



**INTERVENCIÓN COGNITIVA PARA LA ESCRITURA DE PÁRRAFOS EN
INGLÉS A UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE CUARTO DE PRIMARIA CON
DISGRAFÍA**

DIANA CRISTINA IZQUIERDO AGUADO

ADRIANA OCAMPO LOURIDO

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2019

INTERVENCIÓN SOCIO COGNITIVA PARA LA ESCRITURA DE ii
PÁRRAFOS EN INGLÉS A UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE CUARTO DE
PRIMARIA CON DISGRAFÍA

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación

DIANA CRISTINA IZQUIERDO AGUADO

ADRIANA OCAMPO LOURIDO

Directora:

MG. CLAUDIA PATRICIA MONTOYA

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI

2019

La presente investigación buscó fortalecer las competencias de escritura en inglés de estudiantes de grado 4^o de primaria con digrafía. Para lograrlo se diseñó una intervención con un enfoque cognitivo y se propuso enseñar, de manera diferenciada, estrategias de escritura de párrafos del tipo desarrollo de un concepto. Ésta se llevó a cabo durante seis sesiones de trabajo con ocho estudiantes que por sus necesidades educativas especiales reciben apoyo escolar del *Departamento de Servicio de Apoyo al Aprendizaje* (LSS) del Colegio Bolívar. La metodología utilizada fue una observación participante estructurada y la información fue recolectada por medio de diversas pautas de evaluación, observaciones y registros de aula, entrevista semiestructurada a maestros, organizadores gráficos, entre otros. Para el análisis de resultados se utilizaron tres muestras de escritura de los estudiantes: evaluación 1, practica independiente y evaluación 2. Los resultados obtenidos indican que el 100% de los estudiantes se beneficiaron con la intervención, puesto que lograron escribir párrafos, de manera independiente, con una oración introductoria, mínimo tres oraciones de oraciones de apoyo coherentes con la oración introductoria y con el tema elegido y una oración de conclusión que hacía alusión al tema elegido. De manera específica, los aspectos en los que más avances se evidenciaron fueron: escritura de la oración de conclusión (100%), formulación de la oración introductoria (87.5%), uso de conectores (87.5%), oraciones de apoyo (80%) y coherencia (62.5%). En relación con aspectos como el uso de signos de puntuación (75%) y uso de mayúsculas al iniciar oraciones y en pronombres (50%) el crecimiento observado no fue tan notorio, dado que estos aprendizajes no estaban en el foco de esta intervención. En cuanto al uso de herramientas para compensar dificultades en ortografía (87.5%) los estudiantes pudieron hacer búsquedas en diccionarios digitales o pedir ayuda al maestro y a sus pares. Así mismo, se pudo concluir que el impacto positivo de la intervención en el desempeño escritural de los estudiantes en el momento de escribir párrafos del tipo desarrollo de concepto en inglés, puesto que sus necesidades educativas especiales fueron atendidas de manera sistemática, explícita y diferenciada.

Palabras clave: intervención cognitiva, necesidades educativas especiales, disgrafía, escritura, párrafo.

Tabla de Contenidos

iv

Capítulo 1 Introducción e información general	1
Introducción	1
Planteamiento del problema	4
Justificación	6
Objetivos.....	9
1.4.1 Objetivo general	9
1.4.2 Objetivos específicos	10
Capítulo 2 Marco Teórico	11
2.1 Introducción al marco teórico	11
2.2 Marco Legal	11
2.3 Necesidades Educativas Especiales.....	14
2.3.1 Disgrafía	17
2.4 Estado del arte	19
2.5 La escritura: enfoques.....	21
2.5.1 Conductismo.....	22
2.5.2 Constructivismo.....	23
2.5.3 Cognitivismo.	24
2.6 Modelo de escritura de Flower y Hayes	26
2.6.1 El entorno de la tarea	26
2.7 La memoria a largo plazo	27
2.8 Los subprocesos de escritura.....	28
2.8.1 Planeación.	28
2.8.2 Redacción (Translating).....	30
2.8.3 Revisión (Reviewing).	30
2.8.4 El Monitoreo (Monitoring).....	31
2.9 Modelo SRSD	31
2.10 Descomposición de la actividad de escritura y la disgrafía	36
2.11 La escritura de los párrafos	40
2.11.1 Párrafo de desarrollo de un concepto.....	40
2.12 Los organizadores gráficos	41
Capítulo 3 Marco Metodológico.....	43
3.1 Contexto empírico de la investigación	43
3.2 Descripción de los sujetos de investigación.....	44
3.3 Fuentes e instrumentos de recolección de la información	50
3.3.1 Otras fuentes de recolección de datos.....	57
3.4 Tipo de investigación.....	57
3.5 Diseño de la intervención	58
Capítulo 4 Resultados.....	64
4.1 Resultados Evaluación 1	64
4.2 Resultados Práctica independiente	66
4.3 Resultados Evaluación 2.....	69
Capítulo 5 Análisis de resultados.....	71
5. 1 Categorías de análisis	71

5.1.1 Categoría 1: Oración introductoria.	7Y
5.1.2 Categoría 2: Oraciones de apoyo.....	74
5.1.3 Categoría 3: Conclusión.	75
5.1.4 Categoría 4: Coherencia.	77
5.1.5 Categoría 5: Uso de conectores.	79
5.1.6 Categoría 6: Puntuación.	81
5.1.7 Categoría 7: Ortografía.	83
5.1.8 Categoría 8: Mayúsculas.	85
5.2 Muestra de un estudiante	87
5.3 Evaluación.....	88
Discusión y conclusiones	90
Limitantes	96
Lista de referencias	97
Apéndice.....	105
Organizador Gráfico.....	105

Tabla 1	45
Caracterización de la población investigada (muestra).....	45
Tabla 2	46
Fortalezas y necesidades de los sujetos de la muestra	46
Tabla 3	51
Información escolar sobre escritura de los estudiantes de la muestra.....	51
Tabla 4.....	59
Diseño de la intervención	59
Tabla 5	65
Resultados Evaluación 1	65
Tabla 6.....	67
Resultados Práctica Independiente	67
Tabla 7.....	69
Resultados Evaluación 2	69

Figura 1.....	52
<i>Lista de chequeo</i>	52
Figura 2.....	54
<i>Rúbrica de categorías que componen el párrafo de desarrollo de un concepto</i>	54
Figura 3.....	66
<i>Resultados Evaluación 1</i>	66
Figura 4.....	68
<i>Resultados Práctica Independiente</i>	68
Figura 5.....	70
<i>Resultados Evaluación 2</i>	70
Figura 6.....	72
<i>Resultados Oración introductoria</i>	72
Figura 7.....	74
<i>Resultados Oraciones de apoyo</i>	74
Figura 8.....	76
<i>Resultados Conclusión</i>	76
Figura 9.....	78
<i>Resultados Coherencia</i>	78
Figura 10.....	80
<i>Resultados Uso de conectores</i>	80
Figura 11.....	81
<i>Resultados Puntuación</i>	81
Figura 12.....	83
<i>Resultados Ortografía</i>	83
Figura 13.....	85
<i>Resultados Mayúsculas</i>	85
Figura 14.....	87
<i>Evaluación 1 de S3</i>	87
Figura 15.....	87
<i>Evaluación 2 de S3</i>	87

Capítulo 1

Introducción e información general

Introducción

El Colegio Bolívar apoya su misión a través del compromiso con siete principios. El departamento de Servicio de Apoyo al Aprendizaje LSS (por sus siglas en inglés - Learning Support Services) se basa en el principio número cinco: “el Colegio tiene la responsabilidad de atender las necesidades y apoyar los talentos individuales de los estudiantes”. Se consideran estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren de intervenciones que van más allá del programa curricular del Colegio. El apoyo busca que el estudiante logre alcanzar su máximo potencial, ya sea porque está por encima o por debajo del desempeño académico esperado para el grado.

Un estudiante es remitido al LSS por diferentes razones. Respecto a los estudiantes con bajo desempeño, esto ocurre cuando un profesor (o profesores), a pesar de haber implementado diferentes estrategias dentro del aula, considera que el estudiante aún se desempeña por debajo del nivel esperado y que necesita de un apoyo adicional para atender sus necesidades académicas. En estos casos también se tienen en cuenta las calificaciones que reflejan un desempeño por debajo de las expectativas; así como los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas aplicadas en el colegio.

Así mismo, los estudiantes remitidos podrían requerir una evaluación de su perfil de aprendizaje, el cual es realizado por una especialista en Neuropsicología en el Colegio (Psicómetra). El equipo de LSS, en compañía del director de sección y consejeros, analizan la información del estudiante a través de la aplicación de las pruebas estandarizadas que se

decidió que éste realizara para determinar el nivel de intervención que requiere el estudiante y la viabilidad de ofrecérselo dentro del colegio.

El modelo de instrucción diferenciada RTI, Respuesta a la Intervención (por sus siglas en inglés Response to Intervention) enmarca el proceso de evaluación e intervención para monitorear sistemáticamente los progresos de los estudiantes y tomar decisiones sobre la necesidad de modificaciones de instrucción o servicios que los estudiantes requieren. (Mellard y Johnson, 2008). El modelo busca proporcionar una mejor experiencia educativa, identificando tempranamente los estudiantes que pueden presentar una dificultad, para poder realizar una intervención adecuada. De la misma forma, el modelo RTI se presenta, no solo como un modelo de identificación, sino como un modelo preventivo que ajusta la instrucción a las respuestas de los estudiantes para asegurar que su bajo rendimiento no esté ligado a una instrucción inadecuada. Inspirados en el modelo RTI, el Colegio Bolívar considera tres niveles de intervención.

- Nivel I: Estudiantes que han sido identificados, y cuyos casos se han documentado, por estar por debajo de las expectativas académicas del grado. Teniendo en cuenta que estos estudiantes requieren de seguimiento y apoyo dentro del aula regular, los profesores utilizan la instrucción diferenciada para atender las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje. En el Colegio Bolívar, la instrucción diferenciada es entendida como la manera en que los maestros diseñan la instrucción de sus clases para que coincidan con las características de sus estudiantes, especialmente aquellos que tienen necesidades educativas especiales. Dentro del marco de la instrucción diferenciada, todos los estudiantes tienen la misma meta de aprendizaje, sin embargo, se pueden utilizar

diversos métodos para que el estudiante alcance esta meta. Un segmento de este grupo corresponde a aquellos estudiantes que han culminado su proceso en el programa de servicios de LSS durante el año escolar anterior y aunque ya no reciben apoyo de LSS, su profesor titular, con asistencia y seguimiento del equipo de maestras de LSS implementan diversas estrategias para atender sus necesidades educativas especiales. Dentro de las estrategias están los planes de acomodaciones, los cuales son documentos formales en donde se acuerdan estrategias que se sugieren ser implementadas por los profesores titulares, incluyendo estrategias de instrucción diferenciada.

- Nivel II: Estudiantes que no logran el progreso esperado en el Nivel I y por lo tanto necesitan apoyo y tiempo adicional, además de instrucción diferenciada. Estos estudiantes reciben ayuda, dentro de la clase, por parte del profesor titular y/o de LSS a manera de *plug-in* (el profesor de LSS asiste al aula regular para apoyar al estudiante), en pequeños grupos de instrucción y monitoreo cercano.
- Nivel III: Estudiantes que necesitan además de la instrucción diferenciada dentro del aula regular, apoyo individualizado a manera de *pull-out* (por fuera del salón) en una o más áreas académicas. Estos estudiantes reciben apoyo adicional de sus profesores, quienes además diseñan acomodaciones para la clase, tanto en instrucción como en evaluación, sin afectar las expectativas curriculares. En Secundaria, la escogencia de clases electivas puede verse afectada, porque el horario de los estudiantes les permite elegir dos electivas, sin embargo, quienes están en LSS sólo pueden elegir una electiva y visitarán a la profesora de LSS en el horario de la segunda electiva. Para aquellos estudiantes que, a pesar del apoyo dentro de la clase y la intervención brindada por

LSS, aún no logran cumplir con las expectativas del grado, o están dos o más años por debajo de lo esperado de acuerdo con las pruebas estandarizadas MAP, prueba de lectura de Fountas & Pinnel (F&P)¹, calificaciones del estudiante y/o los resultados del Perfil de Aprendizaje, se diseña e implementa un Plan Modificado (MCIP) en las áreas académicas en las que requiere el estudiante, a través del cual se modifica el currículo, de acuerdo con lo consensuado dentro el equipo de LSS.

Planteamiento del problema

Actualmente, el departamento de LSS del Colegio Bolívar, apoya al 14% de la población estudiantil del colegio. De este porcentaje aproximadamente el 50% son estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la escritura. Por diversos motivos, estos estudiantes presentan dificultades cuando deben entregar trabajos escritos. Lee (2011), Neilsen (2009), Nisbet et al. (2005) y Zhili, Wanjie y Jiacheng (2010), refieren que muchos de los estudiantes que necesitan apoyo educativo adicional, tienen dificultades en la lectura, escritura o en la ortografía. Por lo anterior, los estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la escritura se enfrentan a diversas situaciones que afectan su desempeño escolar. El uso sistemático de intervenciones en la escritura ayudará a que los estudiantes tengan menos dificultades en el momento de abordar la tarea.

Graham & Harris (2005) plantean que la escritura es una de las herramientas más poderosas que tienen los seres humanos. Escribir bien es vital para el éxito tanto dentro del

¹ La prueba MAP y F&P son dos pruebas utilizadas por el ministerio de educación norteamericano para medir los niveles de lectura (MAP y F&P), uso del lenguaje y matemáticas (MAP).

colegio como fuera de él. Escribir hábilmente es una tarea que contiene diversos pasos y estrategias por parte de quien escribe. Los escritores expertos utilizan una variedad de estrategias para ayudarse durante el proceso de escritura, y para crear y mejorar sus escritos (Hayes y Flower, 1986; Zimmerman & Reisemberg, 1997). Las estrategias de escritura incluyen la planeación, el monitoreo, la evaluación y revisión del texto. Sin embargo, algunos estudios han mostrado que los estudiantes con disgrafía (dificultades en el aprendizaje de la escritura) utilizan una aproximación a la escritura que minimiza el uso de estos procesos. (Graham, 1990; McCutchen, 1988; Scardamalia & Bereiter, 1986; Thomas, Englert & Gregg, 1987).

El Colegio Bolívar utiliza el *Writer's Workshop* como programa para enseñar la escritura en inglés como primera lengua, desde primer grado hasta quinto de primaria. Durante las sesiones de *Writer's Workshop* en el salón de clase, los estudiantes trabajan de manera independiente y en colaboración con sus pares mientras escriben borradores y revisan escritos de diferentes géneros. Adicionalmente, ellos realizan lluvias de ideas y otras actividades de preescritura, escriben borradores de sus trabajos, los revisan con el fin de mejorarlos y los editan. Los profesores del salón de clase además hacen micro clases enfocadas en conceptos claves o para abordar problemas específicos que los estudiantes tienen al escribir. El profesor también sirve como modelo, pues muestra a los estudiantes cómo lleva a cabo su proceso de escritura, pasando por las diferentes etapas de dicho proceso. Aunque éste es un programa que sigue y enseña de manera detallada el proceso de escritura, los estudiantes con disgrafía siguen presentando dificultades, pues les hace falta atención especial a sus necesidades educativas especiales. Es por este motivo, que es

necesario el diseño de un proceso de intervención que enseñe de manera diferenciada el uso de estrategias de escritura.

El presente estudio busca determinar la utilidad de un programa de intervención desde un enfoque cognitivo, que busca enseñar estrategias para la escritura de párrafos durante el segundo semestre del año lectivo 2018 – 2019. La población del estudio serán estudiantes de cuarto de primaria con disgrafía que reciben apoyo diferenciado por LSS, independientemente de la génesis de dicha dificultad.

En virtud de lo anteriormente expuesto, esta investigación se plantea a partir del siguiente interrogante ¿cómo fortalecer las competencias de escritura de los estudiantes de LSS de cuarto de primaria con disgrafía, mediante un programa de intervención desde un enfoque cognitivo, que busca enseñar de manera diferenciada estrategias de escritura de párrafos en inglés?

Justificación

El presente trabajo tiene como objetivo fortalecer las competencias de escritura de los estudiantes de LSS de cuarto de primaria con disgrafía, mediante un programa de intervención desde un enfoque cognitivo, que busca enseñar de manera diferenciada estrategias de escritura de párrafos en inglés. Actualmente, se identifican estudiantes en el Colegio Bolívar que presentan disgrafía, lo que interfiere en su desempeño académico en la clase de inglés y por esta razón sus capacidades y habilidades se ven reducidas por dicha condición, lo que podrían ser compensado con otros recursos o estrategias. Para esto, se

diseña un programa de intervención desde un enfoque cognitivo que busca enseñar estrategias para la escritura de párrafos en inglés.

Una estrategia es un conjunto de operaciones que una persona realiza de manera consciente para alcanzar una meta deseada (Alexander, Graham & Harris, 1998). Esto implica que un atributo básico de una estrategia es que involucra un comportamiento con propósito, el cual es necesario para alcanzar determinada meta. Así mismo, el uso de una estrategia requiere del “saber conocer” y “saber hacer” para alcanzar dicha meta.

Con los programas de apoyo que existen actualmente en el Colegio Bolívar, algunos estudiantes logran superar las dificultades y desempeñarse dentro del salón de clase de manera independiente. Sin embargo, existe otro grupo de estudiantes quienes, a pesar de recibir diferentes tipos de intervenciones, continúan desempeñándose por debajo del nivel esperado. Así mismo, conforme avanzan en su proceso escolar, las dificultades en los procesos de escritura aumentan, debido a las demandas académicas. Por lo anterior, la brecha se vuelve aún más difícil de subsanar. Un programa de intervención desde un enfoque cognitivo que enseñe de manera diferenciada estrategias de escritura de párrafos ayudará de manera significativa a que estos estudiantes mejoren la calidad de sus producciones escritas en inglés.

Los resultados beneficiarán a la comunidad general del colegio. Por un lado, se espera generar un impacto positivo en el desempeño académico y bienestar de todos los estudiantes que participen en la intervención. Por otro lado, su implementación puede servir como herramienta de intervención para todas las maestras del departamento de LSS. Así mismo, los resultados podrían ser de interés para los docentes de primaria, quienes, al

replicar el proceso, podrían evidenciar menos necesidad de apoyo dentro del aula por parte de LSS. Indudablemente, el mayor beneficio en este estudio lo encontrarán los estudiantes con disgrafía, pues aprenderán a utilizar estrategias que posiblemente los acompañarán por el resto de su vida académica.

Es importante precisar que el Colegio Bolívar para llevar a cabo su Plan Estratégico 2014 - 2022, planteó cinco proyectos estratégicos. “A Professional Learning Community – PLC” (comunidad con aprendizaje profesional), “Bolívar Inter-Connected” (Bolívar interconectado), “Bolívar makes a difference” (compromiso social), “Bolívar Diverse” (Bolívar diverso) y “We believe in Bolívar” (Creemos en Bolívar).

El proyecto Bolívar Diverse del Plan Estratégico brinda un marco para reconocer la individualidad de los estudiantes, por ello una de sus metas es proveer instrucción diferenciada e individualizada a los estudiantes con diversas fortalezas y necesidades educativas especiales. Para alcanzar estos objetivos y responder a las necesidades individuales de los estudiantes el colegio cuenta con una planta de docente altamente capacitado, programas curriculares dinámicos y centrado en el estudiante, así como con un equipo interdisciplinar denominado Servicios de Apoyo al Aprendizaje (LSS por sus siglas en inglés). Este grupo está conformado por psicólogas, neuropsicólogas, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogas y docentes especialistas quienes trabajan con los estudiantes identificados con necesidades educativas especiales haciendo su evaluación neuropsicológica, sugiriendo *Acomodaciones* para que las realicen el resto de los maestros en las aulas, formalizando *Planes Curriculares Modificados* de las asignaturas básicas e interviniendo de manera directa con esos estudiantes dentro del espacio físico de la clase o

fuera de ella. Además, el equipo de LSS trabaja para mejorar la intervención del Nivel I (de acuerdo con el enfoque de Respuesta a la Intervención) apoyando estrategias dentro del aula que apunten a la cualificación de los diversos niveles de construcción del idioma inglés como primera lengua, teniendo en cuenta las habilidades y estilos de aprendizaje; de este apoyo específico se beneficia los estudiantes de todas las secciones académicas.

