



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

USO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA MEJORAR LA
PRODUCCIÓN ESCRITA DE CUENTOS COMO TEXTO NARRATIVO EN
NIÑOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Presentado por
Luisa Carolina Rojas de Zaidman
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesora
LisettePoggioli, EdD

Caracas, Febrero 2015

Reconocimientos

Agradezco a Dios Todopoderoso por darme perseverancia, voluntad y salud durante todo el proceso de estudio hasta concluir mi postgrado en Procesos de Aprendizaje.

A mi esposo Natan, a mi mamá Elsa y a mi hermano Carlos por todo su apoyo y paciencia durante este tiempo.

A mi tutora Lisette Poggioli por sus aportes y consejos a lo largo del proceso de elaboración del Trabajo Especial de Grado.

A mi Alma Mater, la Universidad Católica Andrés Bello por ofrecer este postgrado de manera virtual y así, poder continuar mis estudios desde el exterior.

A mis compañeras de trabajo en grupo, Victoria Díaz y Denise Zaidman con quienes aprendí y compartí maravillosas experiencias durante este postgrado.

A los profesores que impartieron las diferentes materias de ésta cohorte.

Índice de Contenidos

Página

Capítulo I. Introducción	1
Descripción del Contexto	1
Escenario de Trabajo de la Autora	3
El Rol de la Autora.....	4
Capítulo II. Estudio del problema	6
Enunciado del Problema	6
Descripción del Problema	6
Documentación del Problema.....	9
Análisis de las Causas.....	11
Relación del Problema con la Literatura.....	12
El modelo cognitivo de Hayes y Flower.....	12
El modelo de transformación del conocimiento	15
El modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes	18
El texto	22
El texto narrativo	23
El cuento.....	24
Producción de cuentos por niños de educación primaria	25
Estrategias de autorregulación en la producción de cuentos	27
Capítulo III. Anticipación de Resultados e Instrumentos de	
Recolección de Datos	44
Objetivo General.....	44
Objetivos Específicos	44
Resultados Esperados.....	45
Medición de Resultados.....	45
Capítulo IV. Estrategia de Solución	49
Discusión y Evaluación de Soluciones	49
Descripción de las Soluciones Seleccionadas.....	62
Informe de las Acciones Tomadas	72
Capítulo V. Resultados.....	75
Resultados	75
Discusión	82
Recomendaciones	85

Difusión	86
Referencias	88
Anexos	
A Entrevista a los Docentes	93
B Cuestionario a los Docentes.....	95
C Prueba Diagnóstica.....	98
D Entrevista a los Representantes	102
E Cuestionario a los Representantes	104
Tablas	
1 Población de Estudiantes de Sexto Grado	6
2 Resultados Prueba Trimestral.....	10
3 Resultados de la Prueba Diagnóstica	77
4 Resultados del Cuestionario a los Representantes.....	78
5 Resultados de la Evaluación Final	80
Figuras	
1 Resultados Evaluación Final	81
2 Comparación Resultados entre Prueba Diagnóstica y Evaluación Final	82

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION PROGRAMA DE
ESPECIALIZACION EN EDUCACION
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

EFFECTOS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA
MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL CUENTO COMO TEXTO
NARRATIVO EN NIÑOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Trabajo Especial de Grado

Autora: Luisa Carolina Rojas de Zaidman

Asesora: Lisette Poggioli, EdD

Fecha: febrero 2015

Resumen

El problema a resolver en el Practicum fue mejorar la producción escrita de cuentos como textos narrativos en cinco niños de sexto grado de Educación Primaria. Para ello, se diseñó un programa de intervención con una duración de 4 semanas, donde se aplicaron estrategias de autorregulación y las fases del modelo de Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010). Estas estrategias permitieron a los estudiantes planificar, escribir, revisar, corregir y reescribir sus cuentos hasta la obtención de la versión final.

El desarrollo de las estrategias para la producción escrita se apoyó en los trabajos de De Castro y Correa (2012) con la promoción de la revisión y reescritura de textos narrativos; Glaser y Brunstein (2007) con la enseñanza del auto-monitoreo como estrategia de planificación y la auto-evaluación; y Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) con su propuesta de trabajo usando estrategias de autorregulación para la escritura de textos narrativos.

Como resultado se logró que los cinco estudiantes aprendieran a conocer la estructura de un cuento, a hacer una lista de preguntas que los guiaron en cómo desarrollar su historia y el uso correcto de elementos gramaticales.

Descriptores: escritura, textos narrativos, estrategias de autorregulación, educación primaria.

Capítulo 1. Introducción

Descripción del Contexto

La institución educativa en la cual se aplicará el programa de intervención está ubicada en un área de la ciudad capital cuya particularidad es que ha sido desarrollada de manera planificada y ordenada, con edificaciones modernas, y que cuenta con servicios de agua, luz, alcantarillado, gas, teléfono, telefonía celular, servicios de televisión por cable e internet y posee vías de circulación de entrada y salida hacia las principales rutas de tránsito más importantes de la ciudad.

Esta área es una zona residencial urbana donde viven familias de clase media y clase media alta. Posee amplias calles y avenidas, cuenta con paradas de medios de transporte público y además, con pequeñas plazas comerciales que tienen tiendas diversas, hay dos supermercados, muchos restaurantes y grandes edificios de oficinas, la mayoría, de empresas trasnacionales.

La institución educativa funciona en un edificio diseñado para tal fin. Es amplio, cómodo, sencillo pero moderno. Se encuentra ubicado en una amplia calle ciega, de fácil acceso peatonal desde la avenida principal y cuenta con un buen acceso para vehículos particulares y transportes escolares. Asimismo, cuenta con un

estacionamiento tiene una garita en la entrada y salida principal del colegio con vigilancia privada.

El centro educativo tiene tres edificios, siendo la estructura más grande, donde funcionan las oficinas administrativas y los salones de Educación Pre-escolar y Básica. En el segundo edificio se encuentran los salones de Educación Media y Diversificada y el tercero está conformado por el auditorium, en el cual, se realizan actos como: graduaciones, obras de teatro, proyecciones de películas educativas. Asimismo tiene áreas para el recreo, cantina y canchas deportivas. Todos los salones, áreas administrativas y auditorium tienen aire acondicionado por ser un lugar caluroso y húmedo.

En relación con los estudiantes, son adolescentes que físicamente se ven saludables. Ocasionalmente, pueden presentarse en la zona casos de gripe o de dengue, este último es un problema generalizado en el área capital por haberse iniciado la temporada de lluvias en el país, sin embargo, hay fumigaciones constantes en el sector por parte de la alcaldía e internamente. El mismo colegio realiza campañas preventivas contra el dengue, lo cual ayuda a minimizar el número de casos de alumnos enfermos.

El período de clases se inicia a finales de febrero hasta la última semana de noviembre que es cuando se presentan los exámenes trimestrales finales. Las dos primeras semanas de diciembre los alumnos realizan repasos y actividades alusivas a la navidad. Así se concluye el año escolar, por lo tanto, el tiempo vacacional se inicia desde la mitad de diciembre, enero hasta finales de febrero por ser ésta, la temporada de verano.

En las vacaciones escolares se realizan labores de mantenimiento mayores y todos los arreglos necesarios en cuanto a pintura, iluminación, arreglos de filtraciones, etc. Asimismo, revisan y actualizan los laboratorios de computación, pupitres, mesas, sistemas de aire acondicionado, entre otros, para que todo funcione correctamente y esté en buenas condiciones para el inicio del nuevo período escolar.

Escenario de Trabajo de la Autora

El escenario donde se desarrolló el Practicum, es una institución educativa en la cual se imparte enseñanza desde el nivel de Educación Pre-escolar, Básica, Media y Diversificada, bajo un trato de respeto, cordial y familiar. La institución tiene como misión colaborar a través de diversos medios en la formación humana y profesional de los alumnos, siguiendo las normas y lineamientos del

Ministerio de Educación.

Este centro educativo tiene 60 años de existencia, durante los cuales ha desarrollado una labor educativa que la han convertido en una de las más prestigiosas instituciones educativas privadas del país. Esta institución tiene programas de ayuda comunitarias en los sectores menos favorecidos así como también desarrolla actividades como por ejemplo obras de teatro y verbenas donde participan miembros de la comunidad educativa y vecinos de la zona.

En relación con el personal docente que presta sus servicios en el centro, la mayoría son egresados de universidades del país como licenciados en educación. Hay algunas asistentes de maestra de los niveles de Educación Pre-escolar, que son estudiantes de los últimos años de la carrera de educación.

El Rol de la Autora

El rol de la autora corresponde a un educador suplente y consiste en contribuir a mejorar los problemas en el aprendizaje que presentan los estudiantes en la materia de español.

El interés principal es la atención en aquellos niños que manifiesten dificultad para rendir adecuadamente en su grado, a pesar de haber tenido las mismas posibilidades de estudio que el resto.

Por lo tanto, la autora evalúa, analiza las posibles dificultades, realiza trabajos en equipo para elaborar estrategias significativas que conduzcan a mejorar la escritura de textos narrativos en niños de educación primaria.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Enunciado del Problema

El problema a resolver en el Practicum es mejorar la producción escrita de cuentos como textos narrativos en niños de sexto grado de Educación Primaria mediante un programa de intervención que incluyó estrategias para la escritura y estrategias de autorregulación en una institución educativa en Panamá.

Descripción del Problema

El problema de investigación se limitó a la materia de español y fue mejorar la producción escrita de cuentos como textos narrativos en niños de sexto grado de Educación primaria mediante un programa de intervención que incluyó estrategias para la escritura y estrategias de autorregulación en una institución educativa en Panamá.

La población objeto del estudio fue un grupo de estudiantes cursantes del sexto grado de Educación Primaria, conformado por varones y hembras cuyas edades están entre los 11 y 12 años. La Tabla 1 presenta la conformación de la población de estudiantes de sexto grado.

Tabla 1

Población de estudiantes de sexto grado

Sección	Género		Edad	Total
	M	F	<i>M</i>	
A	13	15	12	28

Benítez (2011) señala que una de las dificultades que pueden presentar los estudiantes cuando escriben un texto es en la capacidad de escribir oraciones. Los alumnos presentan problemas a la hora de escribir pequeños párrafos, o si los escriben, no tienen una secuencia lógica. Otro de los problemas que tienen los estudiantes es el de escribir textos de manera informal, empleándose un vocabulario deficiente, lo que origina producciones escritas poco descriptivas y de poca calidad.

Como ejemplos de lo anterior, se puede mencionar que muchos de los textos escritos en las clases regulares por los estudiantes objetos del presente estudio, presentaron poco uso de adjetivos, resultando así textos pocos descriptivos. También utilizaron muchas palabras cotidianas, falta de uso de sinónimos, escritura de algunas palabras como: q en vez de que, x en vez de por; esto demostró la informalidad en la escritura por parte de algunos estudiantes.

Asimismo, cometieron errores de ortografía frecuentes tales como: escribir a comienzo del párrafo en letra minúscula, palabras sin tilde y uso inapropiado de los signos de puntuación.

A continuación, se presenta un ejemplo de un cuento corto escrito por un estudiante: " gulliver llevo a una isla misteriosa llamada liliput y conocio gente total mente diminuta y los malos lo devolvieron pero los llevo a donde había una casa grande y personas en doble de grandes que el y un alcón lo agarró y lo llevo a donde había una casita dentro de la casa y una niña lo encontró pero al final el puedo escapar. Mario"

Los problemas en la escritura pueden transformarse en algo tan serio que muchos estudiantes necesitan recibir clases particulares con un tutor en casa, lo cual, puede alejarlos de actividades deportivas u otras actividades de entretenimiento (Benítez, 2011).

Es importante señalar que todas las dificultades presentadas por los alumnos cuando escriben textos en el área de español, se reflejarán también en el estudio de las materias restantes que le correspondan a su curso cuando tengan que producir textos escritos, en consecuencia, esto puede originar que no se logren aprendizajes significativos en los estudiantes.

Para esta investigación, mediante la aplicación de una prueba diagnóstica, se determinó que los estudiantes presentan ausencia de estructura en los textos, fallas de organización para expresar las

ideas y uso inadecuado de algunos elementos gramaticales.

El grupo objeto de este estudio no ha sido sometido anteriormente a una ayuda pedagógica que les permita superar estas dificultades presentadas en el área de escritura de cuentos como textos narrativos.

En razón a todo lo antes expuesto, es indispensable que la escuela aplique programas de intervención que faciliten el desarrollo de estrategias significativas para ayudar al alumno a mejorar las dificultades de aprendizaje en el área de producción de cuentos como textos narrativos.

Documentación del Problema

El problema se detectó luego de la aplicación de las pruebas trimestrales administradas a los estudiantes que cursan el sexto grado de educación primaria.

