaluar la Fuerza Narrativa

ANEXO C

Muestras de escritura: cuentos con HyperStudio

ANEXO D

**Muestras de escritura: cuentos en Fichas
(lápiz y papel)**

ANEXO E

**Muestras de las respuestas: cuestionarios
motivación**

ANEXO F

**Muestras de las respuestas: cuestionarios
fuerza narrativa**