La instrucción diferenciada respalda la misión del Colegio Bolívar que se enfoca en atender las necesidades y apoyar los talentos individuales de los estudiantes; ésta se lleva a cabo transversalmente en todas las secciones académicas de la institución. A través de la instrucción diferenciada el Colegio tiene en cuenta los talentos personales, fortalezas, necesidades, estilos, ritmos e intereses de los estudiantes para un fortalecimiento armónico de sus capacidades intelectuales, físicas y artísticas. En esta perspectiva, esta investigación aportará información valiosa sobre el impacto que tiene una intervención diferenciada basada en la enseñanza de estrategias para la escritura de párrafos en inglés a niños de grado 4° de primaria con disgrafía.

Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Fortalecer las competencias de escritura de estudiantes de grado 4° de primaria con disgrafía, mediante un programa de intervención con un enfoque cognitivo, que busca enseñar de manera diferenciada estrategias de escritura de párrafos de desarrollo de un concepto en inglés.

1.4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el desempeño académico en inglés de un grupo de estudiantes de grado 4^o de primaria con disgrafía.
- Diseñar una intervención desde un enfoque cognitivo para enseñar de manera diferenciada estrategias de escritura de párrafos de desarrollo de un concepto en inglés a un grupo de estudiantes de 4^o de primaria con disgrafía.
- Implementar la intervención para enseñar de manera diferenciada estrategias de escritura de párrafos de desarrollo de un concepto en inglés a un grupo de estudiantes de 4^o de primaria con disgrafía.
- Analizar el impacto de dicha intervención en la escritura de párrafos de desarrollo de un concepto en inglés en los estudiantes con disgrafía que participen de la misma.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1 Introducción al marco teórico

En este apartado se presentarán los aportes teóricos que dan soporte a esta investigación; por este motivo, en primer lugar, se presentará el marco legal colombiano que rige la intervención docente para las necesidades educativas especiales, seguidamente se expondrán los planteamientos de los conceptos de *Necesidades Educativas Especiales* y *Disgrafía*, después se hará una revisión de investigaciones similares y posteriormente, se expondrán los enfoques conductista, constructivista, cognitivista, y de manera especial, el modelo de Flower y Hayes enmarcados en la actividad de escritura.

Seguidamente, se explicará el concepto neuropsicológico de *Memoria a Largo Plazo* y el cómo se lleva a cabo el proceso de escritura en subprocesos. A continuación, se expondrá el modelo SRSD, *Desarrollo de Estrategia Autorregulado* (the Self-regulated Strategy Development Model). Finalmente, se retomarán algunos procesos neuropsicológicos asociados a la escritura, se presentará la tipología de párrafo escogida para ser trabajada en esta investigación y se hablará sobre los organizadores gráficos y cómo su enseñanza puede hacer parte de un programa de intervención en niños con disgrafía.

2.2 Marco Legal

En Colombia, a partir de los años 90, se llevó a cabo diversas transformaciones en el sistema educativo, específicamente en las reformas curriculares en la educación inicial

y primaria, esto ocasionó la descentralización de la educación básica. (Hurtado y Agudelo, 2014) Así pues, surgen diversas normas que favorecen y respaldan las actividades a las que tienen (o deben tener) acceso los estudiantes con necesidades educativas especiales. Actualmente, diversas leyes, decretos y otras normas promueven y defienden la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo.

Este es el caso de la Ley 115 de 1999, Ley General de Educación, que en su Capítulo 1, título III, artículo 46 plantea que: “la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales... personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”. Esto sugiere que, sin importar las condiciones de discapacidad de las personas, todas tienen derecho a la educación. Así mismo, en su artículo 47 plantea que:

“en cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley”.

Lo anterior plantea que, así como las personas tienen derecho a participar de la inclusión de la educación, las instituciones por su parte tienen el deber de ofrecer planes y programas orientados y adecuados a las necesidades educativas especiales que ellas requieran.

Por otro lado, en el artículo 48, se plantea la existencia de *aulas especializadas*. “Los Gobiernos Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones”. La idea del artículo 48 es adicional a los programas, la creación de aulas especializadas, adentro y fuera del colegio para así permitir la inclusión de todas las personas con necesidades educativas especiales. A su vez, la Ley 1618 de 2013, en el artículo 1, Derecho A La Educación, establece que:

“el Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.”

La Ley 1618 se puede considerar la ley con más fundamento y amparo para la inclusión de educación de calidad. Dicha ley favorece no solo a la población con necesidades educativas especiales sino a las instituciones que atienden a las personas que las tienen. Cabe destacar que ley no solo favorece el ingreso, sino que además busca la permanencia de la población en la educación.

Además de leyes, existen decretos que favorecen estas actividades de inclusión, este es caso del Decreto 2082 de 1996 "por el cual se reglamenta la atención educativa para

personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, en desarrollo del cual se formuló lo correspondiente al Plan de Cubrimiento Gradual de Atención Educativa a estas poblaciones. En su capítulo I establece que “la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, será de carácter formal, no formal e informal.” Para finalizar, se destaca del Decreto 2082 de 1996, que además de incluir las personas con limitaciones o discapacidad, también involucra a las personas con talentos excepcionales, es decir a toda la población que se considera con necesidades educativas especiales.

2.3 Necesidades Educativas Especiales

Según la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad es un término general que comprende las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Se entiende por deficiencias a los problemas que afectan a una estructura o función corporal, las limitaciones de la actividad, las dificultades para ejecutar acciones o tareas, así como las restricciones de la participación y los problemas para participar en situaciones vitales. Por lo anterior, la discapacidad es “un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive”. (OMS, 2011)

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) aprobada en el 2001, constituye el marco conceptual de la OMS para una nueva comprensión del funcionamiento, la discapacidad y la salud. Es una clasificación universal

que busca establecer un marco y un lenguaje estándar para describir la salud y las dimensiones relacionadas con ella. LA CIF surge por la necesidad de exaltar más la salud y el funcionamiento, que la discapacidad. Se entiende funcionamiento como lo referente a las “funciones corporales, las actividades y la participación”, y discapacidad como lo que comprende a lo mencionado anteriormente (“deficiencias, limitación de actividades o restricción de la participación”). Así pues, la CIF brinda una perspectiva corporal, individual y social. Adicionalmente, la CIF también considera los factores contextuales (ambientales y personales) que interactúan con estos componentes. A través de la CIF se pueden identificar cuatro tipos de discapacidades las cuales son: discapacidad física, sensorial, intelectual y mental. (OMS, 2001)

Sin importar su tipo, las personas con discapacidad suelen verse excluidas, padecen múltiples desigualdades y disponen de menos oportunidades para acceder a la educación de calidad que se imparte en contextos integradores. El objetivo común de la educación debería ser que todos los estudiantes aprendan y logren desplegar al máximo de su potencial. (UNESCO 2009). Es así como se plantea que “el sistema educativo debe garantizar una oferta educativa que respete todas las variables individuales evitando cualquier tipo de discriminación” (Dubrovsky, 2005) haciendo un llamado a que el ejercicio del derecho a la educación inclusiva se convierta en una tarea imprescindible.

El enfoque conceptual de la educación de las personas con discapacidad ha evolucionado y se ha transformado en distintas épocas. Primero existía una completa exclusión, los niños con discapacidad no participaban en los escenarios educativos.

Posteriormente, surgió la educación especial. Luego, se manejaron los conceptos de educación integrada. Finalmente, en la actualidad, se habla de educación inclusiva basada en la diversidad y su población son los estudiantes con necesidades educativas especiales.

El origen de la utilización del concepto "necesidades educativas especiales" se remonta desde el año 1978 a partir del "Informe Warnock", el cual se elaboró desde una investigación realizada entre 1974 y 1978, por una comisión de expertos encabezada por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido en aquel momento. No se trataría de un concepto nuevo, según ella misma lo indica: "el concepto de 'necesidad educativa especial', tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerársele revolucionario". (Warnock, 1987).

Las necesidades educativas especiales y la concepción de la persona con necesidades educativas especiales se plantean en la actualidad para la comprensión de dos elementos. El primero es el desempeño en el aprendizaje y el segundo es la oferta de servicios de carácter educativo y social que se implementen para las características específicas de la población estudiantil (Guerrero, 2008). Este concepto tiene como objetivo contribuir a la construcción de una cultura de atención a la diversidad. Las necesidades educativas desde la "postura ecológica", son el "producto de la interacción entre las características personales y de los entornos en los que se forma la persona" (Guerrero, 2008). Buscan ser consideradas bajo una concepción pedagógica y con la estructura de apoyos. Por ello, el elemento fundamental del concepto es el analizar las características

individuales y las condiciones contextuales, así como buscar la forma de involucrar los entornos para la oferta de servicios.

De la misma forma, se entienden por necesidades educativas especiales a aquellas limitaciones que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros, para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo. Los desfases pueden darse por diversas causas y pueden requerir apoyos específicos para prosperar en su aprendizaje. Los apoyos incluyen medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o servicios de apoyos especiales. Es importante aclarar que las necesidades educativas especiales pueden derivarse de factores de las dimensiones del desarrollo humano, tales como factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales (Guerrero, 2008).

2.3.1 Disgrafía.

La última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), el DSM-V, cataloga los criterios diagnósticos para el Trastorno específico del aprendizaje. (American Psychiatric Association, 2014). De la misma forma agrupa las dificultades de escritura bajo la denominación de “Trastorno de la expresión escrita”. Dentro del trastorno de expresión escrita se encuentra la disgrafía, una condición que causa dificultad con la expresión escrita. El término viene de las palabras griegas *dys* (“impedido”) y *grafía* (“hacer forma

de letras a mano”). Es un problema cerebral y no es el resultado de que un niño sea perezoso (American Psychiatric Association, 2014).

Para muchos niños con disgrafía el simple hecho de sostener un lápiz y organizar las letras en una línea es muy difícil. La escritura a mano de estos niños tiende a ser desordenada. Se convierten en un reto las actividades escolares, en especial las que involucran deletreo, ortografía y poner sus ideas en un papel y/o pantalla.

Un niño podría tener disgrafía si sus habilidades para escribir se retrasan comparadas con los compañeros de clase. Además, se considera que un niño tiene disgrafía cuando tiene síntomas que están incluidos en las categorías: visual espacial, motora fina, procesamiento del lenguaje, deletreo/escritura a mano, gramática y organización del lenguaje (American Psychiatric Association, 2014). Un niño con disgrafía tiene dificultades durante todo el proceso de escritura, planeación, redacción, revisión y monitoreo.

Artigas-Pallarés (2006) distingue tres tipos de disgrafía: 1) Disgrafía basada en el lenguaje. “Para escribir se ha de convertir un fonema en grafema, es el mismo proceso que la lectura por lo que este trastorno es muy difícil de separar de la dislexia (si es que se debe separar)”. 2) Disgrafía motora; los problemas son exclusivamente motores por los que el alumno no logra escribir correctamente, este tipo no está relacionado de forma directa con los mecanismos de lectura. Y finalmente, 3) Disgrafía visoespacial que se manifiesta en errores tales como: uniones/roturas de palabras, omisiones de letras/sílabas. Para esta autora el término disgrafía debe reservarse exclusivamente para las personas que muestran disortografía (solo dificultades en la escritura, mas no en la lectura) sin dislexia asociada.

2.4 Estado del arte

En el 2017, Vega y Gualancaña realizaron una investigación sobre la atención a la diversidad del aprendizaje de los estudiantes y los subsistemas de formación. Ellos identificaron que existe una problemática que los docentes deben afrontar y abordar en relación con el desconocimiento de estrategias para atender las necesidades educativas especiales; en especial, aquellos problemas relacionados con la disgrafía. Así mismo, precisaron que este trastorno afecta al aprendizaje y genera un impacto emocional en los estudiantes limitando su posibilidad de realizar la actividad de escritura. Por lo anterior, proponen alternativas factibles y sustentables. El propósito de esa investigación fue fundamentar teóricamente a la disgrafía y describir sus consecuencias. Adicionalmente, proponer el diseño e implementación de estrategias compensatorias y adaptaciones curriculares para fortalecer el proceso de enseñanza desde la perspectiva de la inclusión a los estudiantes con disgrafía. En su conclusión, determinan las consideraciones finales sobre la viabilidad y el aporte a la ciencia de su investigación y la utilidad práctica que tiene como ayuda profesional en los aspectos de organización, actitud, formación y concienciación de directivos y docentes respecto a las necesidades educativas especiales para afrontar los obstáculos y desafíos que enfrentan las instituciones educativas.

En otro estudio reciente, Rivas y López (2017) realizaron una investigación que tuvo como objetivo efectuar una revisión actualizada de los modelos neuropsicológicos y psicolingüísticos de la intervención en las dificultades de la escritura. Como método, se realizó una revisión y un estudio teórico de documentos especializados, utilizando diversos descriptores específicos (disgrafía-neuropsicología, disgrafía-psicolingüística,

reeducción/ educación-disgrafía) en las bases de datos. Como resultado, se encontró que la literatura especializada plantea que la intervención neuropsicológica y psicolingüística debe ser integral, en el sentido de centrarse en los procesos tanto generales como específicos que subyacen a la escritura de cada niño. De la misma forma, se identificó que la adaptación del modelo de trabajo a las necesidades reales del alumno en cuanto a su grafismo, calidad del escrito y dificultades concretas permite la optimización del resultado. Así pues, concluyen que es necesario considerar que una adecuada intervención en la escritura no debe ser genérica, sino individualizada y específica.

Por otro lado, Alharbi, Hott, Jones y Henry (2014) realizaron una revisión de la literatura en donde sintetizaron 15 estudios de caso evaluando el uso de *El modelo de desarrollo de estrategia autorregulado* SRSD, (por sus siglas en inglés Self-Regulated Strategy Development) en estudiantes con disgrafía. Estos autores utilizaron diferentes bases de datos para la búsqueda de los estudios de caso relevantes para su revisión. De 123 estudios encontrados sobre intervención en la escritura, seleccionaron 15 que cumplieron con sus criterios de inclusión. Los resultados encontrados muestran que las intervenciones en escritura utilizando el modelo SRSD mejoraron el rendimiento general de los estudiantes en diferentes contextos. Dichos resultados sugieren que el efecto de la intervención es entre “efectivo” y “altamente efectivo”.

De la Paz y Sherman (2013) hicieron un estudio cuyo principal propósito era evaluar una estrategia para revisar escritos, utilizando el modelo SRSD. El estudio buscaba enseñar a estudiantes de sexto grado a revisar el borrador de su escrito, haciendo énfasis en los elementos esenciales de un ensayo expositivo, identificando las diferencias entre lo

que pretendían escribir (metas) y lo que habían escrito, y llevar a cabo los cambios necesarios. El estudio se llevó a cabo con 23 estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje y bagaje lingüístico. Los resultados indican efectos positivos tanto para los estudiantes de inglés como segunda lengua, como para estudiantes con dificultades en el aprendizaje. De igual manera, se encontraron efectos positivos en estudiantes con alto desempeño y en estudiantes para quienes el inglés era su primera lengua. Aun después de cuatro semanas de la enseñanza de estrategias de revisión utilizando el modelo SRSD se encontró que los estudiantes producían revisiones que mejoraron el texto y revisaban segmentos más largos, mejorando la calidad del escrito en general.

2.5 La escritura: enfoques

A partir de la década de 1980 se ha generado un cambio en la manera de entender el desarrollo y concepción de la escritura. Anteriormente se pensaba que la escritura consistía en un compendio de habilidades y sub-habilidades. Actualmente, se concibe la escritura como un proceso complejo y global que implica diversas dimensiones, así como aspectos cognitivos, emocionales, culturales y sociales (Solé y Teberosky, 2004).

Son varios los autores que han propuesto diferentes teorías referentes al desarrollo de la escritura, desde diversas orientaciones o perspectivas. A continuación, se hará una breve revisión sobre lo expuesto desde el conductismo, el constructivismo y el cognitivismo, pues son las teorías que más han influenciado en la enseñanza de la escritura en las últimas décadas.

2.5.1 Conductismo.

El conductismo entiende el aprendizaje como la asociación entre estímulo y respuesta, basado en el condicionamiento. Desde esta corriente, no se considera necesario estudiar los procesos mentales superiores. Adicionalmente, considera que solo se deben tener en cuenta los aprendizajes observables (conductas observables) y medibles objetivamente (Sarmiento, 2013). Algunos de sus representantes más destacados son: Iván Pavlov (1849 - 1936), John Watson (1878 - 1958), Edwin Guthrie (1886 - 1959), Eduard Thorndike (1847 - 1949), Skinner (1904 - 1994) y Neal Miller (1909) (Sarmiento, 2007).

Para los conductistas, la escritura se entiende como una transcripción del habla. Adicionalmente, plantean que ésta se remite a habilidades observables y medibles que implican procesos psicológicos de orden inferior, tales como la percepción y la motricidad. El aprendizaje de la escritura, entonces, se refiere a la habilidad para codificar. En el aprendizaje de la escritura se diferencia dos momentos: la pre - escritura y la escritura. De igual forma, desde el conductismo se acepta la idea de que primero se aprende a leer y luego escribir, generando la noción de prerrequisitos para la lectura, los cuales garantizan la consecución de un nivel de preparación para el aprendizaje. Para lograr estos prerrequisitos, se entrenan las habilidades de discriminación de sonidos y discriminación visual, se deben trabajar destrezas motrices y de coordinación visomotora. Dominar estas habilidades se considera previo e imprescindible para el aprendizaje (Solé y Teberosky, 2004).

Posteriormente, los niños aprenden a decodificar las letras y los sonidos. En esta etapa se van enseñando las letras en cierto orden, de acuerdo a lo establecido por la teoría. De igual forma, en esta etapa se enseña la correcta direccionalidad de las letras.

2.5.2 Constructivismo.

Desde sus orígenes, el constructivismo considera que el aprendizaje y el conocimiento se dan a partir de una dinámica en donde el sujeto juega un papel primordial, considerando que el aprendizaje está centrado en el sujeto y que es una construcción de éste. Actualmente se pueden identificar dos corrientes principales y aunque ambas hacen énfasis en los aspectos simbólicos y representativos de la escritura, y conciben el aprendizaje como una construcción realizada por el sujeto, existen diferencias en la manera de entender el aprendizaje (Sarmiento 2007). Las dos corrientes más influyentes son el *Constructivismo Psicogenético*, que tiene sus orígenes en los estudios realizados por el psicólogo Suizo Jean Piaget (1896 – 1980), fundador de la epistemología genética. Esta escuela surge a partir de los años sesenta y de las aceptaciones de las teorías cognitivas, Piaget y sus seguidores plantean que el aprendizaje es una construcción del sujeto a partir de la organización de la información que proviene del medio externo, con la información previa del sujeto (Sarmiento, 2007).

Por otro lado, se encuentra la escuela del *Socio-Constructivismo*, la cual surge a raíz de los postulados del psicólogo ruso creador de la psicología histórica cultural Lev Vygotsky (1896 - 1934). Este autor analiza las relaciones entre el individuo y su entorno en cuatro niveles: ontogenético (personal), filogenético (herencia genética de la especie

humana), sociocultural (evolución de la cultura en la vida del sujeto) y el desarrollo micro genético (Sarmiento 2007).

La perspectiva constructivista tiene en cuenta tanto la dimensión evolutiva como la histórica del aprendizaje de la escritura, y toma en consideración aspectos cognitivos y sociales. Desde esta corriente, no se considera que existe una separación entre dos momentos de la escritura, es decir, entre pre - escritura y escritura. Por el contrario, se asume que los procesos de aprendizaje que se dan en las primeras etapas de la alfabetización forman parte del mismo proceso. También considera que la lectura, la escritura y el lenguaje oral se desarrollan de manera interdependiente desde edades más tempranas. Finalmente, consideran que el aprendizaje de la escritura y la lectura no puede darse sin tener en cuenta los contextos culturales y sociales en donde éste ocurre (Solé y Teberosky, 2004).