Albarrán (2005) señala que la evaluación de la composición escrita consiste en un proceso permanente de recolección de información. Los indicadores son señales que ayudan al docente a conocer el progreso de sus estudiantes en el aprendizaje, de esta forma, el indicador facilita el diseño de las estrategias cuando se presenta algún problema en el aprendizaje.

La docente de aula, luego de analizar los resultados, comunicó a la autora de este estudio que al realizarse dicha prueba, observó que algunos estudiantes no pudieron completarla, lo cual fue indicio importante de que algo estaba ocurriendo y se debía investigar la causa del problema (Anexo A).

En la evaluación, los alumnos debían elaborar un cuento corto sobre cualquier tema, de 50 líneas, con nota máxima de cinco puntos y para aprobar se necesitaba tres puntos. La duración de la prueba fue de 45 minutos. Los aspectos evaluados fueron: redacción, coherencia y signos de puntuación, cada uno con un punto.

Tabla 2

Prueba trimestral de los estudiantes de sexto grado

Sección	Aprobados	Reprobados	Total
A	5	23	28

Por esta razón, la maestra de quinto grado expresó en la entrevista de docentes (Anexo A) que los estudiantes no se interesaron en llevar a cabo actividades de escritura de cuentos. También los docentes respondieron un cuestionario para obtener más información detallada (Anexo B).

En vista de los resultados de la prueba trimestral, se les aplicó

una prueba diagnóstica a los estudiantes para evaluarlos en la producción de un cuento como texto narrativo (Anexo C).

Luego de analizada la prueba diagnóstica se determinó que los estudiantes no tienen estructura en sus textos, presentan ausencia de organización de sus ideas y uso inadecuado de algunos elementos gramaticales.

Posteriormente, se realizó una entrevista a los representantes (Anexo D) donde expresaron que tenían la disposición e interés de ayudar a superar el problema de aprendizaje de su hijo, así como también completaron un cuestionario (Anexo E).

Análisis de las Causas

Como principal causa del problema se observa la falta de aplicación de estrategias específicas en el momento de la producción escrita de un cuento.

Torres (2004) señala que aprender la lengua escrita es una tarea compleja y por lo tanto, deben realizarse actividades altamente significativas donde el estudiante se dé cuenta de su utilidad real en cada momento.

La docente manifestó que las actividades de escritura en el aula, se planificaron de manera general para todos los alumnos y no se consideraron a estos estudiantes con problemas para

haberles sido aplicadas estrategias específicas para que trabajaran (Anexo A).

Por esto, el docente debe tomar en cuenta las particularidades de los estudiantes, sus intereses y metas, con el objeto de activar en ellos, los procesos de construcción del conocimiento y comprensión de lo que leen y escriben.

García (1999) indica que aprender requiere ejercitar todas las capacidades de la mente como son los procesos de atención, percepción, memoria, pensamiento, creatividad, motivación, etc. Los procesos cognitivos tienen un papel fundamental en la creación de textos narrativos, y en este caso, de cuentos.

Se puede concluir que las dificultades antes mencionadas se reflejan en las producciones escritas de los estudiantes, razón por la cual, se aplicó un programa de intervención para que mejoraran sus cuentos como textos narrativos mediante la implementación de estrategias de autorregulación.

Relación del Problema con la Literatura

El modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980). Camps (1997) señala que las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita surgieron en los Estados

Unidos a finales de los 70 y se desarrollaron en la década de los 80, en el marco de la psicología cognitiva.

El modelo de Hayes y Flower (1980) describe las diversas operaciones mentales que hace un autor para escribir un texto. Estos autores realizaron diferentes experiencias que los llevaron a determinar la existencia de diversos procesos y sub-procesos mentales básicos, que se organizan jerárquicamente y con determinadas reglas de funcionamiento.

Hayes y Flower (1980) consideran la escritura como una tarea de resolución de problemas, y argumentan que el punto clave del proceso de composición consiste en la definición del problema retórico que el escritor se plantea y luego intenta resolver mediante la producción del texto. Los tres principales elementos que entran en juego durante esta tarea de resolución de problemas son las estrategias, los conocimientos previos y la memoria.

De acuerdo con Hayes y Flower (1980), estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, no tienen un orden determinado sino que se usan cuando el escritor los necesita y esto puede ocurrir más de una vez durante el proceso de composición.

El modelo de Hayes y Flower (1980) establece tres procesos:

1. El entorno de la tarea o la situación de comunicación,
2. La memoria a largo plazo del escrito,
3. El proceso de escritura.

La situación de comunicación hace referencia a los aspectos externos, como el tema de la composición, el destinatario, el canal, el tiempo, etc.; mientras que la memoria a largo plazo y los procesos de escritura tienen que ver con las operaciones mentales.

En cuanto a los procesos mentales, Hayes y Flowers (1980) la memoria a largo plazo aporta toda la información almacenada en el sistema de la memoria relacionada con el tema y el contexto, y los procesos de escritura son los que transforman los pensamientos al lenguaje escrito. Finalmente, el monitor es el que controla la planificación, la producción y la revisión del texto, y es responsable de la toma de decisiones relacionadas con la recursividad.

Camps (1997), por su parte, indica que el modelo de Hayes y Flower (1980) es uno de los que con mayor frecuencia ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basado en el proceso de escritura, aunque los componentes fundamentales del modelo aparecen en la mayoría de explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando se escribe.

Rabazo y Moreno (2005) expresan que este modelo tiene varias críticas, entre ellas se encuentra el énfasis que dan los autores al proceso de planificación y la falta de concreción de las operaciones involucradas en el proceso de textualización. Otra crítica es que de este modelo se desprende una sola forma adecuada de escribir textos y por último, a pesar que los autores defienden el carácter recursivo en las operaciones cognitivas implicadas durante el proceso de composición escrita, se observa cierta secuencialidad.

El modelo de transformación del conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1992). Los investigadores Scardamalia y Bereiter (1992) indican que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, ellos consideran dos aspectos: a) los escritores novatos (inmaduros), y b) los escritores experimentados (maduros).

La principal diferencia entre la composición madura e inmadura radica en la forma, "de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición" (Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 44).

Cassany (1989) señala que hay ciertas diferencias en el comportamiento entre escritores competentes e incompetentes.

Los escritores competentes:

1. Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre a quién va dirigido, el objeto comunicativo y el contexto.
2. Escriben según las características de la audiencia.
3. Sus escritos están caracterizado por la recursividad, revisión y reformulación de las ideas planteadas.

Los escritores incompetentes:

1. Abarcan el problema de manera simple, sobre todo en términos de tema de redacción.
2. No toman en cuenta a quién va dirigido el escrito.
3. Quedan conformes con el primer borrador. Creen que la revisión es una práctica de ortografía o de reglas gramaticales.

Estos dos modelos han sido denominados por Scardamalia y Bereiter (1992) como "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento".

En el primer modelo "decir el conocimiento", la causa la hallan en el hecho que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación. El escritor genera el contenido a partir

de sus conocimientos previos, haciendo una reconstrucción mental del tema y localizando en la memoria la información básica relacionada con el género.

Por lo tanto, el texto se genera cuando el escritor construye una representación del tópico sobre el cual se le solicitó que escriba, luego, halla los identificadores y el género. Estos identificadores ponen en marcha a la memoria para que localice conceptos asociadas y con esta información, se va generando el texto (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Para estos autores, este primer modelo es de tipo secuencial. El escritor planifica el contenido y escribe sobre la marcha, es decir, este proceso de pensar-decir o pensar-escribir, puede continuar hasta que se acabe la hoja o las ideas que vienen a la memoria.

Asimismo, estos autores sugieren que el proceso de "decir el conocimiento" es característico de los escritores inmaduros, pero también pueden estar presentes en la primera etapa del acto de composición de los escritores maduros.

El segundo modelo llamado "transformar el conocimiento" de Scardamalia y Bereiter (1992) corresponde a la conducta del escritor que interrelaciona los contenidos temáticos sobre los que escribe (el qué decir) con el espacio retórico (con qué intención y

cómo decirlo), lo cual le lleva a reelaborar dichos contenidos y a transformarlos para adecuarse a la situación.

Cabe destacar que en ambos modelos el punto de partida está dado por una representación mental de la tarea asignada, en otras palabras, de la escritura que se debe ejecutar. Sin embargo, el segundo modelo indica que el escritor debe tomar una serie de decisiones previas y que sus escritos estarán definidos por estas decisiones.

Como diferencia entre ambos modelos está en que los escritores expertos proyectan después sus estrategias hacia operaciones más complejas que implican la solución de problemas. La dimensión de resolución de problemas abarca el espacio del contenido (creencias, deducciones e hipótesis) y el retórico (cuestiones relacionadas con el texto y el lector).

El modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes (1996). Hayes (1996) actualiza el modelo que desarrolló en la década anterior con Linda Flower (1980) enriqueciéndolo sobre todo con aspectos socioculturales y afectivos.

En este modelo, la composición escrita se entiende desde este marco teórico como una compleja actividad cognitiva y afectiva basada en la memoria, la reestructuración del conocimiento, pero

también como un acto comunicativo ubicado en un contexto social.

Con respecto al papel de la memoria, Hayes (1996) la concibe como un recurso que sirve tanto para almacenar la información (memoria a largo plazo) como para desarrollar los procesos cognitivos durante la composición (memoria de trabajo). La memoria de trabajo a su vez engloba la memoria fonológica, semántica y visual que atienden aspectos específicos durante el proceso de redacción.

Cabe destacar que la noción de memoria de trabajo (o memoria operativa) que este autor propone en esta revisión, enriquece el concepto clásico relacionado con la memoria, ya que no solo se tiene en cuenta la memoria a corto y largo plazo, sino que también se distingue entre la memoria articuladora, viso-espacial, cognitiva, etc.

Hayes (1996) otorga un lugar significativo en este nuevo modelo, a los aspectos motivacionales y emocionales. Para llegar a esto, Hayes (1996) se basa en una serie de datos empíricos que mostraron que las creencias que tiene una persona sobre la tarea influyen en el resultado y en el proceso de composición.

Asimismo, este autor señala que el escritor constantemente valora (a veces de manera consciente y otras veces de manera

inconsciente) cuál es el equilibrio entre el esfuerzo y el beneficio de lo que está llevando a cabo, lo cual también puede condicionar el texto escrito.

Para Hayes (1996) la motivación juega en este sentido un papel activo. Igualmente, este autor presta atención a las creencias generales que tiene cada persona acerca de la escritura y acerca de cómo se valora a sí misma como escritor.

En cuanto a los procesos cognitivos, el modelo deja de lado los subprocesos de composición (planificación, formulación, revisión) presentados en el modelo anterior de Flower y Hayes (1980) y se centra en aspectos más transversales, como la interpretación, la reflexión, la resolución de problemas, las inferencias, etc.

Así mismo, este autor incorpora también en su modelo el lenguaje oral sosteniendo que el lenguaje hablado puede proporcionar valiosas aportaciones al proceso de composición. El hecho de verbalizar y compartir los pensamientos con otra persona, puede ayudar a clarificar y a enriquecer las ideas. Este elemento del modelo claramente está influenciado por las teorías de Vygotsky, en el sentido de que, el conocimiento se construye mediante la interacción lingüística con los demás.

Se pueden señalar algunas diferencias existentes entre los modelos antes mencionados:

1. El modelo de Hayes y Flower (1980) se basa en los procesos y subprocessos mentales. También estos autores indican que hay un monitor quien regula los tres subprocessos de planificar, escribir y revisar; y decide en qué momento actúa cada uno.
2. Scardamalia y Bereiter (1992) indican que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento como el señalado por Hayes y Flower (1980).
3. Hayes y Flower (1980) destacan el carácter recursivo y no lineal durante el proceso de escritura. En cambio Scardamalia y Bereiter(1992) consideran en su modelo dos aspectos, los escritores inmaduros e inmaduros. Los escritores inmaduros escriben de manera secuencial, es decir, van pensando y escribiendo sobre la marcha y los escritores maduros, toman una serie de decisiones las cuales se reflejan en lo que escriben, son recursivos. Hayes (1996) es el único modelo de los antes mencionados

que toma en cuenta los aspectos motivacionales y emocionales en el proceso de escritura.

Los modelos anteriores describen los diferentes procesos involucrados en la escritura de un texto. Los escritos de los estudiantes objeto de este Practicum concuerdan con el modelo de "decir el conocimiento" de Scardamalia y Bereiter (1992). Por esta razón, hubo la necesidad de crear una intervención pedagógica para ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición de "decir el conocimiento" a "transformar el conocimiento".

En este sentido, pasar de "decir el conocimiento" a "transformar el conocimiento" en la composición, "no es un proceso de crecimiento sino que es, más bien, la reconstrucción de una estructura cognitiva" (Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 63).