2.5.3 Cognitivismo.

La teoría cognitiva surge hacia los años sesenta a partir de las investigaciones sobre el aprendizaje. En ese momento se considera que no se puede seguir entendiendo el aprendizaje solamente como un comportamiento observable adquirido a partir de la relación estímulo – respuesta, y se considera necesario estudiar lo que sucede a nivel interno de los sujetos. Esta corriente intenta explicar los procesos mentales subyacentes al aprendizaje y se centra en actividades mentales y procesos cognitivos. El surgimiento de esta corriente se atribuye principalmente a los estudios de la teoría de la Gestalt, que surge en Alemania en los años 1920 y 1930. Otros representantes importantes para el surgimiento

de la teoría cognitiva son Jerome Bruner (1915 – 2016) y George Miller (1920 – 2012) (Triglia, 2017).

La perspectiva cognitiva se preocupa por los procesos mentales que realiza el sujeto durante el proceso de la escritura, además de los procesos perceptivos observables. Plantea también que durante el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura intervienen dos subprocesos relacionados con el procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras. Aprender a leer no implica únicamente combinar las letras y los sonidos, sino que también requiere de conciencia fonológica. Es así como se define la capacidad de segmentar y analizar las palabras en sus unidades más pequeñas, los fonemas. El reconocimiento de palabras se refiere a la habilidad para procesar información gráfica y de esta manera reconocer las palabras escritas (Solé y Teberosky, 2004). Este reconocimiento es automático en los lectores expertos, dejando así los niveles de atención necesarios libres para el proceso superior de la lectura: la comprensión. Desde este punto de vista se asume que un lector eficiente debe poder distribuir su atención en diferentes procesos, tales como el proceso perceptivo y los procesos de atribución de significado en la comprensión. Es necesario entonces automatizar el proceso de decodificación durante las primeras etapas de la enseñanza de la lectura. Desde esta perspectiva, se considera el inicio del proceso de la escritura como preletrado o prelingüística. Inicialmente, el niño escribe letras al azar que incluso pueden estar mezcladas con números o diferentes marcas gráficas. Posteriormente, los niños comprenden que cada letra representa un sonido, aunque inicialmente estas asociaciones son inconsistentes. Seguido a esto, el niño logra representar la estructura sonora de la palabra. Al igual que en la lectura, desde la

perspectiva cognitiva se asume esta “doble ruta (fonológica vs. léxico) en la escritura. (Solé y Teberosky, 2004).

2.6 Modelo de escritura de Flower y Hayes

El modelo de escritura de Flower y Hayes (1980) ha sido ampliamente aceptado en el campo de la investigación de la escritura. En su modelo original, proponen la escritura como un proceso cognitivo. Plantean entonces que el acto de escribir involucra tres elementos: el *Entorno de la Tarea (task environment)*, la *Memoria a Largo Plazo* del escritor y los *Procesos de Escritura*. El entorno de la tarea incluye los aspectos externos al escritor, tales como el problema retórico, la tarea asignada y el texto mismo. El segundo elemento es la memoria a largo plazo del escritor, entendida como el almacén de conocimiento que éste posee. Aquí, estos autores hacen referencia tanto al conocimiento del tema o tópico, como al conocimiento de la audiencia y de los planes de escritura. El tercer elemento en este modelo contiene los procesos de escritura, específicamente los procesos básicos de planeación, redacción (*translating*), y revisión. Estos autores formulan que los escritores no marchan por estos procesos en un orden lineal. Sugieren que este es un modelo, en donde los procesos no son fijos, sino recurrentes.

2.6.1 El entorno de la tarea

2.6.1.1 El problema retórico

Al comienzo de la elaboración de una composición escrita, el elemento más importante es el problema retórico. Este describe el tema, la audiencia y el propósito del escritor. Desde este punto de vista se entiende que el acto de escribir no es un simple artefacto, sino que es un acto retórico porque al escribir, el sujeto debe tener en cuenta tanto

los aspectos comunicativos del lenguaje, como los estéticos en cuanto al contenido de la escritura. De igual forma, se incluyen las metas propias del escritor, es decir, el propósito que tiene en tanto al trabajo realizado o a realizar. Un escritor experto debe ser capaz de manejar todas estas demandas. Definir el problema retórico es una parte importante e inmutable del proceso de escritura.

2.6.1.2 El texto escrito

Mientras el proceso de composición prosigue, la producción textual comienza a hacer grandes demandas en términos de tiempo y atención del escritor. Además de esto, entran a jugar dos fuerzas que también pueden y deben dirigir el proceso de composición: el conocimiento del escritor guardado en la memoria a largo plazo y los planes que tiene para solucionar el problema retórico. Es fácil, por ejemplo, imaginarse el conflicto entre lo que un escritor sabe sobre cierto tema y lo que quiere decir a cierto público o audiencia. Un escritor experto debe poder integrar el conocimiento que tiene (tanto sobre el proceso de la escritura como sobre el tema que está tratando), el plan que tiene al escribir (incluyendo el propósito, la audiencia y la estructuración del texto como tal) con las demandas de la producción escrita a nivel sintáctico y semántico en cada oración. Una de las dificultades que conlleva el escribir, es la necesidad de integrar el conocimiento, los planes y el texto escrito en la producción de cada oración.

2.7 La memoria a largo plazo

El aprendizaje se considera como la adquisición de nueva información o conocimiento. La memoria es la capacidad de retener esta nueva información. La neuropsicología hace la diferencia entre la memoria declarativa y la procedimental. La

memoria declarativa hace referencia a los hechos y eventos que almacenamos, mientras que la memoria procedimental se refiere a la capacidad que tiene el sujeto para aprender habilidades, hábitos y comportamientos, como por ejemplo tocar el piano o manejar (Bear, Connors, Paradiso, 2001). La memoria a largo plazo hace referencia al almacén ilimitado de conocimientos, recuerdos y habilidades que pueden ser recuperados días, meses o años después de haber sido almacenados (Bear, Connors, Paradiso, 2001).

La memoria largo plazo del escritor, que puede existir tanto en su mente como en recursos externos tales como libros, es un almacén de conocimiento sobre el tema y la audiencia, al igual que sobre el conocimiento de planes de escritura y las representaciones de los problemas. Ésta es una entidad relativamente estable y tiene su propia organización e información interna. Una dificultad referente a la memoria a largo plazo es lograr la evocación del conocimiento útil en cada momento. Por otro lado, los escritores enfrentan la dificultad de reorganizar o adaptar la información evocada, de manera que logre suplir las necesidades específicas del texto en cuestión.

2.8 Los subprocesos de escritura

2.8.1 Planeación.

En este modelo la planeación se refiere al proceso por medio del cual los escritores forman una representación interna del conocimiento que va a ser utilizado en la escritura. Planear, o el acto de construir esta representación interna, involucra varios subprocesos. El más obvio de todos es el acto de generar ideas, el cual incluye evocar información relevante de la memoria a largo plazo. En caso de que la estructura de ideas en la memoria de largo plazo del escritor no sea adecuada para la tarea retórica, el subproceso de

organización es responsable de dar sentido a la información, es decir, debe lograr generar una estructura con sentido de las ideas.

El subproceso de organización parece jugar un papel importante en el pensamiento creativo, pues es capaz de agrupar ideas y de formar nuevos conceptos. Éste permite al escritor identificar categorías, encontrar ideas subordinadas, y buscar ideas supra ordenadas que sumen al tema tratado. En otro nivel, el proceso de organización se encarga de decisiones estrictamente textuales sobre la presentación y la organización del texto. Es decir, un escritor debe primero identificar los temas, las ideas importantes y los patrones en la presentación del escrito. Parece claro que las decisiones retóricas y que los planes para llegar a la audiencia deseada afectan el proceso de organización en todos los niveles, ya que generalmente está guiado por metas mayores establecidas durante el proceso de establecimiento de las metas de escritura.

El establecimiento de metas de escritura es otro aspecto del subproceso de planeación. Las metas que los escritores se dan a ellos mismos son tanto procedimentales como sustantivas y muchas veces cumplen los dos objetivos al mismo tiempo. Un aspecto de gran importancia en las metas de escritura es que son creadas por el escritor mismo. La mayoría de estas son creadas de la misma manera en que se generan y organizan nuevas ideas; este es un proceso que continúa a lo largo de la composición.

Las investigaciones muestran que el acto de definir el propio problema retórico y de establecer metas es una parte importante de ser creativo y puede ser definitivo en la diferencia entre ser un escritor experto y un escritor novato. Cabe anotar que los autores mencionan que el acto de desarrollar y redefinir las metas no se limita al momento

específico de la preescritura, sino que son acciones que se dan durante todo el proceso de escritura.

2.8.2 Redacción (Translating).

Este es esencialmente el proceso de poner las ideas en lenguaje visible. La tarea del escritor es redactar un significado en lenguaje escrito, el cual puede estar representado por palabras claves u organizado en una red compleja de relaciones. El proceso de redacción requiere que el escritor maneje todas las demandas especiales del lenguaje escrito: desde lo sintáctico y el léxico, hasta los procesos de generar ideas que después se pondrán a leer. Para los niños pequeños y para los escritores sin experiencia, esta carga extra puede sobrepasar la capacidad limitada de la memoria a corto plazo. Si el escritor debe prestar atención consciente a demandas como la ortografía y la gramática, la tarea de redacción puede interferir con procesos más globales de planeación, o puede suceder que el sujeto simplemente ignore las reglas del lenguaje escrito. Ambas posibilidades llevan a la frustración del escritor.

2.8.3 Revisión (Reviewing).

La revisión depende de dos subprocesos: evaluar y revisar (reviewing). Desde esta perspectiva teórica, el subproceso de revisión es y debe ser consciente, por eso se habla de actividad auto monitoreada y exige que los escritores lean sus textos con el fin de tomar decisiones sobre si prosiguen con el proceso de redacción o se devuelven sobre algo ya escrito para ajustarlo. Estos periodos de revisión planeada frecuentemente llevan a nuevos ciclos de planeación y redacción. Sin embargo, el proceso de revisión también puede ocurrir como una acción sin planificación. Los subprocesos de revisar y evaluar, al igual

que el de generar ideas, comparten la especial distinción de poder interrumpir cualquier otro proceso y de ocurrir en cualquier momento durante el acto de la escritura.

2.8.4 El Monitoreo (Monitoring).

A medida que un escritor va componiendo su texto, va monitoreando su proceso y su progreso. El monitoreo funciona como una estrategia de la escritura, que determina el momento en el que el escritor debe moverse de un proceso hacia otro. En una revisión al modelo original, Hayes (1996) elimina las distinciones externas basadas en tareas (por ejemplo, la diferencia entre escribir un primer borrador y editar), a favor de un análisis que asume tres procesos cognitivos básicos: la interpretación textual, la reflexión y la producción textual.

En este modelo revisado, Hayes (1996) busca identificar cómo varios aspectos de la capacidad cognitiva humana interactúan con estas tareas, distinguiendo el rol de la memoria de largo plazo, la memoria a corto plazo y la motivación o el afecto. El modelo de Hayes de 1996 es específico en lo referente a los contenidos de la memoria a largo plazo, haciendo diferencias entre los esquemas de las tareas, el conocimiento sobre los temas, el conocimiento sobre la audiencia, el lingüístico y el de género de escritura. De igual forma, este modelo especifica cómo diferentes aspectos de la memoria de trabajo (la memoria viso espacial y la memoria fonológica) son utilizadas durante los procesos cognitivos de la escritura.

2.9 Modelo SRSD

El modelo de desarrollo de estrategia autorregulado SRSD, (por sus siglas en inglés Self- Regulated Strategy Development) brinda un marco para desarrollar una intervención

en la escritura desde una perspectiva cognitiva. El modelo SRSD es un modelo de intervención flexible en donde se les enseña a los estudiantes de manera explícita estrategias de planeación, escritura y revisión utilizadas por “escritores expertos” (Santangelo, Harris & Graham, 2008). Éste combina la instrucción explícita de estrategias de escritura con la enseñanza de habilidades de autorregulación.

La autorregulación hace referencia a los pensamientos, sentimientos y acciones auto – generadas que los individuos utilizan para alcanzar metas personales (Zimmerman, 2000). Algunas estrategias de auto – regulación son el establecer metas, la escogencia de estrategias apropiadas para abordar tareas, generar auto – instrucciones al momento de realizar una tarea, el manejo eficaz del tiempo, monitorear progreso, evaluar los resultados y la ejecución de la tarea, buscar ayuda de las fuentes necesarias en caso de requerirla, entre otras (Zimmerman, 1998).

Harris y Graham (1996) han propuesto que enseñar estrategias de autorregulación en el contexto de la escritura permite a los estudiantes desarrollar y ejecutar un plan de acción para alcanzar una meta propuesta, de manera independiente. El modelo SRSD combina la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación, con la instrucción directa de diferentes estrategias para llevar a cabo una variedad de tareas de escritura.

Los “escritores expertos” utilizan una variedad de técnicas de autorregulación. Sin embargo, los estudiantes con necesidades educativas especiales no hacen uso de estas estrategias, ya sea por desconocimiento o por dificultades en el momento de la implementación. Es por esta razón por la que se considera que la enseñanza explícita, tanto

de estrategias de autorregulación como de escritura, tiene un impacto positivo en la escritura de dichos estudiantes.

Las metas principales del modelo SRSD son ayudar a los estudiantes a dominar los procesos cognitivos superiores de componer trabajos escritos, al tiempo que desarrollan estrategias de escritura efectivas, autónomas, reflexivas y autorreguladas. Por otro lado, este modelo busca incrementar las características de un “buen trabajo escrito”, tales como la organización, los detalles y la revisión del texto (Graham, Harris & Troia, 2000). El modelo está organizado en una serie de etapas (Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996), cuya intención es servir como un formato general, aunque estas etapas pueden ser reorganizadas, combinadas o recurrentes, según la necesidad de los estudiantes.

Inicialmente, el modelo introduce a los niños a una nueva estrategia, por medio de la observación al profesor. Posteriormente, siguiendo una serie de pasos, los estudiantes utilizan dicha estrategia, acompañada de procesos y comportamientos de autorregulación. Existen cinco componentes críticos del SRSD. Primero, el aprendizaje es una experiencia colaborativa entre el profesor y el estudiante. Segundo, el modelo hace énfasis en la enseñanza explícita de las estrategias seleccionadas. Tercero, la transición al uso independiente de las estrategias por parte del alumno se da por medio del nivel de apoyo explícito de acuerdo a las necesidades del estudiante. Cuarto, la enseñanza se basa en criterios específicos y los estudiantes se mueven por las etapas a su propio ritmo. Los estudiantes no avanzan a una etapa superior hasta que los criterios propuestos por el profesor hayan sido alcanzados. Quinto, el SRSD es un proceso continuo, pues nuevas

estrategias se introducen mientras que las estrategias enseñadas con anterioridad se refinan y refuerzan (Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996).

Graham & Harris (2005), basados en el modelo del proceso de escritura de Hayes & Flower (1980), proponen el modelo de instrucción estratégica. El propósito de éste es cambiar la manera en que los escritores componen, ayudándoles a emplear procesos más sofisticados al escribir. En este tipo de instrucción, se les enseña a los estudiantes de manera explícita estrategias para planear, revisar y editar los textos. Esta estrategia toma en cuenta los tres procesos cognitivos propuestos por Hayes y Flower (1980): Planeación, redacción y revisión.

Basados en el modelo mencionado anteriormente, Graham & Harris (2005) proponen el modelo de desarrollo de estrategia autorregulado (the Self - regulated Strategy Development Model). En este modelo, a los estudiantes se les brinda instrucción explícita de planeación o regulación, en combinación con procedimientos para regular el uso de estas estrategias. Este modelo de instrucción está diseñado para mejorar los comportamientos estratégicos de los estudiantes, la autorregulación, el conocimiento sobre el contenido de los diferentes géneros escritos y la motivación al escribir. Adicionalmente, es un modelo que ha sido probado con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Se plantean seis etapas de instrucción en el marco del modelo de desarrollo de estrategia autorregulado:

1. Desarrollo de conocimiento teórico: Se enseña explícitamente (por medio de la instrucción directa) todo lo que se considera que el estudiante deba saber para poder

- llevar a cabo el trabajo escrito propuesto y el uso de la estrategia de escritura enseñada.
2. **Discusión:** El maestro y el estudiante examinan y discuten el nivel de escritura actual de este último estudiante y las estrategias que utiliza para llevar a cabo procesos de escritura. Posteriormente, se le explica al estudiante la estrategia que va a ser enseñada, su propósito, beneficios y cómo y cuándo dicha estrategia puede ser utilizada. Los estudiantes deben comprometerse a aprender la estrategia.
 3. **Modelamiento:** El profesor modela el uso de la estrategia, mientras, en voz alta, guía su ejecución por medio del diálogo y auto instrucciones. Después de que el profesor ha utilizado la estrategia, discute con los alumnos sobre posibles mejoras de la estrategia. Cada estudiante desarrolla y escribe el lenguaje que va a utilizar para guiarse. Esta etapa de modelamiento puede hacerse en más de una ocasión, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
 4. **Memorización:** Los estudiantes memorizan los pasos de la estrategia.
 5. **Práctica guiada:** los estudiantes practican el uso de la estrategia, utilizando el lenguaje acordado para guiar su comportamiento y las estrategias de autorregulación. Todo esto se hace con apoyo del maestro, el cual consiste en la asistencia directa durante el uso de la estrategia, volver a modelar y dar retroalimentación al estudiante sobre su ejecución.
 6. **Práctica independiente:** los estudiantes utilizan la estrategia de manera independiente

2.10 Descomposición de la actividad de escritura y la disgrafía

Desde el punto de vista de la Psicología de la Educación, “las habilidades cognitivas son aquellas que permiten al individuo conocer, pensar, almacenar información, organizarla y transformarla hasta generar nuevos productos, realizar operaciones y lograr aprendizajes perdurables y significativos” (Raths, 1997). Así pues, se consideran las habilidades cognitivas como herramientas que los estudiantes requieren para aprender con éxito.

En el Colegio Bolívar los estudiantes están expuestos a diversas entradas de aprendizaje, algunas de éstas mediadas por actividades de lectura, escritura, resolución de problemas matemáticos y sociales, habilidades de análisis, entre otras. Estas actividades y habilidades deben unirse y ser capaces de funcionar correctamente (Lafrancesco, 2003). Escribir es una actividad compleja, es posible que en algunos casos sea necesario enseñar de manera individual cada una de las habilidades necesarias para llevar a cabo esta actividad. En otro extremo se puede decir que para aprender a escribir se debe escribir y que no es necesario entrenar las habilidades o contenidos específicos. Sin embargo, “la diversidad de habilidades naturales y de intereses de quienes aprenden hace que no podamos descartar ninguna vía de acceso a un determinado conocimiento” (Camps, 2003). Por lo anterior, se puede decir que para llevar a cabo la actividad de escritura hay que dominar habilidades y tener conocimientos de diferentes aspectos que se dan y se pueden entrenar por medio de la misma actividad. Durante la actividad de escritura se realizan diversas “subactividades” en donde quien escribe construye frases, forma argumentos y

configura unidades textuales. Lo anterior, enmarcado en otros módulos de desarrollo de la escritura: léxicos, sintácticos y motores.

Durante la tarea de escribir se activan procesos cognitivos superiores. Uno de estos procesos es la atención, ya que da cuenta de la concentración del escritor en la construcción del texto, regula a qué se pone atención y a qué no (Cox, s.f). Otra habilidad que es fundamental es la memoria. Se reconocen dos grandes tipos de memoria; la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. La primera, permite retener información durante cortos períodos de tiempo, mientras que la segunda permite almacenar y recuperar información más adelante. El escritor, analiza, comprende, procesa y guarda información para posteriormente poder recuperarla y utilizarla cuando sea necesario (Cox, s.f). Por otro lado, está también la velocidad de procesamiento, que es la velocidad con la que se procesa información o el tiempo requerido para completar una tarea mental. En otras palabras, es el tiempo entre recibir información y responder a ésta.

Cuetos (1991) describe los procesos cognitivos implicados en la escritura de la siguiente manera:

“algunos requieren de una gran carga cognitiva (atencional, memorística, de razonamiento), y otros son más simples. A cada uno de estos procesos lo denomina módulo. Existen cuatro módulos: módulo de planificación, módulo sintáctico, módulo léxico y módulo motor. Los dos primeros módulos (planificación y sintáctico) son más complejos y los dos últimos más sencillos. Ocurre que los escritores menos expertos dedican mucho tiempo en los procesos de bajo nivel, y

casi nada a los de mayor complejidad o alto nivel. Y lo contrario, sucede con los escritores expertos que han automatizado los procesos más simples.”

El primer módulo, el de planificación del mensaje, es considerado el proceso más complejo. Este módulo implica pensar en el mensaje que se va a transmitir y planificar los conceptos que se van a utilizar. Además, este proceso involucra otros subprocesos de toma de decisiones, que a su vez implica reflexionar sobre la finalidad y el contenido del escrito. Para esto se busca y selecciona información que tenga sentido con el objetivo, con el tema y con el propósito y sentido del escrito, incluso su audiencia. Estas informaciones, pueden provenir del contexto, de las experiencias previas o de datos almacenados en la memoria del escrito (Cuetos, 1991).

El segundo módulo es el módulo sintáctico o construcción de la estructura sintáctica. La escritura implica la transformación de ideas o conceptos (proposiciones) en frases que sigan las reglas y estructuras gramaticales. La gramática es el conjunto de reglas que marcan el uso de una lengua concreta. Al principio, las estructuras sintácticas que usa el estudiante son muy simples: sujeto, verbo, predicado. Más adelante, se utilizan oraciones compuestas (Cuetos, 1991).

El tercer módulo es el módulo léxico o de selección de las palabras, pues el escritor debe hacer una selección de las palabras que van a formar el texto. “La elección de las palabras se realiza buscando en el almacén léxico o semántico aquella palabra que mejor expresa el concepto o la idea que se quiere transmitir” (Cuetos, 1991). Por lo anterior se puede decir que primero se debe elegir, (de entre todas las palabras que conoce), la mejor palabra que encaja en la idea o tema del que se está escribiendo.

El cuarto y último módulo es el módulo motor, que implica los movimientos que se realizan al escribir, los cuales tienen origen desde la corteza cerebral y surge con la motricidad y la coordinación visomotora. “La corteza frontal ordena a las neuronas motoras la contracción de los músculos de la mano. A su vez, de forma constante la corteza recibe información del estado de ejecución del movimiento gracias a las aferencias que proceden de los músculos y de un constante control visual” (Cuetos 1991).

Además de los módulos anteriormente mencionados, el escritor lleva a cabo acciones como observación, clasificación, interpretación, inferencia, organización de la información, relación o evaluación. Percibir la actividad de escritura como un proceso complejo, pone retos al momento de planear intervenciones y situaciones de aprendizaje, ya que deben estar orientadas a que los estudiantes escriban con una exigencia cognitiva que involucra el uso de habilidades (Calsamiglia y Tusón, 1999).

La forma más adecuada para detectar problemas en la escritura es hacer que el estudiante realice tres tareas: copia, dictado y redacción espontánea. Con lo anterior, se pueden observar y detectar las dificultades que presenta. Pérez Solís (2003) señala los siguientes problemas que pueden aparecer: (1) Con relación a los símbolos alfabéticos (ológrafos): confusión, adición, omisión, rotación, inversión– sustitución, fragmentación, repetición, mezcla de mayúsculas y minúsculas, diferentes tipos de escritura y mezcla de letra de imprenta con cursiva. (2) Con relación a los patrones motores: tamaño irregular de las letras, letras mal dibujadas y desproporcionadas. (3) Con relación a la organización general: palabras amontonadas, renglones grandes o pequeños, márgenes irregulares, confusión entre líneas horizontales y verticales.

El DSM-V indica que en los trastornos de la escritura se observan deficiencias combinadas en la capacidad del individuo para componer textos escritos, manifestadas por errores gramaticales/puntuación en la elaboración de frases, múltiples errores de ortografía, grafía muy deficitaria y organización pobre de los párrafos (Pichot, 1995).

2.11 La escritura de los párrafos

Los párrafos tienen como función brindar estructura a los textos (Serafini, 2004). Éstos están compuestos por frases, separadas por signos de puntuación que indican una transición coherente entre una oración y otra. Existen diversos tipos de párrafos como lo son los párrafos de enumeración, secuencia, comparación/contraste, enunciado/solución de un problema, causa/efecto, introducciones, conclusiones y desarrollo de un concepto. Éste último, será el tipo de párrafo que se tomará en cuenta para la intervención.

2.11.1 Párrafo de desarrollo de un concepto.

En el párrafo de desarrollo de un concepto se da una idea principal, enunciada de forma explícita, “que posteriormente se reafirma por medio de ejemplos o argumentaciones” (Serafini, 2004). Este tipo de párrafo está compuesto por las siguientes categorías (variables que componen este tipo de párrafo). La *Oración Introdutoria*, menciona la idea principal del párrafo e introduce al lector al tema que será trabajado. Otra de sus partes son las *Oraciones de Apoyo*, éstas brindan información que apoyan la idea principal del párrafo, dando soporte a la oración introductoria. De la misma forma en este tipo de párrafo se incluye una *Conclusión*, que se utiliza para cerrar el párrafo. Esta oración de cierre puede repetir la idea principal en otras palabras o puede ser un pensamiento que ayude a unir las ideas escritas y dar un fin al párrafo.

Para lograr buena calidad en el párrafo de desarrollo de un concepto, se deben tener en cuenta otras variables o categorías para lograr dicho objetivo, éstas son *coherencia*, uso de *conectores*, *puntuación*, *mayúsculas* y *ortografía*. La *coherencia* hace referencia a la relación entre el tema elegido, escrito en el párrafo como la oración introductoria y las ideas de apoyo. En otras palabras, todas las oraciones de apoyo escritas deben apoyar la idea principal. Por otro lado, el uso de *conectores*, que son palabras o expresiones que unen las oraciones, ayudan a que el párrafo tenga una secuencia lógica y se facilite la lectura y comprensión de éste. A su vez, la *puntuación*, hace referencia al uso de signos de puntuación en el párrafo y las *mayúsculas*, al uso de este tipo de letra dentro del párrafo. Finalmente está la categoría de *ortografía*, que se refiere al uso adecuado de las normas de escritura de la lengua.

2.12 Los organizadores gráficos

Los organizadores gráficos son una representación visual de los conocimientos. Presenta información y resalta aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema. Los organizadores gráficos son herramientas que desarrollan las siguientes habilidades como el pensamiento crítico y creativo, la comprensión, la memoria, la identificación de una idea principal y elaboración de resumen, clasificación y categorización. (Moore, Readence & Rickelman, 1982). Los organizadores gráficos son una herramienta poderosa para el aprendizaje y adquisición de estrategias.

Se considera que los organizadores gráficos son una herramienta valiosa en la educación porque ayudan a la población estudiantil a organizar sus ideas y enfocar sus

esfuerzos. Por lo anterior se puede decir que los organizadores gráficos favorecen al aprendizaje, especialmente a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por lo anterior, esta herramienta será utilizada como medio en la intervención cognitiva para la escritura de párrafos en inglés a un grupo de estudiantes de cuarto de primaria con disgrafía.

Capítulo 3

Marco Metodológico

3.1 Contexto empírico de la investigación

El Colegio Bolívar es una institución educativa, localizada en el sur de la ciudad de Cali en el corregimiento de Pance. Cuenta con un campus de 14.1 hectáreas (aproximadamente 141,023 m²) en las estribaciones de la Cordillera Occidental, frente a los Farallones de Cali, a quince kilómetros del centro de la ciudad. El colegio cuenta con diez bloques de salones, un edificio de ciencias, una biblioteca, centros de información y medios, dos auditorios, dos gimnasios, una piscina al aire libre, una cafetería, un bloque de administración, un jardín de infancia, salones de música, un espacio para el taller del programa Atelier en preprimaria y varios campos de atletismo y otros deportes.

Fue fundado en 1947 como una fundación privada, coeducativa y sin ánimo de lucro. Desde entonces, ha brindado una educación bilingüe, bicultural y binacional a colombianos que buscan este tipo de educación, al igual que a familias norteamericanas y otros extranjeros residentes en Cali. Actualmente, el colegio cuenta con 1,200 estudiantes aproximadamente desde preprimaria hasta bachillerato (K4 - 12) y se considera que la educación que brinda es comparable y compatible con la ofrecida en los mejores colegios de esta categoría, tanto en Colombia, como en Estados Unidos y en el exterior.

Tiene como órgano de dirección de la persona jurídica a la Asamblea General de Tenedores de Bonos, padres de estudiantes matriculados en la institución y compañías fundadoras del Colegio. Esta asamblea determina la política, delega autoridad ejecutiva de supervisión y de instrucción a sus empleados y mide los resultados obtenidos a la luz de

las metas del sistema escolar. Los asuntos de carácter administrativo y financiero son manejados por la persona jurídica y sus órganos de dirección, mientras los asuntos de carácter académico y disciplinario son manejados por el establecimiento educativo a través de los órganos del gobierno escolar previstos en la ley.

Los programas curriculares y extracurriculares del colegio vienen de tradiciones colombianas y norteamericanas y cumplen con los más altos estándares de ambos países. Además de profesores colombianos altamente calificados, el colegio cuenta con un grupo de profesores contratados en el exterior. El inglés es el idioma en el que los estudiantes son educados a partir de primer grado, aunque el español y la cultura colombiana son una parte integral del programa educativo. El Colegio Bolívar prepara a sus estudiantes para que puedan continuar con su educación en colegios y universidades en ambos países.

El Colegio Bolívar apoya su misión a través del compromiso con siete principios. El departamento de servicio de apoyo al aprendizaje LSS (por sus siglas en inglés - Learning Support Services) se basa en el principio número cinco: “el Colegio tiene la responsabilidad de atender las necesidades y apoyar los talentos individuales de los estudiantes”.

Actualmente, el departamento de LSS del Colegio Bolívar, trabaja con el 14% de la población estudiantil del colegio. El departamento cuenta con 12 especialistas, quienes apoyan a alrededor de 180 niños desde K4 hasta grado 12.

3.2 Descripción de los sujetos de investigación

Este trabajo investigativo propone fortalecer las competencias de escritura de los estudiantes de LSS de cuarto de primaria con disgrafía, mediante un programa de

intervención desde un enfoque cognitivo, que busca enseñar de manera diferenciada estrategias de escritura de párrafos en inglés. El tipo de párrafo a trabajar será el de desarrollo de un concepto y se trabajará con una muestra conformada por ocho estudiantes de dicho grado que hacen parte del departamento de LSS. Esta muestra de estudiantes tiene dificultades en la escritura y serán identificados como “Sujetos” y para enumerarlos se les asignará un número: S1 – S8.

Tabla 1

Caracterización de la población investigada (muestra)

Sujeto	Género	Edad	Fecha de ingreso a LSS
S1	F	11a 11m	octubre 2013
S2	M	10a 2 m	octubre 2014
S3	M	10a 5m	octubre 2014
S4	F	9a 10m	febrero 2017
S5	M	10a 5m	mayo 2018
S6	F	10a 5m	enero 2016
S7	F	9a 9m	febrero 2017
S8	M	11a 5m	abril 2014

La Tabla 1 da a conocer la caracterización de la población de los sujetos participantes. Cada Sujeto tiene un nombre que se representa con la letra S y con un número. Se da a conocer el género de cada uno F (femenino) M (masculino) y se brinda información de la edad (en años y meses) y la fecha de ingreso de los sujetos a los Servicios de Apoyos Estudiantiles (LSS).

3.2.1 Caracterización general de la muestra.

La muestra está conformada por cuatro niños y cuatro niñas, cuyas edades oscilan entre los 11 años 11 meses y los 9 años 9 meses. Los estudiantes seleccionados han estado recibiendo apoyo por parte de LSS un mínimo de 11 meses y el sujeto S1 es quien más tiempo lo ha recibido (5 años 5 meses). Dos de los estudiantes han recibido apoyo por parte del departamento durante 4 años y 5 meses, un estudiante ha recibido el apoyo durante 3 años y 3 meses y dos estudiantes han recibido el apoyo durante 2 años y 2 meses. Tal como

se puede observar, todos los estudiantes seleccionados han recibido apoyo por parte del servicio de apoyo al aprendizaje por un tiempo prolongado. A continuación, se presenta un perfil pedagógico de las fortalezas y necesidades de los sujetos de la muestra

Tabla 2

Fortalezas y necesidades de los sujetos de la muestra

Sujeto	Fortalezas	Necesidades
S1	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud y motivación frente al aprendizaje. • Comprensión de lectura cuando la pregunta es literal o cuando puede encontrar su respuesta directamente en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenimiento de la atención por períodos adecuados de tiempo. • Velocidad de procesamiento • Iniciación de tareas • Auto monitoreo • Seguimiento instruccional • Fluidez en la lectura en voz alta • Precisión en la lectura en voz alta • Procesos de pensamiento de orden superior • Organización de ideas escritas • Ortografía • Sintaxis en trabajos escritos (en inglés) • Contenido de sus escritos • Utilización de forma de párrafo para la escritura.
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud y motivación frente al aprendizaje • Creatividad • Habilidades artísticas sobresalientes. • Procesos de pensamiento de orden superior (nivel esperado para cuarto de primaria). • Comprensión de lectura (según su perfil de aprendizaje) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenimiento y control de la atención, lo que interfiere con la producción de los trabajos • Seguimiento instruccional • Iniciación de tareas • Auto monitoreo • Precisión de lectura en voz alta • Fluidez de lectura en voz alta • Organización de ideas en escritos • Contenido de trabajos escritos • Ortografía • Uso de signos de puntuación • Utilización de forma de párrafo para la escritura.
S3	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva e interés frente al aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención, tiene tendencia a distraerse fácilmente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzo y motivación frente a las actividades escolares • Creatividad • Habilidades artísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de vocabulario en el idioma inglés • Precisión de lectura en voz alta • Fluidez de la lectura en voz alta • Organización de ideas en la escritura • Uso de signos de puntuación • Contenido en trabajos escritos (básico) • Sintaxis en la escritura (en inglés) • Ortografía • Utilización de forma de párrafo para la escritura.
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud y motivación frente al aprendizaje • Organización general • Hábitos de trabajo • Recibe el apoyo con agrado y motivación. • Perseverante • Habilidades sociales que le permiten desenvolverse adecuadamente en el ambiente escolar. • Ortografía • Sintaxis (en trabajos escritos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hipoacusia • Expresión oral • Fluidez de lectura en voz alta • Precisión de lectura • Comprensión de lectura, especialmente cuando debe sacar conclusiones y hacer inferencias. • Cálculo y resolución de problemas matemáticos • Organización de ideas escritas • Contenido de trabajos escritos (básico) • Utilización de forma de párrafo para la escritura
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación y actitud frente a actividades académicas • Desempeño en matemáticas • Habilidades de pensamiento de orden superior (acorde a cuarto de primaria) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de la segunda lengua (inglés) • Fluidez de lectura en voz alta • Precisión de lectura en voz alta • Comprensión de lectura, tanto de preguntas literales como en las habilidades para hacer conexiones e ir más allá del texto. • Organización de la escritura en el papel • Grafía • Ortografía • Sintaxis en trabajos escritos (en inglés) • Contenido de los escritos • Organización de ideas escritas • Utilización de forma de párrafo para la escritura
S6	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Actitud frente al aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de la segunda lengua

	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades en el área de matemáticas • Comprensión de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo de trabajo (lento). No logra terminar las actividades ni cumplir con los objetivos propuestos. • Fluidez de lectura en voz alta • Precisión de lectura en voz alta • Contenido de la escritura, utilizando pocas oraciones de apoyo para sustentar de manera adecuada la idea que quiere expresar. • Ortografía • Organización de ideas en trabajos escritos • Utilización de forma de párrafo para la escritura
S7	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales • Expresión verbal • Habilidades de pensamiento de orden superior • Comprensión de lectura • Motivación y actitud frente a las tareas académicas • Hábitos de trabajo • Organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia fonológica • Precisión de lectura • Ortografía • Desarrollo de ideas por escrito lo que afecta el contenido de trabajos escritos • Organización de ideas en trabajos escritos • Utilización de forma de párrafo para la escritura
S8	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud frente al aprendizaje • Esfuerzo frente a las tareas escolares propuestas • Comprensión de lectura (de preguntas literales o que puedan ser encontradas en el texto) • Crecimiento en el aprendizaje y en la adquisición de la segunda lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rasgos de ansiedad, ha vivido con mucho estrés la escolaridad. • Repitió segundo grado • Iniciación de trabajos • Operaciones básicas y resolución de problemas matemáticos • Fluidez de lectura en voz alta • Precisión de lectura en voz alta • Comprensión de lectura que exige “ir más allá del texto” • Pensamiento de orden superior • Ortografía • Uso de puntuación) • Contenido de la escritura • Desarrollo y organización de las ideas en trabajos escritos • Utilización de forma de párrafo para la escritura.

La Tabla 2 muestra la información sobre fortalezas y necesidades escolares para cada sujeto de la muestra.

En la Tabla 2 se puede observar que el 100% de los estudiantes elegidos para la muestra presentan buena disposición y actitud frente a los trabajos escolares. Adicionalmente, el 62.5% muestran habilidades en la comprensión de lectura y para el 37.5% de la muestra las habilidades de pensamiento de orden superior son una fortaleza. Se observan otras fortalezas importantes en la muestra, tales como la creatividad (25% de la muestra), habilidades artísticas (25% de la muestra), organización (25% de la muestra), hábitos de trabajo (25% de la muestra), habilidades sociales (25% de la muestra) y matemáticas. Se encuentran además fortalezas aisladas, tales como la persistencia, ortografía, sintaxis, precisión de lectura, responsabilidad y expresión verbal.

En cuanto a las necesidades educativas encontradas en la muestra, se observa que el 100% de los estudiantes seleccionados presentan dificultades en la fluidez de lectura, en la organización de ideas en tareas de escritura, en el contenido de los trabajos escritos, (siendo éste básico y poco desarrollado) y en la utilización de la forma de párrafo en trabajos escritos. El 87.5% de los estudiantes muestran dificultades en la fluidez de lectura y en la ortografía. Se encuentra también, tal como se puede observar en la tabla anterior, que el 37.5% de los estudiantes de la muestra tienen necesidades educativas en cuanto a la atención, iniciación de trabajos, adquisición de la segunda lengua siendo su nivel de inglés inferior a lo esperado para cuarto grado, en la comprensión de lectura (especialmente en ir “más allá del texto), en el uso de signos de puntuación y en la sintaxis (en inglés) en trabajos escritos. El 25% de la muestra presenta una velocidad de procesamiento baja, lo que se observa en la rapidez para realizar las tareas escolares, en las habilidades de pensamiento superior, en el seguimiento instruccional, en el auto monitoreo y en las habilidades

matemáticas. Finalmente, se observa que el 12.5% muestra necesidades en la expresión oral, en la conciencia fonológica y en la organización gráfica. Adicionalmente, este mismo porcentaje muestra rasgos de ansiedad e hipoacusia.

Tras el análisis tanto de las fortalezas y necesidades de la muestra, se observa la necesidad de fortalecer sus competencias de escritura mediante un programa de intervención que busque enseñar de manera diferenciada estrategias de escritura de párrafos en inglés. Se evidencia que estos estudiantes, a pesar haber recibido apoyo por parte del departamento de LSS por un tiempo prolongado, aun muestran necesidades educativas en los procesos de escritura.

3.3 Fuentes e instrumentos de recolección de la información

Como se mencionó anteriormente, los 8 estudiantes seleccionados para la muestra fueron remitidos al departamento de servicios estudiantiles por presentar dificultades en la lectura y en la escritura. Para definir esta “dificultad” los estudiantes deben cumplir con los criterios elegidos por el departamento, los cuales incluyen puntuaciones bajas en pruebas estandarizadas (Fountas & Pinnell y prueba MAP para la lectura, y Prueba MAP para la escritura), calificaciones escolares en un nivel básico o insuficiente y las observaciones del profesor de clase.