El texto. Jurado y Bustamante (1994) indican que todo aquello que corresponda a un proceso de interacción puede ser un texto y debe representar una realidad, sólo en ese sentido, el texto puede ser interesante para el aprendizaje. Los textos están organizados de acuerdo con los propósitos comunicativos. Se diferencian entre sí por sus características particulares y su intención.

Carrillo (2005) indica que el texto logra la comunicación a través de la cohesión, realizada mediante las dependencias

gramaticales, mutuamente conectadas a lo largo de las secuencias textuales. Y, la coherencia es la realización propia del proceso cognitivo del texto, donde la configuración de conceptos y relaciones sirven de base al texto que surge.

González (2005) señala que el texto tiene tres factores necesarios, el primero por su esencia comunicativa como una actividad humana. El segundo se produce en una situación de habla concreta que condiciona la producción y recepción del mismo. Y, tercero, por su carácter interno estructurado.

De acuerdo a los autores anteriores, se puede observar que el texto es una actividad esencialmente humana, el cual presenta una estructura interna, para lograr un propósito comunicativo.

El texto narrativo. Rodríguez y Pinilla (2006) señalan que la narración consiste en contar sobre un hecho real o imaginario dando lugar al desarrollo de la función imaginativa del lenguaje. En otras palabras, el texto narrativo ofrece al escritor la posibilidad de expresar de manera organizada experiencias vividas o inventadas que le permitan recrear su mundo o construir otros nuevos a partir de la imaginación.

El texto narrativo, según Kaufman y Rodríguez (1993) es aquel que presenta hechos organizados en un eje temporal. Se

consideran importantes los hechos, los personajes que los realizan y las relaciones causa-efecto.

Van Dijk (1978) señala como una característica importante del texto narrativo que éste debe referirse a un suceso o una acción que cumpla con el objetivo de despertar el interés del lector. Para este autor, los textos narrativos comprenden dos momentos: el conflicto y la resolución que constituyen el núcleo de un texto narrativo. Ese núcleo está formado por un conjunto de sucesos. De igual manera cada suceso se da en un lugar, un tiempo y una situación específica, a una hora establecida y en determinada circunstancia. El marco y el suceso juntos forman el episodio. Dentro del mismo marco pueden ocurrir varios sucesos, en sitios diferentes. Esta serie de episodios se llama trama.

El cuento. El cuento, de acuerdo a Anderson (1979) señalado por Ramón (2004), es una narración breve en prosa, donde se revela la imaginación de un narrador. La acción está conformada por eventos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones mantienen en suspenso al lector, concluyendo en un desenlace.

Según Onieva (1992), se distinguen dos tipos de cuentos: el cuento popular o tradicional y el cuento literario. El cuento popular

se remonta a épocas y pueblos antiguos, con posterioridad se divulgó de manera escrita, destacándose las historias de Perrault (s. XVII) o las de los hermanos Grimm (s. XIX).

Onieva (1992) indica que el cuento literario es más reciente, es el punto de partida del cuento moderno y contemporáneo, el cual, con algunos movimientos literarios, han surgido los llamados cuentos realistas, naturalistas, de realismo mágico, entre otros. De acuerdo a Onieva (1992) los cuentos populares o tradicionales se subdividen en: cuentos de hadas o maravillosos, novelas, cuentos heroicos, leyendas locales, el mito, cuentos de animales, fábulas y los chistes.

Según Kaufman y Rodríguez (1993) en la escuela, los cuentos tradicionales constituyen modelos de referencia que ayudan a los estudiantes en sus producciones escritas cuando deben inventar sus propios cuentos. Cuando el estudiante imita la manera de escribir de escritores maduros, esto contribuye el aprendizaje de formas narrativas, estructurales y retóricas.

En el presente Practicum, en la intervención pedagógica se trabajaron los llamados cuentos de hadas o maravillosos.

Producción de Textos Escritos por Niños de Educación Primaria.

Los docentes muestran especial preocupación en el aspecto de producción de textos escritos por sus estudiantes. Por esta razón, los docentes tienen la inquietud de cómo hacer que los estudiantes escriban mejores textos.

Benítez (2011) indica que una de las dificultades que pueden presentar los estudiantes cuando escriben un texto es en la capacidad de escribir oraciones. Los estudiantes presentan problemas elaborando pequeños párrafos, o si los escriben, estos no tienen una secuencia lógica o; emplean poco vocabulario, lo que origina cuentos poco descriptivos.

Los problemas en la escritura pueden transformarse en algo tan serio que muchos estudiantes necesitan recibir clases particulares con un tutor en casa, lo cual, puede alejarlos de actividades deportivas u otras actividades de entretenimiento (Benítez, 2011).

Igualmente, hay profesores que en actividades de escritura, no dan suficiente tiempo a los estudiantes para que planifiquen, organicen y mejoren sus escritos, lo cual origina que los alumnos no puedan desarrollar apropiadamente sus habilidades en producir textos, especialmente, los estudiantes del nivel de educación primaria (Benítez, 2011).

Los textos narrativos, escritos por estudiantes de Educación Primaria, expresan la forma cómo han organizado sus conocimientos sobre las narraciones realizadas por ellos. (De Castro & Correa, 2012).

Según De Castro y Correa (2012) el análisis de las producciones textuales de los estudiantes ha permitido identificar que los procesos de revisión, ponen en marcha diferentes procesos mentales implicados en el establecimiento de la coherencia a lo largo de las reescrituras.

Por lo tanto, la revisión de textos escritos por parte de los estudiantes es una estrategia mediante la cual, ellos reflexionan reescribiendo sus textos y mejorándolos.

Estrategias de autorregulación en la producción de textos narrativos. “El aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza” (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005, p. 2).

Se puede afirmar que un aprendizaje óptimo ocurre cuando los estudiantes son partícipes activos de su propio aprendizaje y

puedan llegar a aprender de forma autónoma y autorregulada (Gaeta, 2006).

Por lo tanto, la autorregulación tiene tres fases cíclicas: a) la preparación, que incluye el establecimiento de metas, la elaboración de planes, la autoeficacia y la motivación; b) el desempeño, que implica el autocontrol y la autosupervisión; y c) el proceso de autorreflexión, que incluye la autoevaluación (Ramdass & Zimmerman, 2011).

Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2008) investigaron sobre la escritura de textos narrativos en los niños. Para estos autores, gracias a la psicología cognitiva, ha sido posible proponer programas de instrucción de estrategias metacognitivas relacionadas a la escritura, el modo de emplearlas y sus efectos en las producciones escritas.

Para estos autores, la escritura comprende tres procesos: planificación, producción del texto y revisión; los cuales, pueden presentarse en diversos momentos por cuanto no tienen una secuencia fija.

Con respecto al proceso de revisión, los investigadores enfocaron su trabajo en dicho proceso, relacionándolo con los subprocesos de monitoreo y control, siendo estos últimos que ocurren

de manera recursiva en el proceso de escritura. Refiriéndose a la recursividad como "...la movilidad mental que debe tener el sujeto que escribe un texto, que le implica el desplazamiento de la perspectiva del lector, a la perspectiva del escritor y viceversa" (Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008, p. 79).

Los datos del estudio antes referido, se recolectaron en dos escuelas públicas de la ciudad de Cali, Colombia. Los participantes fueron 90 niños, estudiantes de educación primaria, de estrato socio-económico medio, 30 niños de tercer grado, 30 niños de cuarto grado y 30 niños de quinto grado.

Los investigadores emplearon como técnicas de recolección de datos la observación y el monitoreo directo, así como la aplicación de técnicas de narrativa literaria, en este caso, se generó una matriz que contenía los elementos estructurales de un texto narrativo lo cual fue una guía para los niños en sus producciones escritas. Dos investigadores leyeron junto a los niños, en una primera sesión, un cuento modelo llamado "El guerrero terrible" para irlos familiarizando con los mundos de ficción de la historia y las formas de decir particulares del texto (Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008).

Los procedimientos para el análisis fueron plasmados en cuatro momentos durante el estudio: a) la familiarización: en la primera sesión hubo una aproximación de los niños al texto narrativo. Dos investigadores leyeron y analizaron con cada grupo un cuento modelo; b) la producción: en la segunda sesión, se realizó con los niños, la lectura descriptiva y analítica de una matriz generativa que contenía los elementos estructurales de un texto narrativo, esto fue la guía en la producción escrita de los niños; c) la composición: en la misma sesión discutieron el formato de plan de escritura y con base a él, los niños elaboraron su propio plan, seguidamente cada uno escribió su propio cuento (primer texto); y d) la revisión: se hizo de manera individual y colectiva (Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008).

En la tercera sesión, se hizo la corrección individual, cada niño leyó su cuento y señaló con marcas los errores que había escrito y reescribió su cuento.

La revisión colectiva se hizo en la cuarta sesión, previo a ésta, los investigadores revisaron el segundo texto para identificar su organización y escribieron interrogantes y comentarios sobre aspectos positivos y aspectos que podrían ser mejorados (Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008).

En esta propuesta sobre el desarrollo metacognitivo, estos autores indican que se presentan tempranas capacidades de autorregulación en niños pequeños; sin embargo, en la escritura de textos narrativos se ha encontrado que los niños tienen poca o superficial regulación en la revisión y corrección de sus textos cuando no son monitoreados por los adultos.

Igualmente, estos autores indican que el docente debe entregar las correcciones hechas en los escritos de los estudiantes, lo más pronto posible para que haya una retroalimentación, evitándose que éstos pierdan interés durante el proceso de escritura.

Otro estudio interesante sobre la promoción de la escritura autorregulada de textos narrativos en estudiantes de educación primaria, es la propuesta de Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010)

Esta propuesta de intervención está dividida en siete fases, cada una con actividades específicas y recomendaciones para profesores. Los pasos han sido definidos como "tiempos para", como una forma de destacar la necesidad de dedicarle un espacio y un tiempo adecuados a la reflexión y a la producción en la escritura.

Por esta razón, proponen:

Tiempo para leer. Esta fase pretende que el estudiante tenga experiencias con historias interesantes y bien escritas antes de escribir sus propias historias. El docente escoge un cuento que sirva de modelo a los estudiantes, y así, posteriormente, éstos puedan realizar preguntas sobre el mismo.

Tiempo para planificar. Los estudiantes cuando van a producir textos narrativos, deben pensar, discutir y responder las siguientes preguntas:

¿Quién es el personaje principal?

¿Cuándo ocurre la historia?

¿Dónde ocurre la historia?

¿Qué hace el personaje principal o qué quiere hacer el personaje principal?

¿Qué hacen los otros personajes?

¿Qué pasa con el personaje principal?

¿Qué pasa con los otros personajes?

¿Cómo es el final de la historia?

¿Qué le gustaría que los niños sientan cuando leen su cuento: se diviertan, sientan miedo, algo de tristeza, etc.?

Tiempo para escribir. Los autores indican que una vez respondida la lista de preguntas anteriores, los estudiantes estarán en la capacidad de comenzar sus propios escritos.

Tiempo para revisar. Se concreta en dos puntos: la estructura del texto los errores de gramática y ortografía. El primer punto consiste en que se pide a los estudiantes que revisen su escrito y se pregunten si todas las palabras y las oraciones están escritas correctamente. Con respecto al segundo punto, se les indica que revisen la parte estructural de la escritura, en este momento el docente puede dirigirlos a través de preguntas para observar si hay incoherencia, omisión de palabras clave, entre otros.

Tiempo para corregir - reescribir (1). Los autores consideran que al ser conscientes los estudiantes de sus procesos metacognitivos y de conocer las estrategias adecuadas, se convierten en escritores más autorregulados.

Tiempo para compartir. Los estudiantes pueden compartir sus escritos entre ellos mismos y así se puede realizar una corrección y revisión conjunta de los cuentos.

Tiempo para volver a escribir - reescribir (2). En esta etapa se hace el tercero y último borrador. Los estudiantes han pasado varias etapas previas que les permite realizar su escrito definitivo.

Para finalizar, Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) sugieren que los docentes pueden hacer las adaptaciones que consideren necesarias a esta propuesta.

Glaser y Brunstein (2007) toman como base, el trabajo de Graham y Harris (2003) citado por Glaser y Brunstein (2007). Esa investigación presenta métodos de instrucción directa, modelos cognitivos y prácticas independientes para ayudar a los estudiantes a adquirir estrategias efectivas para planificar y re-escribir sus cuentos.

Por lo tanto, Glaser y Brunstein (2007) señalan en su intervención, la importancia de enseñar estrategias de escritura y estrategias de autorregulación en conjunto. En su trabajo, dividieron en tres grupos a los estudiantes, el primero, recibió solo estrategias de composición; al segundo grupo, se les instruyó tanto en estrategias de composición como de autorregulación y, al tercer grupo, solo se les impartió lecciones didácticas en composición.