A continuación, se presenta la Tabla 3 con información referida al tiempo que llevan los sujetos en LSS, así como a sus puntuaciones más recientes los MAP Test y sus calificaciones al momento de la intervención.

Tabla 3
Información escolar sobre escritura de los estudiantes de la muestra

Sujeto	Tiempo con apoyo de LSS	MAP Test Language Usage (escritura) Percentil	Calificación en Lenguaje (inglés)
S1	5a 5 m	3	1.5 (insuficiente)
S2	4a 5m	7	2.8 (básico)
S3	4a 5m	18	1.8 (insuficiente)
S4	2a 1m	4	2.9 (básico)
S5	11m	3	2.0 (básico)
S6	3a 2 m	69	2.9 (básico)
S7	2a 1 m	17	2.4 (básico)
S8	4 años, 11 meses	3	2.3 (básico)

La Tabla 3 muestra la información escolar sobre escritura de los estudiantes. Tiempo con apoyo en LSS=años y meses. MAP Test= pruebas estandarizadas. Percentil= unidad de medida de 0 a 100. Calificaciones= unidad de medida de 0 a 4

Tal como se puede observar, el 87% de la muestra obtuvo una puntuación por debajo del percentil 20 en la prueba estandarizada de escritura. Adicionalmente, el 75% de la muestra obtuvo una calificación en el rango “básico” en el área de lenguaje (English Language Arts) y el 25% consiguió una calificación deficiente. De manera específica, llama la atención como S6, a pesar de obtener una puntuación que la ubica en el percentil 69 en la prueba estandarizada de escritura, su calificación es aún básica y presenta dificultades para funcionar de manera independiente en el área de escritura en el salón de clase. En general, las puntuaciones bajas de los estudiantes se presentan a pesar de haber recibido apoyo por el departamento del LSS por tiempo prolongado, lo que sugiere que aun muestran necesidades educativas especiales en el área de escritura. Es por este motivo que se considera que estos estudiantes se beneficiarían de una intervención cognitiva, que les enseñe de manera explícita y diferenciada estrategias para la escritura de párrafos del tipo desarrollo de un concepto.

Esta necesidad llevó al diseño de una intervención basada en el modelo SRSD desarrollado por Graham & Harris (2005). La intervención se llevó a cabo en seis sesiones, de las cuales cuatro tuvieron una duración de 45 minutos y dos, duraron 90 minutos cada una. Dicha intervención se llevó a cabo durante el segundo semestre del año lectivo 2018 – 2019, a lo largo de 4 semanas y durante las sesiones de apoyo.

Para la recolección de la información se diseñaron diferentes formatos o pautas de evaluación que buscaban recoger el desempeño de los estudiantes en tres muestras de escritura: evaluación inicial, práctica independiente y evaluación final. Se diseñó, por lo tanto, una lista de chequeo en donde tanto los estudiantes como la maestra de LSS, iban anotando la presencia o ausencia de los elementos del tipo de párrafo seleccionado para el trabajo, al igual que la presencia o ausencia de otros aspectos tratados durante las sesiones de intervención, tales como los conectores, la puntuación, la ortografía, la atención a la audiencia y el propósito del escrito. A continuación, se presenta la lista de chequeo (Figura 1) utilizada como instrumento de recolección de información:

Figura 1
Lista de chequeo

Lista de chequeo	
Instrucciones: Marque los elementos que están presentes en su párrafo.	
<input type="checkbox"/>	Oración introductoria
<input type="checkbox"/>	2 o más oraciones de apoyo (¿cuántas? ____)
<input type="checkbox"/>	Conclusión
<input type="checkbox"/>	Todas las oraciones apoyan el tema elegido
<input type="checkbox"/>	Uso de conectores
<input type="checkbox"/>	Uso de mayúsculas al inicio de las oraciones y en nombres propios

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Use de puntuación (puntos, comas, signos de interrogación, signos de exclamación)<input type="checkbox"/> Ortografía |
|--|

Figura 1. Lista de chequeo que usan los sujetos en todas las muestras de la intervención (Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2).

Como maestras, las investigadoras sintieron la necesidad de recoger información más específica y detallada sobre el desempeño de los estudiantes a lo largo de la intervención. Para esto, se diseñó una escala de estimación a manera de rúbrica, que buscó medir la calidad de los elementos presentes en el párrafo, de acuerdo a los aspectos que se pretendían intervenir en cuanto a la escritura de éste. Se diseñó una rúbrica creando descriptores y teniendo en cuenta la escala numérica de calificación utilizada en el Colegio Bolívar, la cual consta de los siguientes niveles, siendo 0 no evidencia aprendizaje, 1-1.5 insuficiente, 2-2.5 básico, 3 proficiente y 3.5 - 4 avanzado. Los descriptores desarrollados son de acuerdo al desempeño del estudiante y cubren todos los elementos presentes en la lista de chequeo.

La elección y diseño de esta rúbrica permite evidenciar el progreso de la intervención desde la sesión de evaluación (Evaluación 1), seguida de la muestra de escritura independiente y finalizando con la evaluación final (Evaluación 2). La rúbrica fue diligenciada solo por las maestras de la intervención sombreando el nivel en el que se encontraba cada estudiante en cada aspecto.

Figura 2

Rúbrica de categorías que componen el párrafo de desarrollo de un concepto

	4	3	2	1
Oración introductoria	El estudiante escribió una oración introductoria en donde introduce al lector al tema, de manera que logra que el lector se interese por éste.	El estudiante escribió una oración introductoria, que introduce al lector al tema sobre el que va a escribir.	El estudiante escribió una oración introductoria en la que nombra el tema sobre el que va a escribir.	El estudiante no escribió una oración introductoria.
Oraciones de apoyo / cuerpo del párrafo	El estudiante enseñó al lector (informó) diferentes elementos sobre el tema. Escogió los detalles incluidos porque eran importantes e interesantes. (Incluye 3 o más oraciones de apoyo)	El estudiante escribió algunos hechos, definiciones o detalles sobre el tema, y explicó algunos de ellos. (Incluye 3 oraciones o más oraciones de apoyo)	El estudiante escribió algunos hechos, definiciones o detalles sobre el tema (Incluye 3 o menos oraciones de apoyo)	El estudiante incluyó algunos detalles vagos que dan poca cuenta del tema elegido.
Conclusión	El estudiante escribió una conclusión que cierra el párrafo, recordando a los lectores sobre el tema elegido.	El estudiante escribió un final que deja alguna conclusión, relacionado con el tema escrito.	El estudiante escribió una oración que cierra el párrafo, sin hacer mención del tema (ejemplo: eso es todo lo que tengo para decir.)	El estudiante no escribió una oración de conclusión o cierre.
Coherencia	Todas las oraciones de apoyo que el estudiante escribió están completamente relacionadas con el tema, y brindan	Todas las oraciones de apoyo que el estudiante escribió están relacionadas con el tema, y	La mayoría de las oraciones escritas están relacionadas con el tema, y brindan información que	No se observa coherencia entre el tema escogido y las oraciones de apoyo escritas en el texto.

	información importante e interesante sobre el mismo.	brindan información sobre el mismo.	apoya el tema escogido.	
Uso de conectores	El estudiante utilizó conectores que ayudan a entrelazar como una oración se conecta con la anterior, y hacen que la lectura del párrafo sea fluida.	El estudiante utiliza conectores de secuencia para organizar sus ideas (primero, después, finalmente).	El estudiante utiliza conectores, pero su uso no es del todo apropiado para dejar ver la relación entre las oraciones.	El estudiante no utiliza conectores.
Uso de puntuación	El estudiante utilizó diferentes signos de puntuación al finalizar cada oración (signo de interrogación, signo de exclamación, punto).	El estudiante utilizó punto al finalizar cada oración.	El estudiante usa uno o dos signos de puntuación en todo su escrito	El estudiante no hizo uso de signos de puntuación.
Ortografía	El estudiante utilizó lo que sabe sobre las reglas de ortografía y utilizó diccionario u otras ayudas cuando lo.	El estudiante utilizó lo que sabe sobre las reglas de ortografía, y pidió ayuda al profesor o compañeros al escribir palabras desconocidas o difíciles.	El estudiante utilizó lo que sabe sobre las reglas de ortografía para escribir las palabras difíciles o desconocidas,	El estudiante no aplicó las reglas enseñadas para escribir las palabras.
Mayúsculas	Utilizó mayúsculas en todos los pronombres y en el inicio de todas las oraciones.	Utilizó mayúsculas en los pronombres o en el inicio de las oraciones.	Utilizó mayúsculas en algunos pronombres y en el inicio de algunas oraciones.	No utilizó mayúsculas.

Figura 2. Esta figura es la rúbrica utilizada por las investigadoras para calificar de 1 a 4 el desempeño de los sujetos en cada una de las categorías que componen el párrafo de desarrollo de un concepto. Esta rúbrica se utilizó para evaluar las tres muestras de la intervención.

Se eligieron la lista de chequeo y la rúbrica como instrumentos de recolección de datos dado que se considera que son herramientas que permiten llevar un registro adecuado del proceso de los estudiantes reportando los avances tras diferentes sesiones de intervención. Estos instrumentos permiten llevar registro de los elementos presentes en el párrafo, de acuerdo a lo trabajado durante las sesiones de intervención. De la misma forma, se considera que el uso de la rúbrica permite documentar de manera adecuada los avances, en cuanto a calidad de los elementos presentes en el párrafo, obtenidos a través de las diferentes sesiones de intervención.

Adicional a la lista de chequeo y a la rúbrica, se realizaron dos entrevistas semiestructurada a los *homeroom teachers* de los estudiantes, una antes y otra después de la intervención, con el fin de conseguir más información sobre el desempeño de los estudiantes en cuanto a la escritura de un párrafo de desarrollo de un concepto. Las encuestas a los profesores se realizaron buscando retroalimentación sobre la intervención desde su punto de vista. Con esto, también se busca observar si los estudiantes logran transferir este nuevo aprendizaje sobre la escritura de párrafos de desarrollo de un concepto del “aula de apoyo” al “aula general”.

Finalmente, se realizó un conversatorio con los niños que participaron en la intervención con el propósito de conocer sus impresiones sobre la misma, así como sus reflexiones sobre el impacto de ésta en sus aprendizajes y la proyección de éstos en su día a día escolar. Se considera que quienes mejor retroalimentación pueden aportar sobre los efectos y beneficios de la intervención son los mismos estudiantes, por lo que el conversatorio se configuró como un elemento imprescindible.

A lo largo de la intervención también se diseñó un organizador gráfico (anexo 1) como instrumento de apoyo en el proceso de la intervención. Éste sirvió como estrategia de organización para la escritura de párrafos. Adicionalmente, ayudó a los estudiantes a incluir en sus párrafos todos los elementos necesarios según la tipología trabajada y de acuerdo a lo enseñado durante las sesiones de intervención.

3.3.1 Otras fuentes de recolección de datos.

Adicional a los instrumentos mencionados en el apartado anterior, se utilizaron otras fuentes de recolección de datos. Se realizaron observaciones de aula y registros informales de las sesiones de intervención. Así mismo, se realizó un documento de planeación, el cual recoge toda la información importante en cuanto a los objetivos de cada sesión y al cómo se llevó a cabo cada una. En este documento se incluyen todos los materiales utilizados y el paso a paso de la intervención. Otra fuente la constituyeron los productos escritos de los estudiantes. Para el análisis de los resultados, se tuvieron en cuenta tres escritos: La Evaluación 1 (inicial), la Práctica Independiente y la Evaluación 2 (final). Sin embargo, durante las sesiones de evaluación los estudiantes realizaron, además, un escrito en conjunto con la maestra a manera de modelo y un escrito propio, paso a paso, y con apoyo por parte de la maestra. Se obtuvo registro fotográfico de todos los escritos mencionados anteriormente.

3.4 Tipo de investigación

La metodología propuesta para el presente estudio es de tipo cualitativo a manera de una observación participante, dado que el investigador, en este caso la maestra, será quien está implementando la intervención, formando parte tanto de la comunidad como del

medio en el que se desarrolla la investigación. Según la clasificación mencionada por Arias (2006), la observación llevada a cabo será estructurada, pues se realiza tomando en cuenta tanto los objetivos como una guía (intervención) que ha sido diseñada con anterioridad. Adicionalmente, los elementos que serán observados han sido especificados. Se observará el desempeño en trabajos de escritura de párrafos de desarrollo de un concepto de estudiantes de cuarto grado con disgrafía, tras un proceso de intervención en la escritura con un enfoque cognitivo. La elección de este modelo permite la recolección de datos a través de las sesiones de intervención.

Para el análisis de los resultados se tomarán tres muestras de escritura: la evaluación inicial, una práctica independiente y una evaluación final. Durante todo el proceso, se estará trabajando con listas de chequeo, que permiten registrar los elementos encontrados en los párrafos de los estudiantes, con el fin de llevar un registro objetivo sobre la escritura en forma de párrafo y sus avances a lo largo de la intervención.

3.5 Diseño de la intervención

La intervención desarrollada fue basada y adaptada del modelo de Graham y Harris (2005) descrito en el marco teórico, tomando los siguientes elementos que fueron implementados en la sesión mencionada junto a cada elemento:

1. Desarrollo del conocimiento teórico – Sesión # 2
2. Discusión – Sesión # 2
3. Modelamiento – Sesión # 3
4. Práctica guiada – Sesión # 4
5. Práctica independiente – Sesión # 5

Adicional a estos pasos propuestos por Graham & Harris (2005), se añadió a la presente intervención una evaluación inicial y una evaluación final. No se tomó en cuenta el paso de memorización, dado que no se utilizó ninguna estrategia mnemotécnica en la intervención.

La intervención propuesta se enfocó en la enseñanza de estrategias para la escritura de párrafos de desarrollo de un concepto en inglés a estudiantes de cuarto de primaria con disgrafía. Dicha intervención se llevó a cabo en 6 sesiones, tal como están descritas a continuación.

Tabla 4

Diseño de la intervención

Sesión #1	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las habilidades actuales de la escritura de párrafos.
Habilidades cognitivas requeridas	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria a largo plazo: recobrar información almacenada sobre el tema elegido y sobre la metodología para escribir párrafos. • Planeación • Organización de ideas • Memoria de trabajo • Redacción
Descripción de la tarea	<p>Se le brinda al estudiante la siguiente consigna:</p> <p>“Hoy quiero ver todo lo que saben sobre la escritura de párrafos. Van a pensar en un tema del que sepan bastante, y van a escribir un párrafo que dé cuenta de ese tema. Recuerden, además, todo lo que se necesita para escribir un “párrafo como un experto”. Tienen estos 45 minutos para escribir el párrafo, o sea que deben planear, escribir y revisar su párrafo en este tiempo.”</p>
Duración de la actividad	45 minutos
Sesión #2	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar la teoría respecto a la escritura de párrafos. <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué son? ○ ¿Cuáles son los tipos de párrafos?

Habilidades cognitivas requeridas	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar párrafos “bien escritos” y “mal escritos” e identificar las diferencias. • Revisar el párrafo propio (de la evaluación) y determinar elementos presentes y elementos faltantes para escribir un “párrafo experto”. • Memoria a largo plazo • Habilidad de comparar
Descripción de la tarea	<p>Se inicia la actividad diciendo el objetivo de la clase: “Hoy vamos a ver qué es un párrafo y cuáles son los elementos que se requieren para escribir un buen párrafo”.</p> <p>Posteriormente, se pone el video de Brain Pop: Paragraph writing. https://jr.brainpop.com/readingandwriting/writing/writingaparagraph/</p> <p>Al finalizar el video, se abre una discusión, retomando los puntos importantes para la escritura del párrafo. Se resalta, entonces, que un buen párrafo de desarrollo de un concepto debe tener:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una oración introductoria. 2. Algunas oraciones que apoyen el tema elegido. 3. Una oración de cierre o de conclusión 4. Importancia de utilizar conectores para que las oraciones fluyan 5. Uso de puntuación. <p>A continuación, se dan ejemplos de párrafos y se le entrega al estudiante una lista de chequeo en donde se le pide que revise cuáles son los elementos que tiene cada párrafo.</p> <p>Después de esto, se discute si el párrafo es un “buen párrafo” o no, y por qué (ejemplo: no todas las oraciones hablan sobre el mismo tema, no tiene uso de signos de puntuación, le faltan conectores, entre otros).</p> <p>Para finalizar la sesión, se entrega una lista de chequeo a los estudiantes y, en conjunto, se revisa el párrafo escrito por ellos. Después de esto, se discute sobre lo que tiene el párrafo, y lo que le falta para ser mejor. Se termina la sesión diciendo que durante las próximas semanas aprenderán estrategias para escribir párrafos como expertos.</p>
Duración de la actividad	45 minutos

Sesión #3

Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar la teoría respecto a la escritura de párrafos • Modelar cómo escribir un párrafo. • Introducir diferentes estrategias para la escritura de un párrafo.
-----------	--

Habilidades cognitivas requeridas	<ul style="list-style-type: none"> • Atención • Memoria de trabajo • Memoria a largo plazo
Descripción de la tarea	Se modela cómo escribir un párrafo y se introduce el apoyo: el organizador gráfico.

Primero, el profesor hace uso del organizador gráfico para planear el escrito. Mientras lo utiliza, va marcando las casillas de la lista de chequeo a medida que se va llevando a cabo la tarea (por ejemplo, establecer audiencia, establecer un tema, etc.).

Posteriormente, se escribe el párrafo en otra hoja, utilizando el organizador gráfico como guía. Después, se lee el párrafo (revisión) y se marcan las casillas de la lista de chequeo, de acuerdo a lo encontrado en el párrafo escrito.

Finalmente, se procede a hacer los cambios necesarios, añadiendo o eliminando información. Durante todo el tiempo, el profesor “piensa en voz alta” sobre lo que va haciendo.

Por ejemplo:

“Bueno, debo pensar en mi tema, voy a escribir sobre los perros. Pero los perros es un tema muy amplio, debo reducirlo. Escribiré sobre cómo se ven los perros. Creo que este tema sigue siendo muy amplio porque cada perro es diferente. Entonces, voy a escribir sobre cómo es la raza de perros Boston Terrier”.

Duración de la actividad	45 minutos
--------------------------	------------

Sesión #4

Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar la teoría respecto a la escritura de párrafos. • Escribir un párrafo utilizando las estrategias enseñadas, con apoyo del profesor.
Habilidades cognitivas requeridas	<ul style="list-style-type: none"> • Atención • Memoria de trabajo • Memoria a largo plazo • Redacción
Descripción de la tarea	Los estudiantes, con ayuda del profesor, llevan a cabo el proceso de escritura de un párrafo, siguiendo todos los pasos modelados por el profesor.

Primero, utilizan el organizador gráfico para planear el escrito. Mientras lo utilizan, van marcando las casillas de la lista de chequeo a medida que

se va llevando a cabo la tarea (por ejemplo, establecer audiencia, establecer un tema, entre otros.).

Posteriormente, escriben el párrafo en otra hoja, utilizando el organizador gráfico como guía. Después, leen el párrafo (revisión) y, con guía del profesor, marcan las casillas de la lista de chequeo, de acuerdo a lo encontrado en el párrafo escrito.

Finalmente, realizan los cambios necesarios, añadiendo o eliminando información.