Estos autores expresan la importancia de enseñar estrategias de escritura y estrategias de autorregulación. En su trabajo, al inicio de la intervención, se les instruyó a los estudiantes cómo hacer una planificación general para realizar escritos. La estrategia consistió en tres pasos: planificación, escritura y revisión del texto.

Los investigadores indican que para ayudar a los estudiantes a seguir los pasos antes mencionados, se les señaló como primer punto, que una buena historia o cuento tiene tres partes: comienzo, contenido y final.

Glaser y Brunstein (2007) indican en su trabajo, que a este grupo de estudiantes se les orientó a formularse a sí mismos las siguientes preguntas:

¿Quién es el personaje principal?

¿Dónde se desarrolla la historia?

¿Cuándo ocurre la historia?

¿Cuál es la meta o el problema del personaje principal?

¿Cuál es el punto culminante de la historia?

¿Cuáles eventos condujeron hasta ese punto?

¿Cómo culmina la historia?

Glaser y Brunstein (2007) expresan que para mejorar la calidad de las producciones escritas de los estudiantes, se les orientó en el uso de una serie de elementos de estilo gramatical tales como verbos activos, adjetivos, variedad de oraciones, y lenguaje directo. El instructor modeló cómo esos elementos de estilo ayudan a los escritores a elaborar historias o cuentos más completos e informativos.

Estos autores indican que como estrategia instruccional, se trabajó con los estudiantes una serie de técnicas, entre ellas: activación de la memoria a largo plazo, estrategias de discusión grupal, modelo cognitivo de cada paso involucrado en la estrategia.

Así mismo señalan que el programa de estrategias de autorregulación fueron impartidas exclusivamente al grupo de estudiantes indicados en la investigación.

Entre las técnicas enseñadas estaban el auto-monitoreo como estrategia de planificación y la auto-evaluación.

Glaser y Brunstein (2007) indican con relación a la técnica de auto-monitoreo, que a los estudiantes se les instruyó en ver la precisión de lo que escribían mientras planificaban y el instructor les demostró como emplear la tarjeta u organizador gráfico para generar ideas para sus escritos. En cuanto a la auto-evaluación, fue enseñada por el instructor a los estudiantes para que éstos pudieran revisar y evaluar la calidad de sus cuentos.

Con respecto a la aplicación de solo estrategias de composición, a los estudiantes no se les instruyó el auto-monitoreo como estrategia de planificación y la auto-evaluación. Solo hubo una discusión con el instructor sobre cómo podían mejorar la calidad de sus escritos.

En los resultados de esta intervención, Glaser y Brunstein (2007) hallaron que los estudiantes objeto de ambas intervenciones instruccionales adquirieron conocimientos sustanciales sobre composición. Sin embargo, aquellos estudiantes que adicionalmente se les instruyeron prácticas de autorregulación fueron capaces de emplearlas en la planificación, revisión de sus cuentos y mejoraron la calidad de los mismos desde el pretest al postest.

Los estudiantes, según Glaser y Brunstein (2007) que solo recibieron lecciones didácticas de composición, no demostraron una mejoría a lo largo del estudio.

Finalmente, estos autores consideran que la enseñanza de prácticas de autorregulación aumentan las estrategias de escritura en los estudiantes de niveles superiores de educación primaria.

La investigación de De Castro y Correa (2012) se inscribió en una perspectiva de la cognición en la que se indagó sobre la forma como los niños reelaboraron sus textos en periodos cortos de tiempo, lo que permitió estudiar sus funcionamientos mentales en la escritura y en la reelaboración de sus narraciones.

De Castro y Correa (2012) analizaron tres producciones escritas y dos conversatorios realizados por un grupo de 30 niños

de 10 años. Los resultados permitieron identificar los diferentes tipos de incidencia que tiene la revisión sobre la coherencia.

El punto de referencia en el mencionado estudio, fue las producciones previas y el propio proceso de cada sujeto. Una vez realizado este análisis particular de cada proceso para cada niño, se hizo un análisis estadístico a través de tablas de clasificación múltiple, para establecer agrupaciones desde las trayectorias en los desempeños de los participantes durante el proceso de escritura, identificándose de esta manera, los tipos de incidencia de la revisión sobre la coherencia (De Castro & Correa, 2012).

Según estos autores, el análisis de las producciones textuales de los niños ha permitido identificar que los procesos de revisión, ponen en marcha diferentes funcionamientos mentales implicados en el establecimiento de la coherencia a lo largo de las reescrituras.

En este estudio, los tipos de incidencia identificadas en los procesos de revisión sobre el establecimiento de la coherencia en las reescrituras de textos narrativos son: a) la incidencia positiva, referida a los cambios realizados en la segunda y tercera reescritura originados de procesos de revisión efectuados por los niños; b) la incidencia oscilatoria, es decir, las transformaciones

que tuvieron distintos efectos sobre el texto en una misma escritura o al ser consideradas diferentes reescrituras; c) la incidencia local, referida a los cambios en aspectos particulares que mantuvieron la estructura de la primera producción textual; y d) la incidencia negativa, aludió a los procesos de revisión que llevaron a realizar cambios para la segunda y tercera versión.

Por lo tanto, el proceso de revisión es inherente a la composición escrita, en ella, los niños reconsideraron sus textos, vieron que cambios era necesario hacer y los reescribieron nuevamente (De Castro & Correa, 2012).

Estos autores señalaron que se debe fomentar el trabajo de reescrituras en el aula de clase. Las reescrituras, si bien no determinan un progreso en la producción textual, ayudan al estudiante a tomar conciencia sobre el texto, reconsiderar las decisiones y realizar reescrituras que sean coherentes con la historia desarrollada. Asimismo, indicaron la relevancia de enseñar estrategias educativas que reconozcan a la revisión del texto como un proceso intrínseco en la composición textual.

Hocevar (2007) presenta el desarrollo de una secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la producción de textos narrativos en el primer ciclo de la educación básica.

La muestra estuvo compuesta por los alumnos de tercer año de dos escuelas regulares urbanas y una de educación especial, en la ciudad de Mendoza, Argentina. Se trabajó, en cada escuela, con dos grupos: un grupo control y un grupo experimental, al cual se le aplicó la secuencia didáctica, la cual consta de siete fases.

Hocevar (2007) indica que la primera fase es la primera escritura (pretest). Este pretest tiene una doble finalidad. La primera es comprobar su nivel de escritura en ese momento. La segunda se cumple posteriormente, al finalizar la secuencia, ya que una vez evaluado el postest (séptima fase) se solicita a los niños que comparen el pretest con el pos -test y, de esta manera puedan hacer sus correcciones de acuerdo a lo aprendido y con la ayuda de la guía.

La segunda fase consiste en seleccionar textos similares a los que el alumno debe producir. La tercera fase consiste en que el docente debe mantener una conversación con los estudiantes en relación con la actividad que van a realizar: qué saben acerca del tipo de texto que van a escribir, sobre qué tema, a quién va dirigido, que conocen sobre el tema, entre otros puntos.

La cuarta fase de este estudio, consiste en que el docente propone a los estudiantes escribir sobre lo conversado plasmándolo

en un texto. Los estudiantes dictarán y entre todos se harán los procesos de planificación, textualización y revisión. El docente guiará a los estudiantes en cómo se elabora el texto y cómo se transforman las ideas para convertirse en escritura.

La quinta fase consiste en la promoción por parte del docente que los estudiantes reflexionen acerca de todo lo realizado en las fases anteriores y así poder elaborar una guía de los pasos seguidos con el objeto de que sirva a los estudiantes en la producción del texto individual.

En la sexta fase, el docente solicita a los estudiantes que trabajen en parejas con el fin de escribir un texto, con el apoyo de la guía elaborada.

En la séptima fase, cada estudiante escribe su propio texto, de manera individual. Para ello, el docente pedirá que lo revise empleando para ello la guía elaborada. Asimismo, una vez concluido el trabajo de escritura los estudiantes pueden hacer un intercambio de textos para la evaluación.

Finalmente, Hocevar (2007) señala que la aplicación de la secuencia didáctica favoreció el desarrollo de la competencia productiva de textos narrativos de los niños de escolaridad común y especial.

Fumero (2007) presenta una investigación cuyo objetivo principal fue desarrollar destrezas lingüísticas para el mejoramiento de la producción escrita de textos de orden argumentativo en los estudiantes de cuarto grado de Educación Básica. La misma se llevó a cabo a través de tres fases a) diagnóstico, b) planificación y diseño de estrategias de aprendizaje y, c) ejecución y evaluación de las estrategias.

Los resultados se derivaron de una recopilación de documentos producidos por los jóvenes y que sirvieron para explicar los cambios en la escritura. Los participantes con los que trabajaron fueron 21 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 11 y 13 años.

Asimismo, este autor, sostiene que, para resolver los problemas de producción escrita que presentaron los estudiantes, fue necesario que ellos identificaran sus deficiencias y además, conocieran las estrategias necesarias para resolverlas. Esto es, planificar, diseñar y revisar lo redactado.

Por lo tanto, ésta intervención didáctica requirió del diagnóstico y análisis de los textos producidos por los estudiantes para optimizar la práctica pedagógica y; para lo cual, se diseñaron las estrategias más adecuadas con el fin de mejorar sus producciones escritas.

En vista de las investigaciones anteriores y su relación con el problema planteado en el Practicum, se han encontrado similitudes en las deficiencias encontradas en los estudiantes.

Estos estudios tienen estrategias de autorregulación que evidencian un mejoramiento en la producción de textos narrativos por parte de los estudiantes, lográndose pasar del proceso “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento”.

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo general. Mejorar la producción escrita de cuentos como textos narrativos, mediante el uso de estrategias de autorregulación en un grupo de estudiantes de una institución educativa cursantes del sexto grado de Educación Primaria.

Objetivos específicos. Este estudio se ha planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Observar mediante la aplicación de una prueba diagnóstica, el empleo de estructura de texto, de organización de ideas y uso de los elementos gramaticales en la producción escrita de cuentos en los estudiantes de sexto grado de educación primaria.
2. Implementar un programa de intervención con actividades que aumenten y activen los conocimientos de la memoria a largo plazo de los estudiantes, las habilidades de redacción y que se conviertan en revisores de sus propias producciones mediante estrategias de autorregulación.
3. Evaluar la estructura de texto, organización de ideas y uso de los elementos gramaticales de los cuentos realizados por los

estudiantes después de aplicado el programa de intervención.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

1. Que los estudiantes aprendan la estructura de un texto, a organizar sus ideas y a usar correctamente los elementos gramaticales.
2. Que los estudiantes empleen en sus escritos las estrategias de la propuesta de Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010). Estas estrategias consisten en siete fases, las cuales son: tiempo para leer, tiempo para planificar, tiempo para escribir, tiempo para revisar, tiempo para corregir-reescribir, tiempo para compartir y tiempo para volver a escribir-reescribir. De esta manera, los estudiantes serán capaces de auto-evaluarse y podrán reflexionar sobre sus escritos para hacer correcciones si las consideran necesarias.

Medición de los Resultados

Para la recolección de datos, se utilizaron los instrumentos que se describen a continuación:

- 1) Entrevista a los docentes. En la entrevista (Anexo A) se formularon las siguientes preguntas: a) cómo habían sido

estos estudiantes con relación a los demás del grado; b) si había sido el docente de estos estudiantes el año pasado y si estos presentaron problemas similares en la escritura de cuentos como textos narrativos; c) si aplicaron estrategias de autorregulación en escritura de cuentos como textos narrativos; y d) si tal problema lo habían comunicado a los representantes.

2) Cuestionario. Los docentes respondieron un cuestionario (Anexo B) el cual consistió en dos partes. La primera parte eran preguntas relacionadas a información personal del docente (sexo, edad y grado de preparación). La segunda parte, eran preguntas referentes: a) si consideraba importante a la escritura dentro del proceso de aprendizaje; b) si había tomado algún curso de expansión profesional de estrategias de aprendizaje para la escritura; c) si había integrado estrategias nuevas en su planificación de actividades de escritura; d) si hacían lectura de cuentos en el aula; y e) si estaba dispuesto a colaborar con la especialista para implementar nuevas estrategias para mejorar la escritura de cuentos en los estudiantes.

3) Prueba diagnóstica. Los estudiantes hicieron una producción

escrita de un cuento, de acuerdo a las instrucciones señaladas en la misma (Anexo C).

- 4) Entrevista a los representantes. La entrevista se hizo para saber si tenían conocimiento del problema de su hijo/a en esa área de estudio, si compraban libros de cuentos para promocionar la lectura de los mismos en el hogar y, saber el comportamiento de su hijo/a cuando hace actividades de lectura en el hogar (Anexo D).
- 5) Cuestionario a los representantes. Consistió en preguntas para recabar información de tipo personal, como el sexo, la edad, y la profesión. En la segunda parte, se indagó si algún docente le había explicado la importancia que tienen la escritura en el proceso de aprendizaje, si cuentos con su hijo, si tenía algún tutor particular que ayude en casa a su hijo a estudiar y, si tenía la disposición de colaborar con su hijo a mejorar este problema aplicando nuevas orientaciones en el hogar dadas por la especialista (Anexo E).

La autora del presente estudio consideró aplicar tanto las entrevistas como los cuestionarios a los docentes y a los representantes para obtener mejor calidad de la información relevante a la investigación.

Las entrevistas y los cuestionarios antes descritos, tuvieron una duración de 20 minutos aproximadamente. Fueron aplicados de manera individual a los participantes, en un aula especial en el área de psicología que posee la institución educativa.

Los cuestionarios aplicados a los docentes (Anexo B) y a los representantes (Anexo E), se redactaron con preguntas alternativas fijas, procurando que ellas fueran exhaustivas y mutuamente excluyentes. En los instrumentos pueden observarse que son: siempre, casi siempre, casi nunca y nunca.

Capítulo 4. Estrategia de Solución

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver en el Practicum fue mejorar la producción escrita de cuentos como textos narrativos en niños de sexto grado de Educación Primaria mediante un programa de intervención que incluyó estrategias para la escritura y estrategias de autorregulación en una institución educativa en Panamá.

Actualmente existen una gran variedad de investigaciones sobre estrategias orientadas a ayudar a los estudiantes a mejorar la producción de sus textos escritos.

De Castro y Correa (2012) señalan que los textos narrativos escritos por niños, expresan la forma de cómo han organizado sus conocimientos sobre las narraciones realizadas por ellos. De lo anterior, se deriva la importancia de estudiar la coherencia, entendida como la manera de organización de los eventos o de las distintas partes de una historia que se interrelacionan entre sí (De Castro & Correa, 2012).

Estos autores realizaron una investigación que se enmarcó en el área de la Psicología del Desarrollo Cognitivo y su propósito fue identificar los procesos de revisión en las reescrituras elaboradas

por niños de 10 años y su incidencia en el establecimiento de la coherencia de textos narrativos.

En su investigación, estos autores analizaron tres producciones escritas y dos conversatorios realizados por un grupo de 30 niños de 10 años, cuyos resultados permitieron identificar los diferentes tipos de incidencia que tiene la revisión sobre la coherencia.

El punto de referencia en el mencionado estudio, fueron las producciones previas y el propio proceso de cada sujeto. Una vez realizado este análisis particular de cada proceso para cada niño, se hizo un análisis estadístico a través de tablas de clasificación múltiple, para establecer agrupaciones desde las trayectorias en los desempeños de los participantes durante el proceso de escritura, identificándose de esta manera, los tipos de incidencia de la revisión sobre la coherencia (De Castro & Correa, 2012).

Según De Castro y Correa (2012) el análisis de las producciones textuales de los niños ha permitido identificar que los procesos de revisión, ponen en marcha diferentes funcionamientos mentales implicados en el establecimiento de la coherencia a lo largo de las reescrituras.

Estos autores identificaron diferentes los siguientes tipos de incidencia en los procesos de revisión:

La incidencia positiva, la misma se refirió a los cambios realizados en la segunda y tercera reescritura originados de procesos de revisión efectuados por los niños.

La incidencia oscilatoria, es decir las transformaciones que tuvieron distintos efectos sobre el texto en una misma escritura o al ser consideradas diferentes reescrituras. Así se presentaron cambios donde los niños mostraron un avance en el establecimiento de la coherencia.

La incidencia local, referida a los cambios en aspectos particulares que mantuvieron la estructura de la primera producción textual. Así las reescrituras solo tuvieron modificaciones a nivel del código escrito.

La incidencia negativa, aludió a los procesos de revisión que llevaron a realizar cambios para la segunda y tercera versión.

Por lo tanto, el proceso de revisión es inherente a la composición escrita, en ella, los niños reconsideraron sus textos, vieron que cambios eran necesarios hacer y los reescribieron nuevamente (De Castro & Correa, 2012).

Como recomendaciones, De Castro y Correa (2012) señalaron las siguientes:

1. Los resultados permitieron identificar funcionamientos cruciales en el estudio de los procesos de escritura: situarse como lector de su texto, lograr un distanciamiento que lo lleve a diferenciar entre lo que ha quedado escrito, lo que le suscita la lectura y lo que quiere representar; funcionamientos que pueden ser profundizados en futuras investigaciones;
2. Asimismo, los autores sugieren que debe fomentarse el trabajo de reescrituras en el aula de clase. Las reescrituras, si bien no determinan un progreso en la producción textual, ayudan al alumno a tomar conciencia sobre el texto, reconsiderar las decisiones y realizar reescrituras que sean coherentes con la historia desarrollada;
3. Por otra parte, los autores indicaron la relevancia de enseñar estrategias educativas que reconozcan a la revisión del texto como un proceso intrínseco en la composición textual.

En este estudio, los investigadores consideraron la revisión como un paso fundamental para poder hacer la reescritura del texto. El estudiante, cuando revisa su producción escrita, toma

conciencia de lo que escribió y así puede modificar o agregar ideas que no habían en su primer borrador, hasta llegar a su escrito definitivo.

Sin embargo, se evidencia que los docentes deben capacitarse en estas áreas específicas de enseñanza, para poder conocer las estrategias adecuadas y fomentar la reescritura en las aulas. Esto puede poner en desventaja a instituciones educativas de sectores con menos recursos, porque si no cuenta con un presupuesto destinado a la capacitación de los docentes, estos difícilmente tomaran por cuenta propia, cursos de mejoramiento profesional.

Glaser y Brunstein (2007) tomaron como base el trabajo de Graham y Harris (2003) citado por Glaser y Brunstein (2007). Esa investigación presenta métodos de instrucción directa, modelos cognitivos y prácticas independientes para ayudar a los estudiantes a adquirir estrategias efectivas para planificar y re-escribir sus cuentos.

Los participantes del estudio de estos autores, fueron 113 estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria. El promedio de edad de la muestra fue de 9.9 años. El alemán era el idioma materno. No fueron recolectados datos sobre la condición socio-

económica porque los representantes no permitieron preguntas sobre el ingreso familiar ni sobre el nivel educativo.

Glaser y Brunstein (2007) señalaron en su intervención, la importancia de enseñar estrategias de escritura y estrategias de autorregulación en conjunto. El estudio comprendió pretest, postest y un test de seguimiento. Los autores dividieron en tres grupos a los estudiantes, el primero recibió solo estrategias de composición; al segundo grupo se les instruyó tanto en estrategias de composición como de autorregulación y, al tercer grupo, solo se les impartió lecciones didácticas en composición.

Estos autores indican que al inicio de la intervención, al grupo de estudiantes, a los cuales, se les enseñó estrategias y prácticas de autorregulación, se les impartió cómo hacer una planificación general para realizar escritos. La estrategia consistió en tres pasos: planificación, escritura y revisión del texto.

La planificación se hizo mediante una tarjeta u organizador gráfico que ilustraba los párrafos y partes de la historia. El instructor les enseñó a los estudiantes como usar la tarjeta para crear ideas. Para éste propósito, el monitor realizó una "lluvia de ideas" donde los estudiantes participaron e iba anotando en la tarjeta las mismas. Estas fueron ampliadas y modificadas de

acuerdo a los criterios previamente establecidos para hacer el escrito.

En cuanto a la escritura, el instructor enseñó a los estudiantes a revisar sus historias a través de una lista de revisión con la cual, los estudiantes estaban familiarizados y así, ellos se ayudaron a verificar si tenían todos los elementos de la historia indicados en la lista.

Con respecto a la revisión del texto, a los estudiantes se les preguntó cómo podrían mejorar sus propios borradores. El monitor les recordó revisar la lista hasta que sus historias cumplieran los criterios previamente establecidos para la misma.

Los investigadores Glaser y Brunstein (2007) señalaron en su trabajo que a los estudiantes se les orientó a formularse a sí mismos las siguientes preguntas:

¿Quién es el personaje principal?

¿Dónde se desarrolla la historia?

¿Cuándo ocurre la historia?

¿Cuál es la meta o el problema del personaje principal?

¿Cuál es el punto culminante de la historia?

¿Cuáles eventos condujeron hasta ese punto?

¿Cómo culmina la historia?

Con respecto a la aplicación de solo estrategias de composición, a los estudiantes no se les instruyó el auto-monitoreo como estrategia de planificación y la auto-evaluación. Solo hubo una discusión con el instructor sobre cómo podían mejorar la calidad de sus escritos.

Glaser y Brunstein (2007) evidenciaron con esta investigación, que los estudiantes objeto de ambas intervenciones instruccionales adquirieron conocimientos sustanciales sobre composición. Sin embargo, aquellos estudiantes que adicionalmente se les impartió prácticas de autorregulación fueron capaces de emplearlas en la planificación, revisión de sus cuentos y mejoraron la calidad de los mismos desde el pretest al postest.

Sin embargo, señalan los investigadores, los estudiantes que solo recibieron lecciones didácticas de composición, no demostraron una mejoría a lo largo del estudio.

Por lo tanto, según este estudio, la enseñanza de prácticas de autorregulación aumentan las estrategias de escritura en los estudiantes de niveles superiores de Educación Primaria.

En esta investigación, los mejores resultados fueron cuando se aplicaron estrategias de composición en conjunto a estrategias de autorregulación. Se evidenció que el uso de una lista de preguntas,

ayudaron significativamente a los estudiantes a mejorar en sus escritos, por lo tanto, es una estrategia que se puede considerar para el Practicum.

Pemjean y Santis (2005) en su estudio sobre la lectoescritura en la escuela actual, señalan a que ésta debe trabajar estrategias con sus estudiantes para que ellos comprendan la importante vinculación entre la lectura y la escritura. Así mismo, las autoras expresan que en las escuelas verdaderamente constructivistas, los profesores están en permanente investigación y aprendizaje y los alumnos se alfabetizan participando de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Por esta razón, las autoras sugieren impartir actividades didácticas a los estudiantes tales como:

1. Interpretación y producción de cuentos y otros textos, esto con el objetivo de desarrollar el hábito y el gusto por la lectura. Favorece el conocimiento intuitivo de la escritura; posibilita la internalización del texto, por ejemplo, la lectura de textos informativos y/o narrativos favorece el reconocimiento de su estructura y función, conocimientos que luego serán importantes a la hora de producir estos tipos de textos.

2. Elaboración de un periódico escolar para ayudar a la producción e interpretación de diferentes tipos de textos. Esto ayuda que el estudiante ejercite la producción e interpretación de diferentes tipos de textos (narrativo, informativo, argumentativo, entre otros). También fomenta el desarrollo de habilidades de planificación y organización de información. Entre las actividades con este tipo de textos podemos encontrar: escritura de pie de fotos de una noticia leída, escritura de titulares de noticias, escritura de noticias a partir de un título, etc.
3. Lectura y escritura para establecer relaciones entre el texto y el contexto. Esto permite a que el estudiante anticipe el contenido. Igualmente, ayudan a establecer relaciones entre texto e contexto. El estudiante puede observar la separación de las palabras en una frase y pueden ser empleados en diversas actividades (dar títulos a dibujos, cuentos etc.) Por ejemplo con los títulos de cuentos se puede completar títulos a partir de una lista de palabras, relacionar fotos de personajes con títulos escritos, entre otros.

Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue promover la escritura autorregulada de textos narrativos en estudiantes de Educación Primaria.

Esta propuesta de trabajo estrategias de autorregulación que pueden ayudar a los estudiantes a ser escritores autosuficientes.

La propuesta de Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) está dividida en siete fases, cada una con actividades específicas y recomendaciones para profesores. En este punto, se destaca la flexibilidad de este trabajo, porque el docente puede adaptar las fases, según las necesidades de sus estudiantes. Así mismo, hay que mencionar que en estas fases no hay una secuencia lineal, se puede trabajar una fase, pasar a la siguiente y regresar nuevamente.

Los pasos han sido definidos como "tiempos para", como una forma de destacar la necesidad de dedicarle un espacio y un tiempo adecuados a la reflexión y a la producción en la escritura. Estos son:

Tiempo para leer. Esta fase pretende que el estudiante tenga experiencias con historias interesantes y bien escritas antes de escribir sus propias historias. El docente escoge un cuento que sirva

de modelo a los estudiantes, y así, posteriormente, éstos puedan realizar preguntas sobre el mismo.

Tiempo para planificar. Los estudiantes cuando van a producir textos narrativos, deben pensar, discutir y responder las siguientes preguntas:

¿Quién es el personaje principal?