Duración de la actividad 90 minutos

Sesión #5

Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar la teoría respecto a la escritura de párrafos. • Escribir un párrafo utilizando las estrategias enseñadas.
Habilidades cognitivas requeridas	<ul style="list-style-type: none"> • Atención • Memoria de trabajo • Memoria a largo plazo • Redacción
Descripción de la tarea	<p>Los estudiantes, de manera independiente, llevan a cabo el proceso de escritura de un párrafo, siguiendo todos los pasos modelados por el profesor.</p> <p>Primero, utilizan el organizador gráfico para planear el escrito. Mientras lo utilizan, van marcando las casillas de la lista de chequeo a medida que se va llevando a cabo la tarea (por ejemplo, establecer audiencia, establecer un tema, etc.).</p> <p>Posteriormente, escriben el párrafo en otra hoja, utilizando el organizador gráfico como guía. Después, leen el párrafo (revisión) y, con guía del profesor, marcan las casillas de la lista de chequeo, de acuerdo a lo encontrado en el párrafo escrito.</p> <p>Finalmente, realizan los cambios necesarios, añadiendo o eliminando información.</p> <p>Este paso se realiza dos veces, hasta que el estudiante pueda escribir un “buen párrafo” de manera independiente y teniendo en cuenta todos los elementos necesarios para la escritura de éste.</p>
Duración de la actividad	90 minutos

Sesión #6

Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las habilidades actuales de la escritura de párrafos, después de la intervención.
Habilidades cognitivas requeridas	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria a largo plazo: recobrar información almacenada sobre el tema elegido y sobre la metodología para escribir párrafos. • Planeación • Organización de ideas • Memoria de trabajo • Redacción
Descripción de la tarea	<p>Se le da la siguiente consigna al estudiante:</p> <p>“Hoy quiero ver todo lo que aprendieron sobre la escritura de párrafos. Van a escribir sobre el tema que hicieron el primer párrafo, y van a escribir otro párrafo que dé cuenta de ese tema. Recuerden, además, todo lo que aprendieron para escribir un “párrafo como un experto”. Tienen estos 45 minutos para escribir el párrafo, o sea que deben planear, escribir y revisar su párrafo en este tiempo. Recuerden utilizar el organizador gráfico y la lista de chequeo al planear y al revisar”.</p>
Duración de la actividad	45 minutos

La Tabla 4 muestra el diseño de la intervención en donde se especifican los objetivos, las habilidades cognitivas requeridas, la descripción de la tarea y la duración de cada una de las seis sesiones.

Capítulo 4

Resultados

Para los resultados de la intervención se registraron los niveles que los sujetos alcanzaron durante las tres muestras de la intervención (Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2). Para esto, se realizaron tablas en donde se recoge por cada muestra la calificación que obtuvieron los estudiantes para cada una de las categorías o variables en la escritura del párrafo. A su vez, se realizaron figuras que permiten evidenciar los resultados de manera gráfica.

4.1 Resultados Evaluación 1

La Evaluación 1 es la primera muestra de la intervención. Durante esta evaluación los estudiantes se enfrentaron de manera independiente, sin ningún contexto teórico o práctico, a la escritura de un párrafo. El objetivo de esta primera evaluación fue la de evaluar las habilidades que tenían los estudiantes en ese momento, sobre la escritura de párrafos y así identificar las necesidades para la intervención. Los estudiantes recibieron la consigna de escribir un párrafo sobre un tema conocido, que contenga todo lo que se necesita para que éste sea un párrafo experto, (ver detalles en el Marco Metodológico en la Tabla 4 Diseño de la Intervención).

En cuanto a los resultados obtenidos la Evaluación 1 (ver Tabla 5) se observa que dos estudiantes en solo dos ocasiones alcanzan el nivel más avanzado, un estudiante en oración introductoria; y otro, en el uso de mayúsculas. Por otro lado, se observa que en esta primera muestra hay una tendencia por alcanzar el nivel más básico, en donde en más de

30 oportunidades los estudiantes reciben la calificación 1 en todas las categorías. Lo anterior también evidencia que todos los sujetos obtienen un 1 en mínimo tres categorías.

Tabla 5
Resultados Evaluación 1

	Oración introductoria	Oraciones de apoyo	Conclusión	Coherencia	Uso de conectores	Puntuación	Ortografía	Mayúsculas
S1	1	2	1	1	1	3	1	3
S2	2	3	1	3	1	1	1	2
S3	1	1	1	2	1	2	1	2
S4	1	2	1	2	1	2	2	2
S5	1	2	2	3	1	3	1	2
S6	4	2	1	3	1	2	1	3
S7	3	2	1	3	1	3	1	4
S8	1	1	1	2	1	1	1	2
Promedio por categoría	1,8	1,9	1,1	2,4	1	2,1	1,1	2,5
Promedio de todas las categorías	1,7 = 42,5%							

La Tabla 5 muestra los resultados obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1 (primera muestra de la intervención) en donde se le da una calificación de 1 a 4 para cada categoría que compone un párrafo de desarrollo de un concepto.

Finalmente, en este primer momento evaluativo se observa que la muestra alcanza apenas el 42,5% del nivel para la escritura de un párrafo de desarrollo de un concepto. Con el objetivo de mostrar los resultados de manera gráfica, se realiza la siguiente figura que muestra las tendencias y facilita la comparación de los resultados obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1.

Figura 3
Resultados Evaluación 1

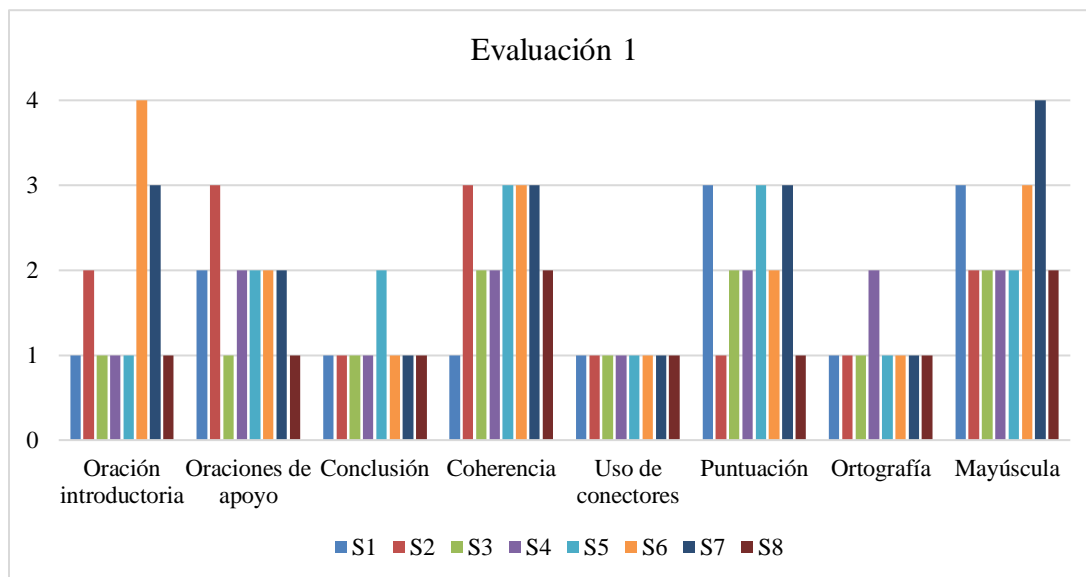


Figura 3. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1 (primera muestra de la intervención) en donde se le da una calificación de 1 a 4 a cada categoría que compone un párrafo de desarrollo de un concepto.

La Figura 3 muestra que los estudiantes, durante la Evaluación 1 presentan necesidades en todas las categorías (o variables) involucradas en la escritura de un párrafo de desarrollo de un concepto. Las necesidades más evidentes están puestas en las categorías de Conclusión, Uso de conectores y Ortografía, pues como se observa, ninguno de los sujetos alcanzó el nivel 3 en esta primera muestra de la intervención.

4.2 Resultados Práctica independiente

La Práctica Independiente se dio tras 4 sesiones de intervención (sin incluir la sesión de Evaluación 1). Durante estas sesiones previas, los estudiantes tuvieron la oportunidad de repasar la teoría respecto a la escritura de párrafos, revisar párrafos “bien escritos” y “mal escritos” e identificar sus diferencias. A su vez, los estudiantes revisaron el párrafo que escribieron en la Evaluación 1 y determinaron elementos presentes y elementos

faltantes para escribir un “párrafo experto” (ver información detallada en Marco Metodológico, en la Tabla No. 4 Diseño de la Intervención). En otra sesión anterior a la Práctica Independiente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de observar el modelamiento de cómo escribir un párrafo y se les introdujo diferentes estrategias para su escritura. De la misma forma, antes de la escritura de la Práctica Independiente, los estudiantes pudieron utilizar como estrategia un organizador gráfico que les permitió llevar a cabo el proceso de planeación de su párrafo y escribirlo con el acompañamiento de la maestra. Así pues, en la sesión 5 de la intervención, los estudiantes finalmente escribieron un párrafo como Práctica Independiente. Los resultados en la práctica independiente muestran que los estudiantes logran alcanzar el 80% del nivel para la escritura de un párrafo experto (Ver Tabla 6).

Tabla 6
Resultados Práctica Independiente

	Oración introductoria	Oraciones de apoyo	Conclusión	Coherencia	Uso de conectores	Puntuación	Ortografía	Mayúscula
S1	3	3	3	3	4	3	3	4
S2	4	3	3	3	1	4	3	4
S3	4	3	3	3	4	3	1	3
S4	1	3	4	3	3	3	2	4
S5	3	2	4	3	4	3	2	4
S6	4	3	4	3	3	4	3	4
S7	4	3	3	3	4	3	2	1
S8	4	3	3	3	3	3	3	4
Promedio por categoría	3,4	2,9	3,4	3	3,3	3,3	2,4	3,5
Promedio de todas las categorías	3,2 = 80%							

La Tabla 6 muestra los resultados obtenidos por cada sujeto en la Práctica Independiente (segunda muestra de la intervención) en donde se le da una calificación de 1 a 4 a cada categoría que compone un párrafo de desarrollo de un concepto.

Para representar de manera de gráfica los resultados, se realiza la siguiente figura que muestra las tendencias y facilita la comparación de los resultados obtenido por cada sujeto en la Práctica Independiente.

Figura 4
Resultados Práctica Independiente

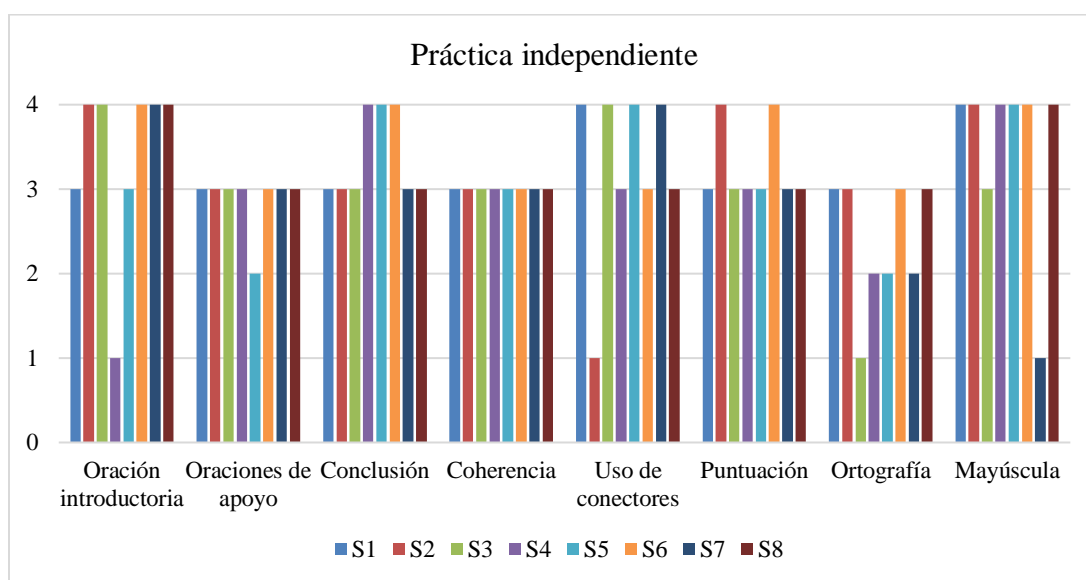


Figura 4. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Práctica Independiente (segunda muestra de la intervención) en donde se le da una calificación de 1 a 4 a cada categoría que compone un párrafo de desarrollo de un concepto.

En la Figura 4 se observa un incremento con respecto a la primera evaluación. Se observa a su vez que los mayores avances se dan en el uso de oración introductoria y del uso de mayúsculas. Finalmente se evidencia que en las variables de oraciones de apoyo, coherencia y ortografía aún no se alcanza el nivel más avanzado.

4.3 Resultados Evaluación 2

La Tabla 7 muestra los resultados obtenidos en la Evaluación 2 que se realizó en la sexta y última sesión de la intervención en donde se buscó evaluar las habilidades finales de la escritura de párrafos. Los resultados en la Evaluación 2 muestran que los estudiantes logran alcanzar el 83% del nivel para la escritura de un párrafo experto. Como consigna de la Evaluación 2 la maestra les pidió a los estudiantes que usaran todo lo que habían aprendido durante las últimas semanas y que reescribieran mejor y más completo el párrafo inicial.

Tabla 7
Resultados Evaluación 2

	Oración introductoria	Oraciones de apoyo	Conclusión	Coherencia	Uso de conectores	Puntuación	Ortografía	Mayúsculas
S1	4	3	3	3	4	3	3	3
S2	4	3	3	4	1	3	2	3
S3	4	4	4	4	4	4	1	1
S4	3	3	3	3	4	4	3	4
S5	3	3	4	3	4	3	2	4
S6	4	3	4	3	3	4	3	3
S7	4	3	4	3	4	4	3	2
S8	4	4	3	3	4	3	3	4
Promedio por categoría	3,8	3,3	3,5	3,3	3,5	3,5	2,5	3
Promedio de todas las categorías	3,3 = 83%							

La Tabla 7 muestra los resultados obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 2 (tercera y última muestra de la intervención) en donde se le da una calificación de 1 a 4 para cada categoría que compone un párrafo de desarrollo de un concepto.

Para representar de manera de gráfica los resultados, se realiza la siguiente figura que muestra las tendencias y facilita la comparación de los resultados obtenido por cada sujeto en la Evaluación 2.

Figura 5
Resultados Evaluación 2

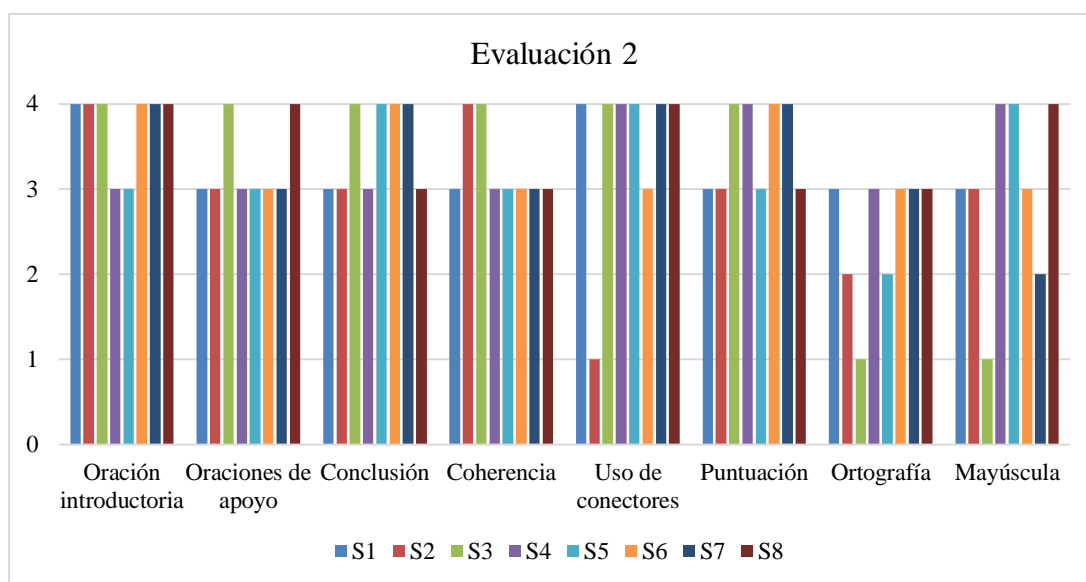


Figura 5. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 2 (tercera y última muestra de la intervención) en donde se le da una calificación de 1 a 4 para cada categoría que compone un párrafo de desarrollo de un concepto.

En la Evaluación 2 se observa aún más incremento en el nivel de todas las categorías de la escritura de un párrafo de desarrollo de un concepto. En 7 de las 8 variables los estudiantes alcanzan el nivel 4 y en la categoría de *ortografía* el nivel más alto alcanzado es el nivel 3.

Capítulo 5

Análisis de resultados

5.1 Categorías de análisis

Con el fin de analizar los resultados recogidos durante la intervención se trabajó con los elementos presentes en la lista de chequeo y en la rúbrica para el párrafo de desarrollo de un concepto. Para esto se hizo un análisis por separado de cada uno de los ocho elementos (oración introductoria, oraciones de apoyo, conclusión, coherencia, uso de conectores, uso de puntuación, ortografía y mayúsculas) ya que estos fueron los elementos enseñados durante la intervención. Este análisis se hizo a partir de los tres escritos recogidos (Evaluación 1, Práctica independiente, Evaluación 2). Dado que la rúbrica tiene valores de 1 a 4, se hizo un análisis respecto a la mejoría de los estudiantes en cada uno de los ocho aspectos. Adicionalmente, se hará un análisis en cuanto al crecimiento de los sujetos en términos de puntuación, tomando como referencia los resultados obtenidos en la evaluación 1 y en la evaluación 2 para cada categoría.

5.1.1 Categoría 1: Oración introductoria.

La oración introductoria menciona la idea principal del párrafo e introduce al lector al tema que será trabajado. Para esta categoría cada puntuación en la rúbrica corresponde a lo siguiente: 1. El estudiante no escribió una oración introductoria; 2. El estudiante escribió una oración introductoria en la que nombra el tema sobre el que va a escribir; 3. El estudiante escribió una oración introductoria, que introduce al lector al tema sobre el que va a escribir; 4. El estudiante escribió una oración introductoria en donde introduce al

lector al tema, de manera que logra que el lector se interese por éste. Los resultados obtenidos muestran lo siguiente:

Figura 6
Resultados Oración introductoria

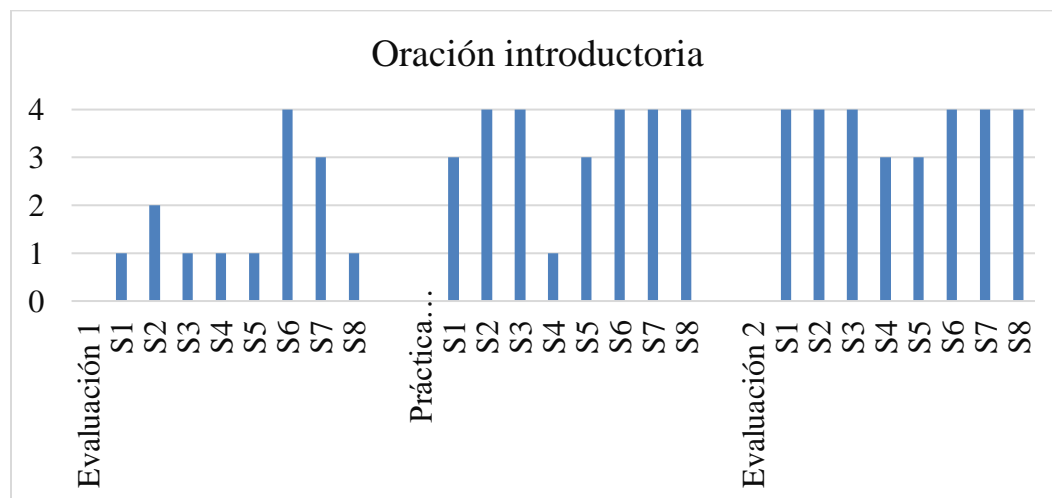


Figura 6. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2 en la categoría de *Oración introductoria* con una calificación de 1 a 4.

En la evaluación 1 de la categoría oración introductoria, el 62.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1. El 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

Para la práctica independiente el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% obtuvo una puntuación de 2, el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 62.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la evaluación 2 el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 25% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 75% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

Para la categoría 1, además, se observa que el 87.5% de los estudiantes mejoraron la puntuación entre la evaluación 1 y la evaluación 2, mientras que el 12.5% obtuvieron la misma puntuación en la evaluación 1 y en la evaluación 2. El 37.5% de los sujetos mejoraron la puntuación de 1 en la evaluación 1 a 4 en la evaluación 2, el 25% de los sujetos obtuvieron una puntuación de 1 en la evaluación 1 y 3 en la evaluación 2, el 12.5% de los sujetos obtuvieron una puntuación de 2 en la evaluación 1 y 4 en la evaluación 2 y el 12.5 de los sujetos obtuvieron una puntuación de 3 en la evaluación 1 y de 4 en la evaluación 2.