¿Cuándo ocurre la historia?

¿Dónde ocurre la historia?

¿Qué hace el personaje principal o qué quiere hacer el personaje principal?

¿Qué hacen los otros personajes?

¿Qué pasa con el personaje principal?

¿Qué pasa con los otros personajes?

¿Cómo es el final de la historia?

¿Qué le gustaría que los niños sientan cuando leen su cuento: se diviertan, sientan miedo, algo de tristeza, etc.?

Tiempo para escribir. Los autores indican que una vez respondida la lista de preguntas anteriores, los estudiantes estarán en la capacidad de comenzar sus propios escritos.

Tiempo para revisar. Se concreta en dos puntos: los errores de gramática y ortografía, y la estructura del texto. El primer punto

consiste en que se pide a los estudiantes que revisen su escrito y se pregunten si todas las palabras y las oraciones están escritas correctamente. Con respecto al segundo punto, se les indica que revisen la parte estructural de la escritura, en este momento el docente puede dirigirlos a través de preguntas para observar si hay incoherencia, omisión de palabras clave, entre otros.

Tiempo para corregir-reescribir (1). Los autores consideran que al ser conscientes los estudiantes de sus procesos metacognitivos y de conocer las estrategias adecuadas, se convierten en escritores más autorregulados.

Tiempo para compartir. Los estudiantes pueden compartir sus escritos entre ellos mismos y así se puede realizar una corrección y revisión conjunta de los cuentos.

Tiempo para volver a escribir-reescribir (2). En esta etapa se hace el tercero y último borrador. Los estudiantes han pasado varias etapas previas que les permite realizar su escrito definitivo.

Finalmente, el estudio de Fidalgo, Torrance y García (2008) examinó los efectos a largo plazo de la enseñanza de estrategias de escritura para alumnos de sexto grado. Los autores compararon el trabajo de escritura de 56 estudiantes quienes previamente recibieron estrategias de organización y revisión de sus escritos con

otros 21 estudiantes con habilidades académicas similares y de la misma escuela quienes no experimentaron la intervención.

Los estudiantes que recibieron la intervención evidenciaron una tendencia de planificar (pero no de revisión) sus textos, los cuales fueron producidos con mejor calidad y demostraron la importancia de estructurar un texto. Estos resultados sugieren los beneficios de impartir estrategias enfocadas en la escritura.

Los aportes de las investigaciones antes mencionadas han permitido conocer estrategias que han ayudado a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes.

Sin embargo, a pesar de la existencia de estrategias conocidas, los docentes en el aula enfrentan situaciones de enseñanza y aprendizaje no planteadas en investigaciones previas. Por esta razón, se ven en la necesidad de innovar mecanismos para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos. De allí la importancia de conocer los procesos cognitivos involucrados, ya que estos influyen en el aprendizaje de los alumnos y permiten la innovación de estrategias que ayuden a mejorar en este caso, el problema de escritura de los estudiantes.

Descripción de la Solución Seleccionada

Para llevar a cabo la solución del problema planteado, se consideró enseñar a los estudiantes estrategias de escritura y de autorregulación.

Para ello, se tomaron en consideración los trabajos de Glaser y Brunstein (2007), De Castro y Correa (2012) y la propuesta de Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010).

Los dos estudios y la propuesta de trabajo antes mencionados fueron considerados por la autora para hacer la intervención en los estudiantes con dificultades en la producción de cuentos como textos narrativos por tener problemas con características similares al planteado en este estudio y, se observaron una serie de estrategias de autorregulación que demostraron ser efectivas, las cuales podrían tener resultados beneficiosos en este Practicum.

El programa de intervención tuvo una serie de actividades planificadas por sesiones de la siguiente manera:

Primera semana (04 al 08 de agosto del 2014)

Lunes 04 de agosto de 2014

1. Conversación con la directora y sub-directora de Psicología de la escuela para plantear la finalidad del trabajo vinculado a la escritura de textos narrativos en los estudiantes de sexto grado.

Jueves 07 de agosto de 2014

1. Aplicación de entrevista y encuesta al docente anterior y actual (Anexos A y B) de la materia de español para conocer cuáles estudiantes presentaron dificultades en la escritura de textos narrativos. Para la realización de estas actividades, se acordó entre los docentes y la especialista, una cita en el aula especial en el área de Psicología, la cual estaba debidamente acondicionada para la ejecución de las mismas.

Viernes 08 de agosto de 2014

1. Revisión de las notas del examen trimestral de español y de las evaluaciones continuas aplicadas durante el trimestre.

Segunda semana (Del 11 al 15 de agosto del 2014)

Martes 12 de agosto de 2014

1. Aplicación de la prueba diagnóstica a los estudiantes para conocer quiénes presentaban mayores dificultades (Anexo D). Esta prueba se aplicó a todos los estudiantes en su aula regular, de esta forma, la especialista podría observar la manera de trabajo y comportamiento de los estudiantes al estar en su escenario habitual.

Jueves 13 y viernes 14 de agosto de 2014

1. Entrevista a los representantes (Anexo E) para conocer si ellos sabían cómo reforzar en el hogar, la lectura y la escritura de sus hijos o si contaban con el apoyo de un tutor para ayudarlos en estas áreas.

Tercera semana (Del 18 al 24 de agosto de 2014)

1. Organización y análisis de datos recolectados. La información recabada en las encuestas aplicadas a los docentes y a los representantes, se organizó en una tabla para conocer el porcentaje correspondiente de cada pregunta formulada.
2. En relación a la prueba diagnóstica, se analizaron los siguientes elementos: estructura de texto, organización de ideas y uso de elementos gramaticales. Con esta prueba se pudo conocer las deficiencias presentadas por los estudiantes.

Cuarta a Séptima semana (Del 25 de agosto al 28 de septiembre de 2014)

1. Para la implementación del plan de trabajo que permitió a los estudiantes con deficiencias en la escritura de textos narrativos, mejorar sus producciones escritas; se acordó aplicarlo dos veces por semana, en sesiones de 45 minutos cada una.

2. Se aplicó el esquema de trabajo indicado en la propuesta de Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) tiempo de leer, de escribir, de revisar, de corregir, de compartir y de reescribir y la lista de preguntas. Asimismo, se repasó el uso de elementos gramaticales.

Planificación de actividades desarrolladas en cada sesión semanal
Cuarta semana. Martes 26 de agosto de 2014.

Reunidos en el salón acondicionado para la clase, la especialista y los cinco estudiantes, se inició la sesión con una actividad de "lluvia de ideas". La especialista preguntó a los estudiantes que nombraran cuentos que recordaran haber leído y a medida que los nombraron, se escribió en el tablero, resultando la siguiente lista de cuentos tradicionales: "Blancanieves", "Hansel y Gretel" y "La bella durmiente" de los hermanos Grimm; "Caperucita Roja", "Cenicienta" y "El gato con botas" de Perrault; "El patito feo" y "El traje nuevo del emperador" de Andersen.

1. Selección de los cuentos a trabajar

De la lista anterior, los estudiantes escogieron tres cuentos: "Blancanieves" de los hermanos Grimm, "El gato con botas" y "Cenicienta" de Perrault.

2. Tiempo para leer

Al tener seleccionados los cuentos, la especialista los buscó en internet, en versiones que no fueran tan largas, y leyó en voz alta cada historia.

Cuarta semana. Jueves 28 de agosto de 2014.

1. Tiempo para planear

Antes de comenzar con la etapa de escritura, la especialista mencionó a los estudiantes lo importante de planificar antes de escribir. Luego, explicó las partes fundamentales que debe tener todo cuento: inicio (escenario donde se desarrolla la historia, personajes principales y secundarios), contenido (conflicto) y cierre (desenlace). También les indicó, lo importante de emplear los adjetivos al describir el lugar y época donde se desarrolla la historia, a los personajes principales y secundarios; así como el uso de un vocabulario adecuado y entendible al destinatario del cuento.

Igualmente, se destacó que el conflicto debe ser interesante y original. Se les recalcó que la historia debe tener un punto culminante o clímax, para luego ir a un desenlace o solución del conflicto para terminarla. Todo esto con el objeto de mantener el interés y atención del lector.

Posteriormente, se realizaron 3 cuadros en el tablero: uno de lista de personajes, otro para caracterizar a esos personajes y un

tercer cuadro con oraciones de inicio y de cierre como recursos de datos para ayudar a ampliar el vocabulario. También se les repasó el uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación.

Ejemplos de los cuadros:

Personajes de los cuentos

Bruja	Rey/Reina
Enanos	Ratones
Príncipe/Princesa	Madrastra
Gato	Hada Madrina

Cómo son los personajes

alegre	bello/bella
fuerte	avaro/a
gentil	mentiroso/a
tramposo/a	generoso/a
cobarde	cruel

Oraciones de Inicio

Oraciones de cierre

Érase una vez...	Vivieron felices para siempre.
Había una vez...	Se casaron, tuvieron una hija y vivieron felices para siempre.
Hace mucho tiempo...	Y desde entonces, todos pudieron vivir felices.
Érase un rey...	(aquí los estudiantes tuvieron la opción de colocar un cierre de elaboración propia).

Quinta semana. Martes 02 de septiembre de 2014

1. Tiempo para escribir

En esta etapa, la especialista escribió en el tablero, las siguientes preguntas:

¿Quién es el personaje principal?

¿Cuándo ocurre la historia?

¿Dónde ocurre la historia?

¿Qué hace el personaje principal o qué quiere hacer el personaje principal?

¿Qué hacen los otros personajes?

¿Qué pasa con el personaje principal?

¿Qué pasa con los otros personajes?

¿Cómo es el final de la historia?

¿Qué le gustaría que los niños sientan cuando leen su cuento: se diviertan, sientan miedo, algo de tristeza, etc.?

Los estudiantes leyeron las preguntas, las analizaron y discutieron entre sí. Luego de la discusión, se procedió a escribir el primer borrador.

Quinta semana. Jueves 04 de septiembre de 2014

Los estudiantes continuaron escribiendo su primer borrador, la especialista monitoreo la actividad recordándoles a los estudiantes de revisar la lista de preguntas de la sesión anterior, de esta

manera, los estudiantes recordaron mejor cómo tenían que ir desarrollando su historia.

Sexta semana. Martes 09 de septiembre de 2014

1. Tiempo para revisar

En esta fase, se revisó la estructura del escrito y el uso de elementos gramaticales. Los estudiantes leyeron sus textos para ver si las oraciones estaban completas o mal escritas. Con relación a la organización de ideas, la especialista dirigió en esta etapa a los estudiantes, a través de preguntas para observar si había incoherencia entre las ideas o faltaban palabras claves en los cuentos.

Sexta semana. Jueves 11 de septiembre de 2014

1. Tiempo de corregir y reescribir

En base a la revisión anterior, los estudiantes hicieron las correcciones respectivas y reescribieron sus textos, elaborando así, su segundo borrador.

Séptima semana. Martes 16 de septiembre de 2014

1. Tiempo de compartir

Los estudiantes intercambiaron sus escritos y realizaron una revisión y corrección en conjunto.

Séptima semana. Jueves 18 de septiembre de 2014

1. Tiempo para volver a escribir y reescribir

Correspondió al tercer y último borrador. Luego, hicieron su escrito definitivo.

Octava semana (Del 22 al 28 de septiembre de 2014)

Martes 23 de septiembre de 2014. Evaluación

La evaluación consistió en la realización de un cuento corto por parte de los estudiantes, en una sesión de 90 minutos.

Miércoles 24 y jueves 25 de septiembre de 2014

Análisis de los resultados por parte de la especialista, para conocer si los objetivos planteados en el Practicum fueron alcanzados.

Los indicadores para la evaluación de los textos narrativos fueron: estructura de texto, organización de ideas y uso de elementos gramaticales.

En estructura de texto, se encuentran: a) si el escrito tiene una introducción con referencia al tiempo (Hubo una vez, Hace tiempo...); b) si el escrito hace una descripción de los personajes (alto, gordo, joven, hombre, mujer, etc); c) si el escrito tiene al menos un suceso, consecuencia y un desenlace.

En relación a la organización de ideas y uso de elementos gramaticales: a) el escrito tiene ideas que mantienen una

continuidad lógica; b) el escrito tiene un sentido global y unitario de la historia; c) el escrito presenta oraciones complejas y d) el escrito presenta un uso adecuado de signos de puntuación y de mayúsculas.

Novena semana (Del 29 de septiembre al 5 de octubre de 2014)

Recomendaciones y difusión de los resultados del plan de acción al personal docente y a los representantes de los estudiantes.

Informe de las Acciones Tomadas

En esta investigación, el programa de intervención se aplicó a cinco estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de una institución educativa, quienes presentaron mayores dificultades en la escritura de textos narrativos cortos. La finalidad de esta intervención fue la de ayudar a los estudiantes a producir mejores textos narrativos mediante el uso de estrategias autorregulatorias.