Estos resultados demuestran que la intervención tuvo un efecto positivo en cuanto a la escritura de la oración introductoria en el párrafo. Los resultados también indican que, al final de la intervención, todos los estudiantes escribieron una oración inicial que introduce al lector en el tema. Además de esto, el 75% de los estudiantes buscaron que su oración introductoria lograra captar la atención del lector. Un ejemplo claro del uso de una estrategia para captar la atención con su oración introductoria es la utilizada por S8, quien tomó ideas de su contexto (frases que usan los Youtubers) y las incluyó en su párrafo. En su oración introductoria de la Evaluación 2, S8 escribió “Hola amigos de los hámsteres. Les contaré información sobre los hámsteres”. En este ejemplo se puede evidenciar el uso de una oración introductoria que alcanza el nivel 4, pues logra interesar al lector además de hacer introducción del tema.

5.1.2 Categoría 2: Oraciones de apoyo.

Las oraciones de apoyo brindan información que apoyan la idea principal del párrafo, dando soporte a la oración introductoria. Para esta categoría, cada puntuación corresponde a lo siguiente: 1.El estudiante incluyó algunos detalles vagos que dan poca cuenta del tema elegido; 2. El estudiante escribió algunos hechos, definiciones o detalles sobre el tema (Incluye 3 o menos oraciones de apoyo); 3. El estudiante escribió algunos hechos, definiciones o detalles sobre el tema, y explicó algunos de ellos (Incluye 3 oraciones o más oraciones de apoyo); 4. El estudiante enseñó al lector (informó) diferentes elementos sobre el tema. Escogió los detalles incluidos porque eran importantes e interesantes (Incluye 3 o más oraciones de apoyo). Los resultados obtenidos en la categoría 2 muestran lo siguiente:

Figura 7
Resultados Oraciones de apoyo

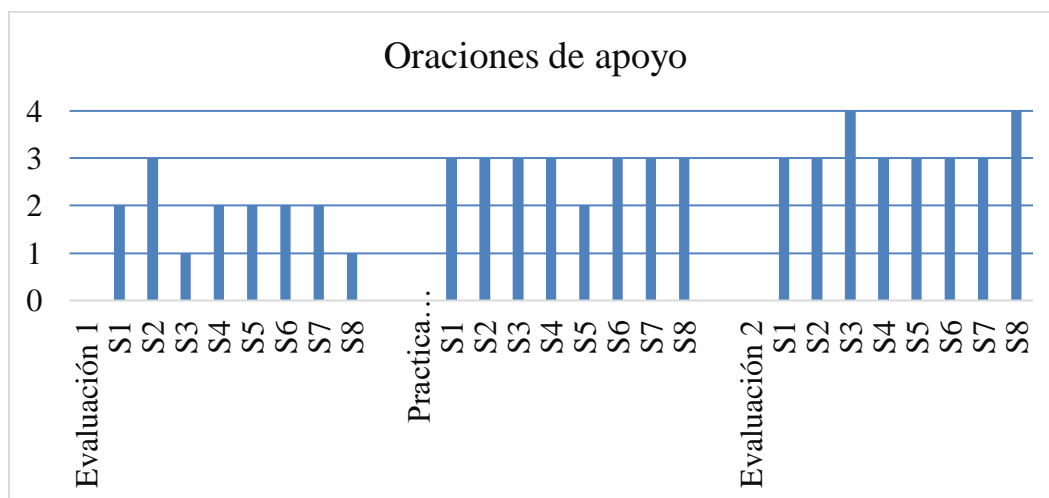


Figura 7. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2 en la categoría de *Oraciones de apoyo* con una calificación de 1 a 4.

En la evaluación 1 el 25% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 62.5% obtuvo una puntuación de 2, el 37.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la práctica independiente el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 12.5% una puntuación de 2, el 87.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la evaluación 2 el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 75% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 25% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la categoría 2 se observa que el 80% de los sujetos mejoraron la puntuación entre la evaluación 1 y la evaluación 2, mientras que el 12.5% de los estudiantes obtuvieron la misma puntuación en la evaluación 1 y en la evaluación 2. Para esta categoría, el 62.5% de los estudiantes obtuvieron una puntuación de 2 en la evaluación 1 y de 3 en la evaluación 2, mientras que el 25% de los estudiantes pasaron de obtener una puntuación de 1 en la evaluación 1 a una puntuación de 4 en la evaluación 2.

Estos resultados evidencian que, tras la intervención, todos los estudiantes lograron mejorar en cuanto a las oraciones de apoyo utilizadas en su párrafo.

5.1.3 Categoría 3: Conclusión.

La oración de conclusión se utiliza para cerrar el párrafo. Esta oración puede repetir la idea principal en otras palabras o puede ser un pensamiento que ayude a unir las ideas escritas y dar un cierre al párrafo. Para esta categoría, cada puntuación corresponde a lo siguiente: 1.El estudiante no escribió una oración de conclusión o cierre; 2.El estudiante

escribió una oración que cierra el párrafo, sin hacer mención del tema (ejemplo: eso es todo lo que tengo para decir.); 3. El estudiante escribió un final que deja alguna conclusión, relacionado con el tema escrito; 4.El estudiante escribió una conclusión que cierra el párrafo, recordando a los lectores sobre el tema elegido. Los resultados obtenidos en la categoría 3 muestran lo siguiente:

Figura 8
Resultados Conclusión

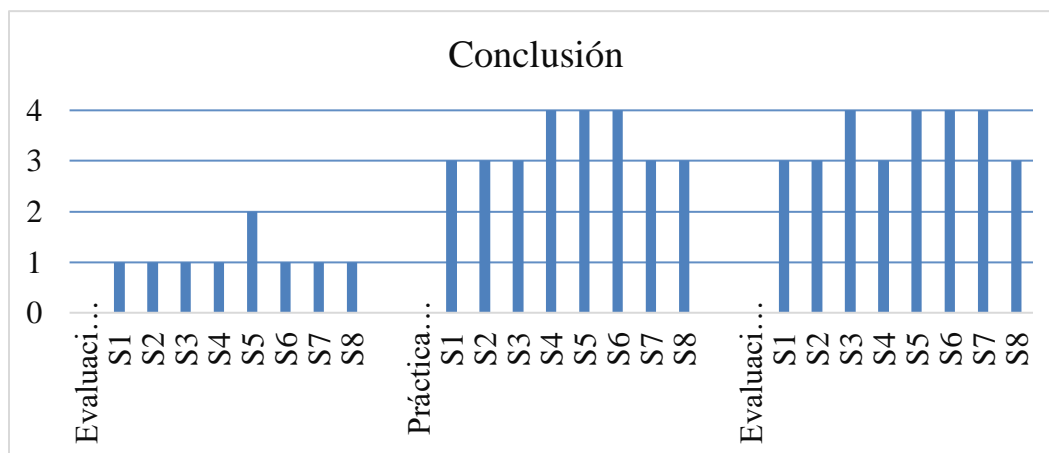


Figura 8. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2 en la categoría de *Conclusión* con una calificación de 1 a 4.

En la evaluación 1 el 87.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la práctica independiente el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 62.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 37.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la evaluación 2 el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 50% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 50% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En esta categoría también se observa que el 100% de los sujetos mejoraron la puntuación entre la evaluación 1 y la evaluación 2. El 37.5% mejoraron su puntuación de 1 en la evaluación 1 a 4 en la evaluación 2, el 50% de los sujetos obtuvieron una puntuación de 1 en la evaluación 1 y de 4 en la evaluación 2 y el 12.5% de los sujetos obtuvieron una puntuación de 2 en la evaluación 1 y de 4 en la evaluación 2.

Los resultados obtenidos en esta categoría indican que todos los estudiantes que participaron en la intervención tuvieron mejoría en cuanto a la escritura de una conclusión en su párrafo. Se observa además que, al finalizar el proceso de intervención, todos los estudiantes lograron escribir una oración de conclusión que se relacionara con su escrito.

5.1.4 Categoría 4: Coherencia.

La coherencia hace referencia a la relación entre el tema elegido, escrito en el párrafo como la oración introductoria y las ideas de apoyo. En otras palabras, todas las oraciones de apoyo escritas deben apoyar la idea principal. Para esta categoría, cada puntuación corresponde a lo siguiente:

1. No se observa coherencia entre el tema escogido y las oraciones de apoyo escritas en el texto; 2. La mayoría de las oraciones escritas están relacionadas con el tema y brindan información que apoya el tema escogido; 3. Todas las oraciones de apoyo que el estudiante escribió están relacionadas con el tema y brindan información sobre el mismo; 4. Todas las oraciones de apoyo que el estudiante escribió están completamente relacionadas con el

tema, y brindan información importante e interesante sobre el mismo. Los resultados obtenidos en la categoría 4 muestran lo siguiente:

Figura 9
Resultados Coherencia

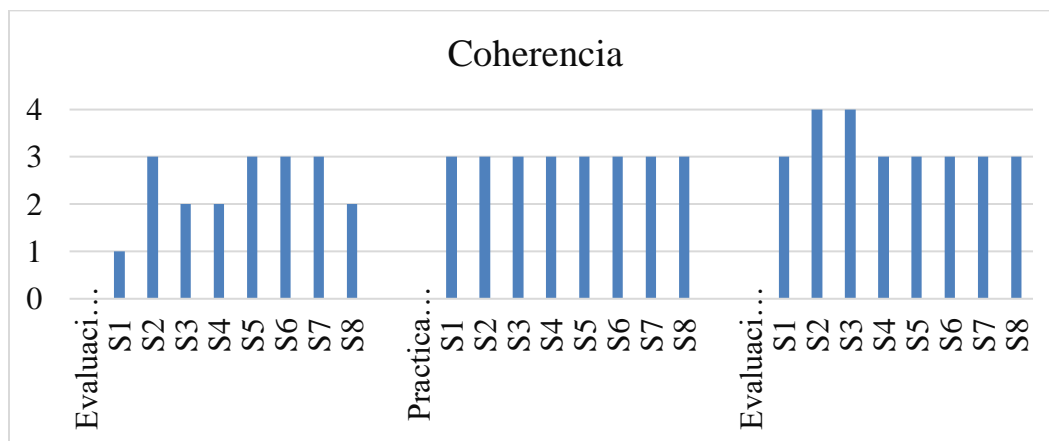


Figura 9. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2 en la categoría de *Coherencia* con una calificación de 1 a 4.

En la evaluación 1 el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 37.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 50% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la práctica independiente el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 100% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la evaluación 2 el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 75% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 25% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En cuanto a la mejoría alcanzada, se observa que en la categoría 4 el 62.5% de los sujetos obtuvieron mejoría entre la puntuación obtenida en la evaluación 1 y la 2, mientras

que el 37.5% de los sujetos obtuvieron la misma puntuación en la evaluación 1 y en la evaluación 2. En esta categoría, el 12.5% de los sujetos obtuvo una puntuación de 1 en la evaluación 1 y de 3 en la evaluación 2, el 12.5% obtuvo una puntuación de 2 en la evaluación 1 y de 4 en la evaluación 2, el 12.5% de los sujetos obtuvo una puntuación de 2 en la evaluación 1 y de 3 en la evaluación 2 y el 12.5% obtuvo una puntuación de 3 en la evaluación 1 y de 4 en la evaluación 2.

Estos resultados comprueban que también hubo crecimiento en el grupo en cuanto a la coherencia de su escrito.

5.1.5 Categoría 5: Uso de conectores.

Los conectores son palabras o expresiones que unen las oraciones, ayudando a que el párrafo tenga una secuencia lógica y se facilite la lectura y comprensión de éste. Para esta categoría, cada puntuación corresponde a lo siguiente:

1. El estudiante no utiliza conectores; 2. El estudiante utiliza conectores, pero su uso no es del todo apropiado para dejar ver la relación entre las oraciones; 3. El estudiante utiliza conectores de secuencia para organizar sus ideas (primero, después, finalmente); 4. El estudiante utilizó conectores que ayudan a entrelazar como una oración se conecta con la anterior y hacen que la lectura del párrafo sea fluida. Los resultados obtenidos en la categoría 5 indican lo siguiente:

Figura 10
Resultados Uso de conectores

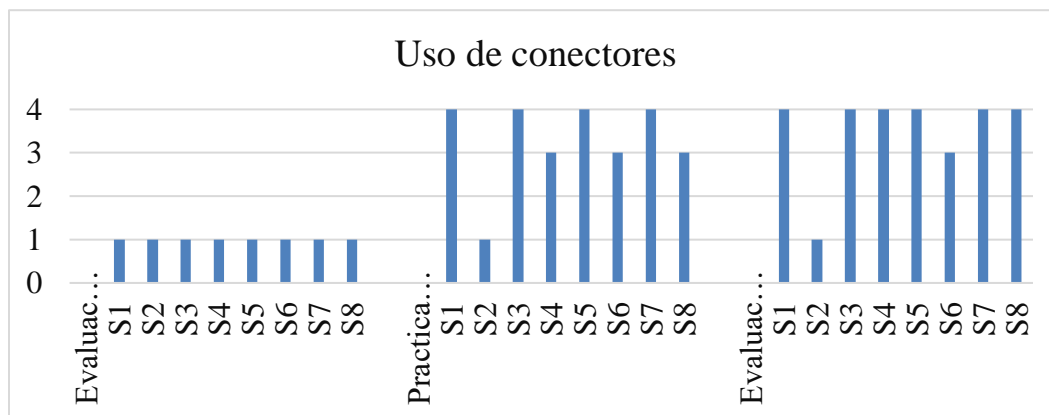


Figura 10. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2 en la categoría de *Uso de conectores* con una calificación de 1 a 4.

En la evaluación 1 el 100% de la muestra obtuvo una puntuación de 1. En la práctica independiente el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 37.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 50% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la evaluación 2 el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 75% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la categoría 5 el 87% de los sujetos mostraron mejoría entre los resultados obtenidos en la evaluación 1 la 2, mientras que el 12.5% de los sujetos obtuvo la misma puntuación en la evaluación 1 y en la evaluación 2. El 75% obtuvo una puntuación de 1 en la evaluación 1 y una puntuación de 4 en la evaluación 2. El 12.5% de los sujetos obtuvo una puntuación de 1 en la evaluación 1 y una puntuación de 3 en la evaluación 2.

Tal como se puede observar en los resultados mencionados anteriormente, al inicio de la intervención ningún sujeto utilizaba conectores al escribir. Al finalizar la intervención, el 87.5% de los estudiantes de la muestra utilizaron conectores en su escrito. Esto indica que la intervención tuvo un efecto positivo en los estudiantes en cuanto al uso de conectores.

5.1.6 Categoría 6: Puntuación.

La categoría 6 hace referencia al uso de signos de puntuación en el párrafo. Las puntuaciones y descripciones en la rúbrica indican: 1. El estudiante no hizo uso de signos de puntuación; 2. El estudiante usa uno o dos signos de puntuación en todo su escrito; 3. El estudiante utilizó punto al finalizar cada oración; 4. El estudiante utilizó diferentes signos de puntuación al finalizar cada oración (signo de interrogación, signo de exclamación, punto). Los resultados obtenidos en la categoría 6 muestran lo siguiente:

Figura 11
Resultados Puntuación

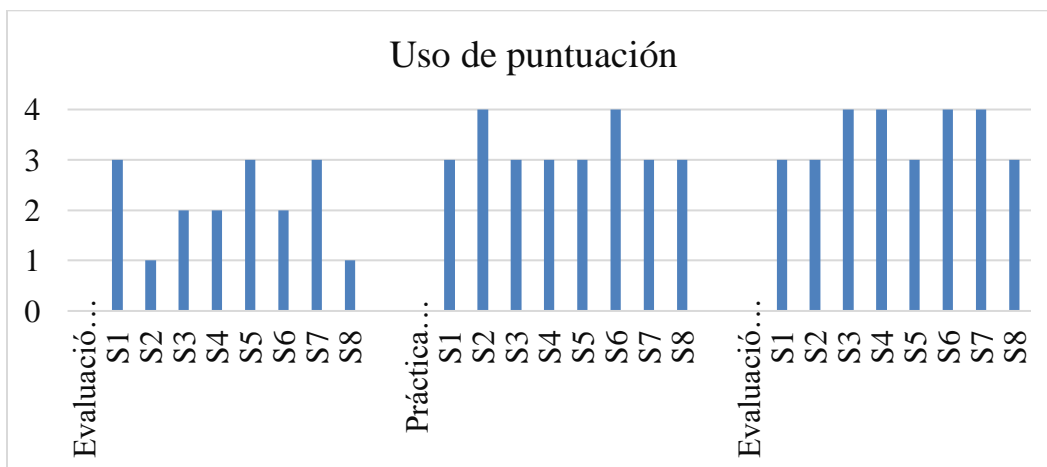


Figura 11. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2 en la categoría de *Uso de puntuación* con una calificación de 1 a 4.

En la evaluación 1 el 25% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 37.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 37.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la práctica independiente el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 75% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 25% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la evaluación 2 el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 50% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 50% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la categoría 6 el 75% de los sujetos mostraron mejoría entre la puntuación obtenida en la evaluación 1 y la puntuación obtenida en la evaluación 2, mientras que el 25% de los sujetos obtuvieron la misma puntuación en ambas evaluaciones. El 25% de los sujetos obtuvieron una puntuación de 1 en la evaluación 1 y una puntuación de 3 en la evaluación 2, el 37.5% de los sujetos obtuvieron una puntuación de 2 en la evaluación 1 y una puntuación de 4 en la evaluación 2 y el 12.5% de los sujetos obtuvieron una puntuación de 3 en la evaluación 1 y una puntuación de 4 en la evaluación 2.

Estos resultados permiten apreciar que, en general, el grupo tuvo crecimiento en cuando al uso de puntuación en el párrafo de desarrollo de un concepto. Adicionalmente, antes de la intervención los estudiantes utilizaban solamente puntos al finalizar las oraciones. Tras la intervención, el 50% de los estudiantes utilizaban otro tipo de signos de puntuación, como los de interrogación.

5.1.7 Categoría 7: Ortografía.

Esta categoría se refiere al uso de adecuada ortografía en el párrafo. Dado que el párrafo escrito fue en inglés, se espera que los estudiantes hagan uso del vocabulario de uso frecuente enseñado hasta cuarto grado. Adicionalmente, deben utilizar patrones comunes de ortografía al escribir palabras desconocidas.

Las puntuaciones de la categoría 7 corresponden a: 1.El estudiante no aplicó las reglas enseñadas para escribir las palabras; 2. El estudiante utilizó lo que sabe sobre las reglas de ortografía para escribir las palabras difíciles o desconocidas; 3.El estudiante utilizó lo que sabe sobre las reglas de ortografía, y pidió ayuda al profesor o compañeros al escribir palabras desconocidas o difíciles; 4.El estudiante utilizó lo que sabe sobre las reglas de ortografía y utilizó diccionario u otras ayudas cuando lo necesitó. Los resultados obtenidos muestran lo siguiente:

Figura 12
Resultados Ortografía

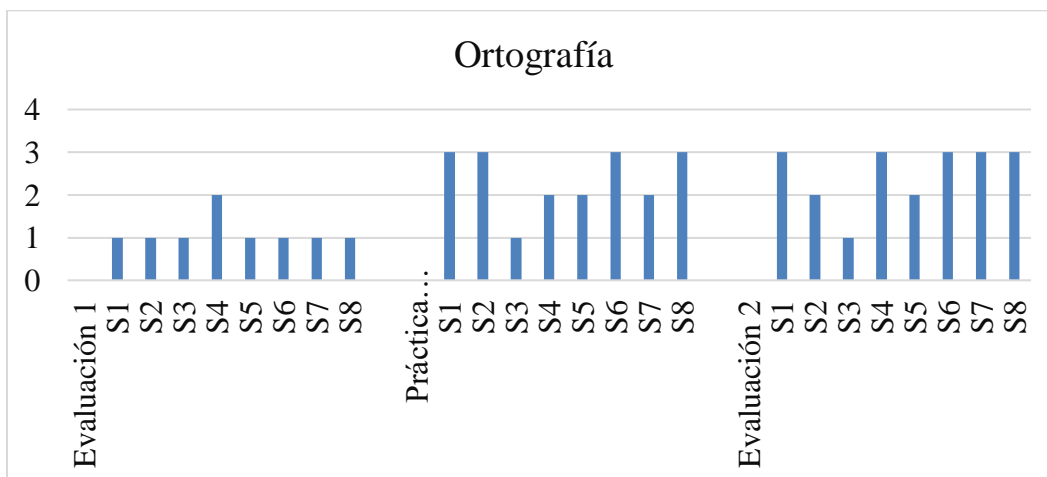


Figura 12. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2 en la categoría de *Ortografía* con una calificación de 1 a 4.