Estos estudiantes asistieron a una pequeña aula ubicada en el área de Psicología de la escuela, para que se les aplicara el programa de intervención. El aula estaba debidamente acondicionada (buena iluminación, aire acondicionado, cinco mesas con sus sillas, un escritorio con su silla, un tablero, marcadores, borrador, computadora con acceso a internet, lápices y cuadernos);

para que ellos trabajaran cómodamente, y se les instruyó como planificar sus escritos y el uso de elementos gramaticales.

Para llevar a cabo estas acciones, se siguieron los siguientes pasos, dividiéndolos por semanas:

Actividad	Fecha
Conversación con la directora y sub-directora de Psicología de la escuela	04 de agosto de 2014
Aplicación de entrevista y encuesta al docente anterior y actual	07 de agosto de 2014
Revisión de las notas del examen trimestral de español y de las evaluaciones continuas	08 de agosto de 2014
Aplicación de la prueba diagnóstica a los estudiantes	12 de agosto de 2014
Entrevista a los representantes	13 y 14 de agosto de 2014
Organización y análisis de datos recolectados	18 al 24 de agosto de 2014)
Aplicación del programa de intervención, dos veces por semana, cada sesión de 45 minutos de duración. Se trabajó según la propuesta de Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) tiempo de leer, de escribir, de revisar, de corregir, de compartir y de reescribir. Asimismo, se empleó la lista de chequeo para revisar el cuento. Se repasó también el uso de elementos gramaticales	Del 25 de agosto al 18 de septiembre de 2014
Evaluación. La evaluación consistió en la realización de un cuento corto en una sesión de 90	23 de septiembre de 2014

minutos	
Análisis de los resultados por parte de la especialista	Miércoles 24 y jueves 25 de septiembre de 2014
Recomendaciones y difusión de los resultados del programa de intervención al personal docente y a los representantes	Del 29 de septiembre al 5 de octubre de 2014

Capítulo 5. Resultados

Resultados

El problema de investigación fue que los estudiantes de una institución educativa, cursantes del sexto grado de educación primaria, presentaron dificultades en la escritura de cuentos como textos narrativos.

La población objeto del estudio fue un grupo de estudiantes cursantes del sexto grado de educación primaria, conformado por varones y hembras cuyas edades eran entre los 11 y 12 años.

Dado el problema de escritura de textos narrativos presentado por estos estudiantes, la autora indagó en la literatura existente para conocer que autores habían estudiado un problema similar al planteado en este Practicum. De esta manera, se pudo observar las herramientas y estrategias dirigidas a resolver el problema utilizadas por los investigadores.

En virtud de las lecturas realizadas, se consideró conveniente enseñar a los estudiantes estrategias de escritura y de autorregulación como herramientas para que mejoraran sus cuentos como textos narrativos.

Los escritos de los estudiantes objeto de este Practicum concuerdan con el modelo de "decir el conocimiento" de

Scardamalia y Bereiter (1992). Por esta razón, hubo la necesidad de crear un programa de intervención para ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento”.

Para lograr el objetivo general del Practicum que fue mejorar la producción escrita de cuentos como textos narrativos mediante el uso de estrategias de autorregulación en un grupo de estudiantes de una institución educativa cursantes del sexto grado de educación primaria en Panamá, se tomaron en consideración las investigaciones de De Castro y Correa (2012), Glaser y Brunstein (2007), y la propuesta de Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) para poder así estructurar una intervención y aplicarla.

En cuanto a los objetivos específicos, se observó la ausencia de estructura del texto, de organización de ideas y de elementos gramaticales en los escritos realizados por los estudiantes. Para poder determinar esto, se les aplicó una prueba diagnóstica (Anexo C).

La prueba diagnóstica (Anexo D) aplicada a los estudiantes tuvo los indicadores de evaluación, los cuales ayudaron a evidenciar las dificultades, indicados en la siguiente tabla y cuyos resultados fueron los siguientes (Tabla 3).

Tabla 3

Resultados de la Prueba Diagnóstica

Indicadores	Valentina		Mario		Robinson		Katiely		Ariuska	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
El escrito tiene una introducción con referencia al tiempo		X		X		X		X		X
El escrito hace una descripción del lugar donde se desarrolla la historia y de los personajes		X		X		X		X		X
El escrito tiene al menos un suceso, consecuencia y un desenlace	X		X		X		X		X	
El escrito tiene ideas que mantienen una continuidad lógica		X		X		X		X		X
El escrito tiene un sentido global y unitario de la historia		X		X		X		X		X
El escrito presenta uso de signos de puntuación y de mayúsculas		X		X		X		X		X

Luego de la lectura de las producciones escritas de los estudiantes, la especialista determinó que los estudiantes tenían

falta de estructura de sus textos, de organización de sus ideas y de elementos gramaticales.

En virtud de lo anterior, se habló con los representantes de estos estudiantes para ponerlos en conocimiento de las dificultades que estaban presentando sus hijos.

Para poder obtener más información sobre la vida familiar de los estudiantes, se realizó un cuestionario a los representantes, obteniéndose los siguientes resultados (Tabla 4).

Tabla 4

Resultados de la Encuesta a los Representantes

Preguntas	Respuestas en Porcentajes			
	Siempre	Casi Siempre	Nunca	Casi Nunca
1. ¿Algún docente le ha explicado la importancia que tienen la escritura en el proceso de aprendizaje?	0	0	100	0
2. ¿Usted lee cuentos con su hijo?	0	50	0	50
3. ¿Tiene algún tutor particular que ayude en casa a su hijo a mejorar sus escritos?	0	0	100	0
4. ¿Usted está dispuesto en ayudar a su hijo en la escritura, en especial de tipo narrativo, aceptando nuevas orientaciones?	75	25	0	0

De acuerdo a la Tabla 4 se observó que estos representantes no les explicaron la importancia de la escritura dentro del proceso de aprendizaje por parte de algún docente, que casi siempre hacían actividades de lectura en el hogar, todos respondieron que su hijo

no tenía un tutor y en general, están dispuestos a ayudar a su hijo a mejorar el problema.

Al ser aplicado el programa de intervención con actividades de autorregulación, los estudiantes por sí mismos lograron mejorar sus cuentos desde la organización de sus ideas a emplear correctamente los usos gramaticales, aprendiendo a planificar, escribir, revisar, corregir y reescribir borradores hasta la obtención del escrito definitivo.

Así mismo, hubo la evaluación final de los cuentos escritos por los estudiantes luego de implementado el programa de intervención. Los indicadores para la evaluación de los cuentos como textos narrativos fueron: estructura de texto, organización de ideas y uso de elementos gramaticales.

En los de estructura de texto, estaban: a) si el escrito tiene una introducción con referencia al tiempo (Hubo una vez, Hace tiempo...); b) si el escrito hace una descripción del lugar donde se desarrolla la historia y de los personajes (enano, joven, bruja, mujer, gato, rey, entre otros) y, c) si el escrito tiene al menos un suceso o consecuencia.

En relación a la organización de ideas: a) el escrito tiene ideas que mantienen una continuidad lógica; b) el escrito tiene un sentido

global y unitario de la historia. En cuanto al uso de elementos gramaticales: uso de signos de puntuación y de mayúsculas.

La tabla 5 demuestra los resultados de la evaluación final, la cual consistió en elaborar un cuento corto.

Tabla 5

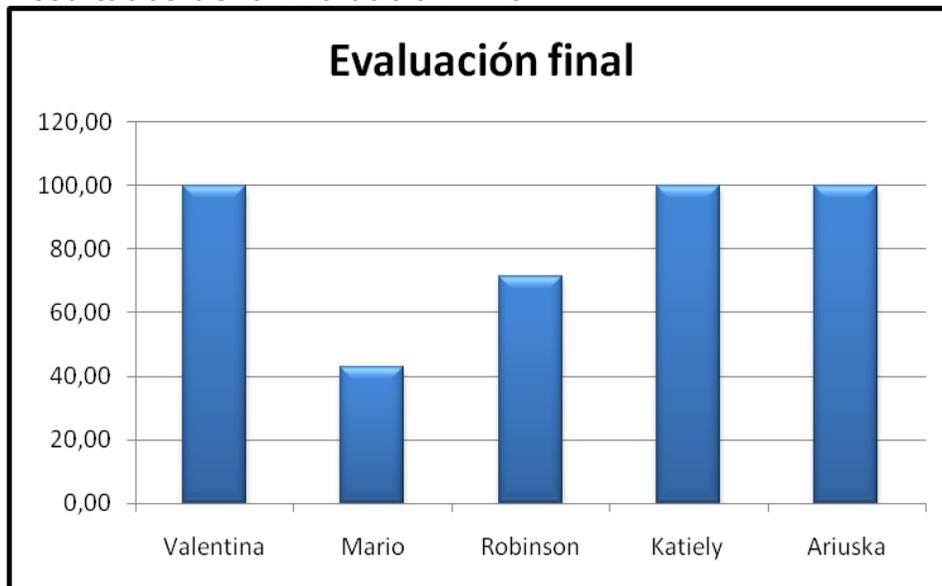
Resultados de la Evaluación Final

Indicadores	Valentina		Mario		Robinson		Katiely		Ariuska	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
El escrito tiene una introducción con referencia al tiempo	X		X				X	X		X
El escrito hace una descripción del lugar donde se desarrolla la historia y de los personajes	X			X	X			X		X
El escrito tiene al menos un suceso, consecuencia y desenlace	X		X		X			X		X
El escrito tiene ideas que mantienen una continuidad lógica	X			X	X			X		X
El escrito tiene un sentido global y unitario de la historia	X			X	X			X		X
El escrito presenta uso de signos de los signos de puntuación y de las mayúsculas	X		X				X	X		X

A continuación, se puede observar en la Figura 1 los resultados de la evaluación final, los cuales demuestran que las estudiantes Valentina, Katiely y Ariuska lograron en sus cuentos aplicar lo enseñado en el plan de intervención en un 100%; mientras que Robinson tuvo una mejoría que alcanzó 75% y Mario, aunque mejoró también, apenas llegó a un 42% aproximadamente en comparación con el resto de sus compañeros.

Figura 1

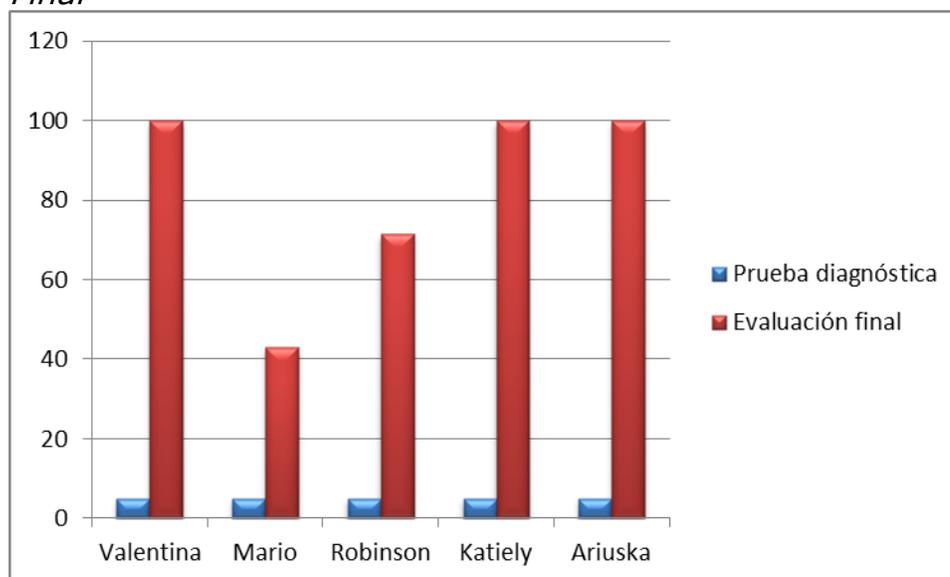
Resultados de la Evaluación Final



Se evidencia en la Figura 2, el mejoramiento significativo de las producciones escritas entre la prueba diagnóstica y la evaluación final de Valentina, Katiely y Ariuska. Sin embargo, aunque Mario y Robinson no alcanzaron el nivel de las otras

estudiantes, se evidencia una mejoría en sus textos narrativos, especialmente, Robinson.

Figura 2
Comparación Resultados entre Prueba Diagnóstica y Evaluación Final



Discusión

En el presente trabajo se aplicaron diversas técnicas de recolección de datos para la obtención de la mayor cantidad de información útil para la especialista.

Como resultado de la ejecución de la prueba diagnóstica, la cual fue fundamental, se pudo observar las deficiencias de los estudiantes en la producción de textos narrativos, en específico, el cuento.

Considerando estos resultados, se decidió implementar un plan de trabajo empleándose estrategias de autorregulación.

La investigación de De Castro y Correa (2012) sobre la promoción de la revisión y reescritura de textos narrativos, fue importante considerarla en este Practicum porque se observó que los estudiantes al revisar sus textos se dieron cuenta por ejemplo, de la presencia de repeticiones de palabras, la falta de coherencia en la organización de las ideas o la ausencia de elementos gramaticales en sus escritos. Luego, reescribieron y volvieron a revisar sus producciones escritas hasta tener por lo menos tres borradores antes de hacer su versión final.

De esta forma, se activaron en los estudiantes, los diferentes procesos mentales implicados en el establecimiento de la coherencia a lo largo de las reescrituras.

Igualmente, se observaron las siguientes incidencias identificadas en la investigación de De Castro y Correa (2012) en los estudiantes objeto de este Practicum:

1. La incidencia positiva, la cual se refirió a los cambios realizados en la segunda y tercera reescritura originados de procesos de revisión efectuados por los estudiantes.

2. La incidencia oscilatoria, evidenció las transformaciones presentadas por los estudiantes, mostrando así, un avance en el establecimiento de la coherencia en sus escritos.
3. La incidencia local, referida a las modificaciones a nivel del código escrito. Finalmente, la incidencia negativa, se refirió a los procesos de revisión que originaron los cambios para el segundo y tercer borrador.

Con la investigación de Glaser y Brunstein (2007) se trabajaron diversas estrategias de autorregulación en la planificación y la auto-evaluación. Se consideró enseñar tanto estrategias de composición como de autorregulación, las cuales demostraron ser las más efectivas.

Por lo anterior, se instruyó a los estudiantes sobre la estructura de un cuento y el uso adecuado de elementos gramaticales, en conjunto a una lista de preguntas que sirvieron a los estudiantes a verificar, durante la revisión, si tenían todos los elementos de la historia indicados en la lista.

Esta estrategia ayudó mucho a los estudiantes objeto del estudio del Practicum, porque mostraron mayor seguridad en sus escritos.

Con relación al trabajo de Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010), su propuesta usó una serie de estrategias de autorregulación para la escritura de textos narrativos, las cuales, resultaron efectivas, ya que, al seguir las fases que indican estos autores, permitió a algunos estudiantes darse cuenta de todo el proceso previo a la escritura del texto final.

Es importante destacar que los resultados del Practicum tuvieron éxito en tres estudiantes, Valentina, Kateily y Ariuska; ellas demostraron en sus escritos finales, una mejoría significativa con relación a los resultados de la prueba diagnóstica.

En cambio, con Robinson, su progreso fue positivo aunque no alcanzó el nivel de sus compañeras, esto indicó que debe esforzarse en superar las debilidades que siguió presentando que fueron la falta de expresiones complejas y el uso de mayor vocabulario.

Con Mario, es un caso más particular, su mejoría fue leve en comparación con el resto de sus compañeros, él necesita mayor tiempo de dedicación a la escritura y a la lectura para que logre mejorar de manera más significativa.

Para finalizar, el uso de diferentes estrategias de autorregulación demostraron ser efectivas para mejorar la producción de cuentos.

Recomendaciones

El estudiante cuando presenta una dificultad en el aprendizaje de un área, debe ser evaluado, para que el docente pueda considerar las soluciones más adecuadas para ayudarlo. Por ello, es fundamental la prueba diagnóstica porque permite conocer el nivel de deficiencia que tenga el estudiante.

Así mismo, es importante conocer el entorno familiar del estudiante así como sus motivaciones e intereses. Al tener mayor información del estudiante, permitirá al docente aplicar estrategias más específicas.

Por lo anterior, se recomienda evaluar al estudiante para saber qué nivel de deficiencia presenta y hacer las entrevistas y cuestionarios necesarios a las personas involucradas, para obtener la mayor cantidad de información que pueda ser útil al docente.

También se recomienda que los representantes en el hogar estimulen a sus hijos a leer, lo cual, lo ayudará en la realización de actividades de escritura.

Igualmente es fundamental que el estudiante, conozca sus debilidades y fortalezas a la hora de escribir un texto narrativo. De esta manera, sabrá cuáles aspectos debe trabajar más y mejorarlos, esto le dará más confianza cuando tenga que redactar

no solo textos narrativos sino también de tipo argumentativo o informativo, por ejemplo.

Con relación a la institución educativa, se recomienda que dicte talleres de lectura y escritura de cuentos desde grados más temprano de educación primaria, esto permitirá a los estudiantes a ir trabajando una serie de estrategias que les van a ser útiles en el resto de las materias. Asimismo, los docentes deben, en la medida de lo posible, tomar cursos de actualización profesional en el área de estrategias de aprendizaje.

Difusión

Para dar a conocer los resultados del Practicum, se realizará una exposición en la institución educativa, en la sala de conferencias de la Dirección, con la Directora, Sub-directora, docentes y representantes de los estudiantes involucrados, donde se les informará el proceso llevado durante la implementación del plan de trabajo. También, se les entregará un folleto con los hechos más importantes de la intervención, para que conozcan los progresos de los estudiantes y las recomendaciones.

Asimismo, se dará a conocer mediante la página web de la institución educativa, los aspectos más importantes, resultados y recomendaciones de la intervención.

Referencias

- Albarran, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21- 19-32.
- Benítez, T. (2011). Investigating difficulties in elementary school students' writing. *Zona Próxima*. 28-53. Recuperado el 7 de marzo de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85320028003>
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, 20, 24-33.
- Carrillo, L. (2005). Texto y realidad procesamiento teórico. *Bells: Barcelona English Language and Literature Studies*, 14. Recuperado el 28 de septiembre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393364>
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- De Castro, D., & Correa, M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, 11, 441-454. Recuperado el 3 de Marzo de 2014 de la base de datos Academic Search Complete.
- Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 1, 1-8. Recuperado el 28 de abril de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017165001>
- García, E. (1999). *La inteligencia práctica: Un nuevo enfoque para enseñar a aprender*. Madrid: Santillana.
- Glaser, C. & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99, 2, 297-310.

- González, J. (2005). De la palabra. Oración al texto. Discurso. *Investigación Educativa, 8*, 195-230. Recuperado el 20 de enero de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457640>
- Fidalgo, R., Torrance, M., García, J. (2008). The long-term effects of strategy focused writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology 33*, 673-693. Recuperado el 14 de noviembre de 2014 de <http://www.sciencedirect.com>
- Hayes, J. & Flower, L.(1980).Identifying the Organization of Writing Processes. En: Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (comps.). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3-30.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En: Levy, M., & Ransdell, S.(eds.). *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1-27.
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos: Diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y Vida. 28-4*. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/sumario>
- Jurado, F. & Bustamante, G. (1994). Por una diversidad de textos en el aula de clase. *Opciones Pedagógicas, 12*.
- Kaufman, A. & Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Ochoa, S., Aragón, L., Correa, M. & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología, 11 2*, 77-88. Recuperado el 3 de Marzo de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79811208>
- Ochoa, S., Correa, M., Aragón, L. & Mosquera, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores, 13, 1*, 27-41. Recuperado el 10 de

marzo de 2014 de
<http://www.redalyc.org/pdf/834/83416264003.pdf>

Onieva, J. (1992). Introducción a los géneros literarios. España. Editorial Playor.

Pemjean, E. & Santis, B. (2005). La lectoescritura en la escuela actual. *Revista Psicopedagógica Repsi*, 12,68, 2-6.

Rabazo, M. & Moreno, J. (2005). La composición escrita: Aportaciones teóricas y recomendaciones legales en educación primaria. *Revista Electrónica Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6, 127-157. Recuperado el 27 de septiembre de 2014 de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?65>

Ramdass, D. & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 2, 194-218. Recuperado el 12 de junio de 2014 de <http://joa.sagepub.com/content/22/2/194.short?rss=1&source=mfr>

Ramón, M. (2004). Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 19, 149. Recuperado el 26 de septiembre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1264551>

Rodríguez, M. & Pinilla, R. (2006). (Comps). Proyectos Pedagógicos. *Experiencias de Investigación e Innovación en Instituciones Públicas del Distrito Capital*. Universidad Distrital Francisco José Caldas. Bogotá.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Instituto de Estudios de Educación*. 58, 43-64. Recuperado el de abril de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>

Torres, M. (2004). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *Agora Trujillo. Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social*, 9, enero junio. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de

<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17528>

Van Dijk, T. (1993). *La ciencia del texto*. Barcelona; Paidós.

Zimmerman, B., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21. Recuperado el 21 de mayo de 2014 de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/537/477>

Anexos

Anexo A

Entrevista para el docente

Entrevista para el docente.

1.- ¿Cómo fue el trabajo de escritura de cuentos de estos estudiantes con relación a los demás del grado?

2.- En caso, de haber sido usted el docente de estos estudiantes el año pasado, ¿Presentaron problemas similares en la escritura de cuentos como textos narrativos?

3.- ¿Usted aplicó en el aula estrategias de autorregulación en escritura de cuentos como textos narrativos?

4.- ¿Comunicó a los representantes la existencia del problema de estos estudiantes?

Anexo B

Cuestionario para el docente

Cuestionario para el docente

Parte I: Información personal

Lea cuidadosamente cada una de las siguientes preguntas y marque con una equis (X) su respuesta:

1. Sexo: a) M_____ b) F_____

2. Edad comprendida entre:

_____ 24-27 _____ 28-31

_____ 32-35 _____ 36-39

_____ 40 o más

3. Título que posee:

_____ Profesor _____ Licenciado

_____ Especialista _____ Doctorado

Parte II: Aspectos relacionados a la investigación

Lea cuidadosamente las preguntas presentadas en la siguiente tabla y marque con una equis (X) la opción que considere más adecuada:

Opciones.

4 Siempre 3 Casi Siempre 2 Nunca 1 Casi Nunca

Preguntas	4	3	2	1
1. ¿Considera la escritura como un factor importante dentro del proceso de aprendizaje?				
2. ¿Ha tomado algún curso de expansión profesional de estrategias de aprendizaje para la escritura?				
3. ¿Ha integrado estrategias nuevas en su planificación de actividades de escritura?				
4. ¿Realizan la lectura de cuentos en el aula?				
5. ¿Está dispuesto a colaborar con la especialista para implementar nuevas estrategias para mejorar la escritura de cuentos en los estudiantes?				

Anexo C

Evaluación diagnóstica del estudiante

Evaluación diagnóstica del estudiante

Nombre y Apellido: _____

Fecha: _____

Instrucciones generales:

- a) La evaluación tiene dos partes, lee cuidadosamente lo que tienes que hacer en cada una de ellas.
- b) Escribe con letra clara y que se entienda; emplea los signos de puntuación donde sea necesario (mayúsculas, punto y seguido, coma, signos de exclamación de interrogación, punto final).
- c) El tiempo del examen es de 45 minutos.

Parte I: Escribe un cuento corto que inventes, en el espacio con líneas:

Parte II: Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los personajes de tu cuento?

2. ¿De qué trata la historia?

3. ¿Existe algún problema que tengan los personajes? En caso de haberlo, ¿cómo fue resuelto?

4. ¿Cómo es el final del cuento?

Anexo D

Entrevista para los representantes

Entrevista para los representantes

1.- ¿Conoce usted del problema en la escritura de textos narrativos de su hijo, específicamente, los cuentos?

2.- ¿Usted le compra libros de cuentos a su hijo/a para que los lea en el hogar?

3.- ¿Cómo se comporta su hijo/a cuando hace actividades de lectura en el hogar?

Anexo E

Cuestionario para el Representante

Cuestionario para el representante

Parte I: Información personal

Lea cuidadosamente cada una de las siguientes preguntas y marque con una equis (X) su respuesta:

1. Sexo: a) M_____ b) F_____

2. Edad comprendida entre:

_____ 24-27 _____ 28-31

_____ 32-35 _____ 36-39

_____ 40 o más

3. Ocupación:

_____ Profesional _____ Comerciante

_____ Del hogar _____ otro

En caso de ser otro, especifique:

Parte II: aspectos relacionados a la investigación.

Lea cuidadosamente las preguntas presentadas en la siguiente tabla y marque con una equis (X) la opción que considere más adecuada:

Opciones.

4 Siempre 3 Casi Siempre 2 Nunca 1 Casi Nunca

Preguntas	4	3	2	1
1. ¿Algún docente le ha explicado la importancia que tienen la escritura en el proceso de aprendizaje?				
2. ¿Usted lee cuentos con su hijo?				
3. ¿Tiene algún tutor particular que ayude en casa a su hijo a mejorar sus escritos?				
4. ¿Tiene la disposición de colaborar con su hijo a mejorar este problema aplicando nuevas orientaciones en el hogar dadas por la especialista?				