En la evaluación 1 el 87.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la práctica independiente el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 37.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 50% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la evaluación 2 el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 25% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 62.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la categoría 7 se observa que el 87.5% de la muestra mejoró su desempeño entre la puntuación obtenida en la evaluación 1 y la puntuación obtenida en la evaluación 2. El 50% de los sujetos obtuvieron una puntuación de 1 en la evaluación 1 y una puntuación de 3 en la evaluación 2, el 25% obtuvo una puntuación de 1 en la evaluación 1 y de 2 en la evaluación 2 y el 12.5% obtuvo una puntuación de 2 en la evaluación 1 y de 3 en la evaluación 2.

Estos resultados revelan que los estudiantes, después de la intervención, lograron usar más herramientas para compensar sus dificultades en ortografía. En su mayoría, los estudiantes recurrieron a la ayuda de sus pares o de la maestra al escribir palabras que se les dificultaban.

5.1.8 Categoría 8: Mayúsculas.

Esta categoría hace referencia al uso de mayúsculas en el párrafo. Se espera que los estudiantes utilicen mayúsculas en el inicio de todas las oraciones y en los pronombres. Las puntuaciones en esta categoría corresponden a: 1: No utilizó mayúsculas. 2: Utilizó mayúsculas en algunos pronombres y en el inicio de algunas oraciones. 3: Utilizó mayúsculas en los pronombres o en el inicio de las oraciones. 4: Utilizó mayúsculas en todos los pronombres y en el inicio de todas las oraciones. Los resultados obtenidos en esta categoría indican:

Figura 13
Resultados Mayúsculas

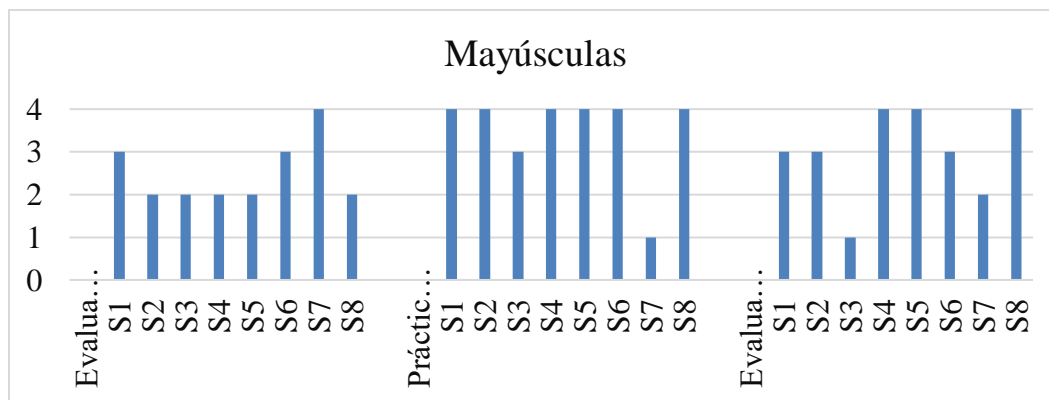


Figura 13. Muestra los resultados de manera gráfica que fueron obtenidos por cada sujeto en la Evaluación 1, Práctica Independiente y Evaluación 2 en la categoría de *Mayúsculas* con una calificación de 1 a 4.

En la evaluación 1 el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 62.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 25% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la práctica independiente el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 0% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 75% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la evaluación 2 el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 1, el 12.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 2, el 37.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 3 y el 37.5% de la muestra obtuvo una puntuación de 4.

En la categoría 8 el 50% de la muestra mejoró su desempeño entre la evaluación 1 y la evaluación 2, el 25% obtuvo la misma puntuación en la evaluación 1 y la evaluación 2 y el 25% de la muestra disminuyó su puntuación entre la evaluación 1 y la evaluación 2. El 37.5% de los sujetos obtuvo una puntuación de 2 en la evaluación 1 y una puntuación de 4 en la evaluación 2, el 12.5% de los sujetos obtuvo una puntuación de 2 en la evaluación 1 y una puntuación de 3 en la evaluación 2. Por otra parte, se observó que el 12.5% de los sujetos obtuvo una puntuación de 2 en la evaluación 1 y una puntuación de 1 en la evaluación 2 y el 12.5% de los sujetos obtuvo una puntuación de 4 en la evaluación 1 y una puntuación de 2 en la evaluación 2.

Los resultados obtenidos en esta categoría muestran cierta mejoría en términos generales, aunque no se puede concluir que fue una mejoría significativa o que realmente impactara el desempeño de los estudiantes, de hecho, se pueden observar “retrocesos” en algunos de los sujetos. Aunque el 50% de los estudiantes mostró mejoría en cuanto al uso de mayúsculas, hubo un 25% de estudiantes que tuvo mejor puntuación en esta categoría al principio que al final de la intervención. Como hipótesis de explicación a este hecho, surge la idea de que los estudiantes realmente pusieron su esfuerzo en el uso de las estrategias enseñadas para producir el texto escrito y descuidaron el aspecto formal del uso de las mayúsculas, que tampoco contó con actividades de enseñanza intencional, porque esto no se contempló en esta investigación.

5.2 Muestra de un estudiante

A continuación, se presentan los textos de la Evaluación 1 (Figura 14) y la Evaluación 2 (Figura 15) de S3, quién mostró mejoría significativa con la intervención.

Figura 14

Evaluación 1 de S3

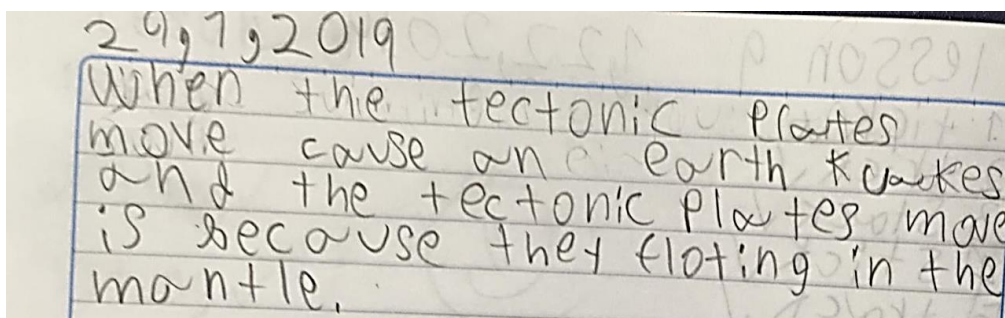


Figura 14. Muestra la fotografía de la Evaluación 1 realizada por S3.

Figura 15

Evaluación 2 de S3

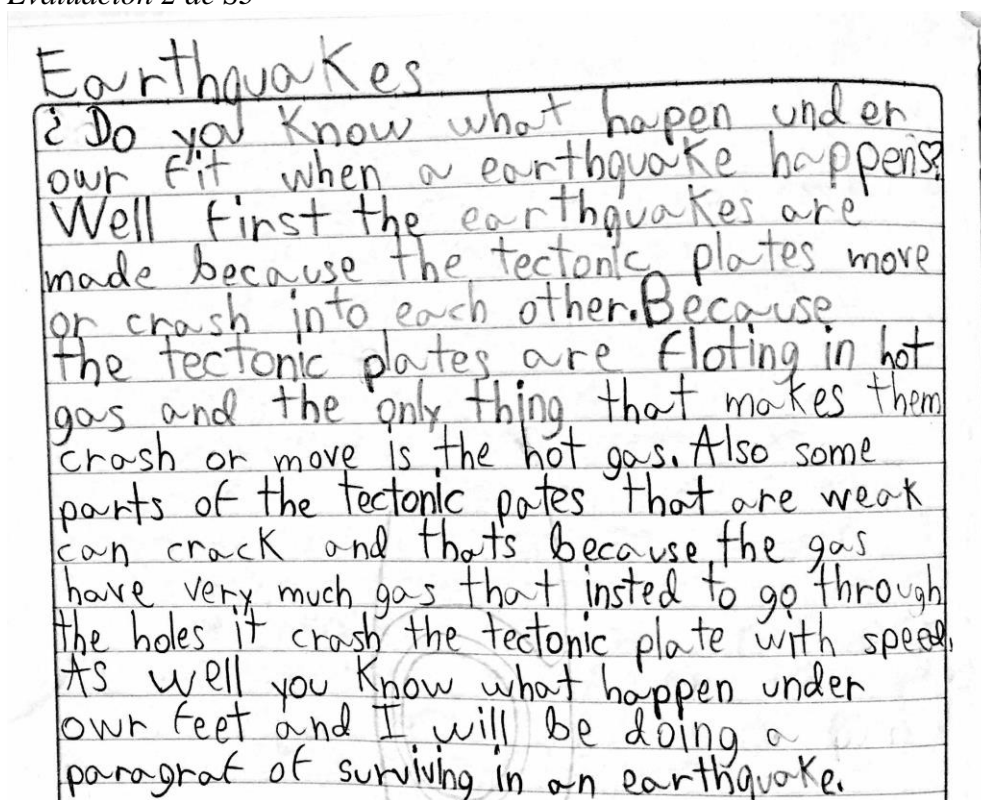


Figura 15. Muestra la fotografía de la Evaluación 2 realizada por S3.

5.3 Evaluación

En la entrevista semiestructurada realizada a los *homeroom teachers* de los estudiantes que participaron de la intervención, ellos mencionaron que los chicos evidenciaron *algo* de mejoría en cuanto a la escritura del párrafo de desarrollo de un concepto en el salón de clase. Sin embargo, la mejoría reportada por éstos no es tan notoria como la observada en la clase de LSS. Por ejemplo, la maestra de S6, S7 y S8 refiere una ligera mejoría en todas las categorías enseñadas y analizadas, menos en la de ortografía. Esta maestra refiere que sus tres alumnos mejoraron en la escritura de un párrafo de desarrollo de un concepto, pues al inicio no se evidenció aprendizaje y después de la intervención, en la clase regular, los estudiantes lograron alcanzar un nivel básico. A pesar de que lo anterior sigue siendo una calificación debajo del nivel esperado para el grado, se observa un progreso que con más práctica puede seguir mejorando.

Por otro lado, el maestro de S1 dice notar una mejoría significativa en su estudiante en cuanto a la escritura de un párrafo de desarrollo de un concepto. Este maestro también nota mejoría en todas las categorías trabajadas y analizadas, menos en la ortografía. La maestra de S5 refiere mejoría en su estudiante en la escritura de párrafo, no solo en la estructura y teniendo en cuenta todos los elementos enseñados, sino también en el contenido de éste. La maestra de S3 y S4 dice notar mejoría en ambos sujetos, aunque más notoriamente en S3. Refiere, por otro lado, que S4 se muestra muy temerosa en el momento de escribir y en ocasiones requiere mucho apoyo para hacerlo. Por otro lado, la maestra de S2 refiere que el estudiante aún no logra escribir párrafos de manera independiente y que cuando le pide que lo haga en el salón de clase, éste no logra hacerlo.

Por su parte, los ocho estudiantes que participaron en la intervención refieren que el aprendizaje ha sido de bastante utilidad. Todos mencionan que este tipo de enseñanza les ha ayudado a tener más conciencia sobre la importancia de escribir un párrafo con una estructura organizada y coherente. Adicionalmente, señalan que este aprendizaje les va a ser útil en el salón de clase, pues sus maestros les piden muchos trabajos de escritura y esto para ellos es una tarea difícil. Por ejemplo, S3 refiere que, aunque él sabía la definición conceptual del párrafo, nunca había hecho la conexión entre la teoría y la práctica. Es decir, menciona que conceptualmente sabía cuáles eran los elementos importantes en un párrafo, pero que no sabía que debía incluir estos elementos en la escritura de éste. Por otro lado, S7 explica que lo aprendido ha sido realmente útil para ella, pues anteriormente solamente escribía, pero sin organizar sus pensamientos antes ni durante la escritura.

Discusión y conclusiones

En este capítulo se harán las conclusiones pertinentes sobre la intervención llevada a cabo, la cual buscó fortalecer las competencias de escritura en inglés de los estudiantes de LSS de cuarto de primaria con disgrafía, mediante un programa de intervención cognitiva diferenciado sobre estrategias de escritura de párrafos. Para este fin, se partirá desde diferentes frentes. Por un lado, se realizarán las conclusiones desde el papel de las investigadoras y maestras pertenecientes al departamento de servicios de apoyo al aprendizaje del Colegio Bolívar. Y por otro lado, se hará un breve recorrido por los objetivos, buscando conclusiones en cuanto al logro alcanzado frente a los mismos.

Desde el punto de vista de las maestras pertenecientes al departamento de LSS (servicios de apoyo al aprendizaje), se concluye que es de gran utilidad pedagógica tener una intervención, no solamente bien estructurada, sino con apoyo teórico claro. Es claro que apoyar a niños con necesidades educativas especiales es una tarea difícil y se observa que la manera de enseñar en el aula de clase regular no es, en la mayoría de las veces, suficiente para que estos estudiantes alcancen los objetivos escolares. Surge entonces la necesidad de una intervención estructurada y explícita, que enseñe las bases y las habilidades necesarias para que estos estudiantes puedan lidiar con las exigencias de su grado escolar en el día a día. Un trabajo de apoyo diferenciado como el que se diseñó para esta intervención, se convierte en una valiosa herramienta para las maestras. Tal como mencionan Graham y Harris (1996), esta población requiere instrucción explícita tanto teórica como práctica de los procesos y estrategias para la escritura de un párrafo.

Actualmente existen diferentes teorías que buscan explicar diversos aspectos sobre las necesidades educativas especiales. Cada mirada teórica tiene un marco de intervención, que busca disminuir o, en el mejor de los casos corregir, las condiciones asociadas a dichas necesidades. Los maestros recurren a diferentes técnicas, en busca de algún método que sirva a los estudiantes. Lo que a veces queda de lado, es la necesidad de tener un sustento teórico claro, para no caer en la improvisación y en el abordaje “multi-teórico” que puede llevar a desalinearse los objetivos de los abordajes pedagógicos utilizados. Es por esta razón, que este trabajo tomó como eje teórico el modelo cognitivo y con base en este se desarrolló una intervención para apoyar la escritura de un párrafo.

Se comprobó la necesidad de que los maestros regulares o de apoyo especial sean explícitos y directos en su enseñanza, pues a menudo sucede que, aunque los estudiantes (regulares o con necesidades educativas especiales) tienen el bagaje teórico, no logran transferirlo a sus actividades o trabajos de la vida diaria. El modelo de Flower y Hayes (1980), plantea que los escritores recurren a la memoria a largo plazo para evocar el conocimiento útil en cada momento. Lo anterior no se observa en los procesos de escritura de los estudiantes participantes de la investigación, pues no logran de manera independiente acceder a la memoria a largo plazo y por esto la importancia de la intervención.

Otro aspecto importante para resaltar por el impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes lo constituyó el uso de listas de chequeo y organizadores gráficos que mientras les ayuda a revisar los elementos que deben estar presente en un párrafo, les permita ir construyendo una actitud reflexiva y metacognitiva de su proceso de aprendizaje.

Graham y Harris (1996), encuentran que los escritores expertos utilizan diversas estrategias de autorregulación durante el proceso de escritura. Sin embargo, estos autores han encontrado que los estudiantes con disgrafía no emplean métodos de autorregulación de manera independiente durante la actividad de escritura. Por este motivo, proponen enseñar estrategias de autorregulación en el contexto de la escritura permite a los estudiantes desarrollar y ejecutar un plan de acción para alcanzar una meta propuesta, de manera independiente con la lista de chequeo y el organizador gráfico.

El objetivo general de este trabajo es fortalecer las competencias de escritura de estudiantes de grado 4º de primaria con digrafía, mediante un programa de intervención con un enfoque cognitivo, buscando enseñar de manera diferenciada estrategias de escritura de párrafos de desarrollo de un concepto en inglés. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede decir que la intervención cumplió con este objetivo trazado.

La intervención realizada enseñó a los niños los elementos que deben estar presentes en un párrafo: oración introductoria, oraciones de apoyo, conclusión, coherencia, uso de conectores, uso de puntuación, ortografía y mayúsculas, como lo plantea Serafini (1994). Adicionalmente, se les enseñó el uso de un organizador gráfico y de una lista de chequeo. El primero, ayudó a los niños a organizar sus ideas antes de ser escritas, mientras el segundo logró que los estudiantes identificaran si los elementos requeridos en un párrafo de desarrollo de un concepto estaban o no incluidos. Moore, Readence y Rickelman, (1982) sugieren que los organizadores gráficos son una herramienta poderosa para el aprendizaje y adquisición de estrategias. Se considera que los organizadores gráficos son una herramienta valiosa en la educación porque ayudan a la población estudiantil a organizar

sus ideas y enfocar sus esfuerzos. Los estudiantes participantes de la investigación se vieron beneficiado por el uso del organizador gráfico y los resultados obtenidos muestran mejorías, en general, en todos los elementos mencionados anteriormente.

El 87.5% de los estudiantes mostró mejoría en cuanto a la escritura de una oración introductoria. En este aspecto se observó, además, que los estudiantes no solo escribieron una oración introductoria en su texto, sino que además buscaban enganchar al lector en el tema elegido, incluyendo de manera consciente y deliberada palabras que buscaban captar la atención. El 80% mostró mejoría en torno a las oraciones de apoyo. En el párrafo inicial, la mayoría de los estudiantes hacían alguna alusión a las ideas de apoyo, pero no entraban a explicar o a definir los conceptos que querían. Al finalizar la intervención, el 75% de los estudiantes no sólo mencionó los temas a manera de oraciones de apoyo, sino que también explicó algunos de ellos y el 25% de los sujetos, además de informar y explicar sobre las ideas elegidas, escogieron detalles por su importancia y pertinencia al tema. En cuanto a la conclusión, se observó que el 100% de la muestra mejoró en la escritura de la oración de conclusión. Los sujetos de la muestra, al finalizar la intervención, escribían una conclusión que retomaba el tema, logrando dar un cierre claro y organizado a su párrafo. En cuanto a la coherencia, el 62.5% de los sujetos mostraron mejoría. Los estudiantes escribieron párrafos en donde todas sus oraciones de apoyo estaban relacionadas con el tema elegido y brindaban información acerca de éste. Adicionalmente, el 87.5% incrementó el uso de conectores. En la primera muestra de escritura ninguno de los estudiantes evaluados utilizó conectores en su párrafo. Sin embargo, en la última muestra de escritura, solamente S2 no los usó. Tras la intervención, el 75% de los sujetos hicieron mejor uso de signos de

puntuación. Se observó que en la última muestra de escritura el 100% de los estudiantes lograron escribir párrafos con oraciones claras separadas por puntos. Adicionalmente, el 50% de los sujetos utilizó otros signos de puntuación (como signos de interrogación) en su escrito. El 87.5% mejoró en cuanto al uso de herramientas para compensar dificultades en ortografía. Sin embargo, en general, este fue el elemento en el que menos crecimiento se observó. Esto está ligado a que la intervención realizada no apuntaba a enseñar ortografía ni sus reglas. Se les dieron a los sujetos herramientas que podrían utilizar para escribir las palabras que se les dificultaba, como el uso de un diccionario, búsqueda en el computador o pedir ayuda al maestro o a sus pares. Finalmente, el 50% de la muestra mejoró en el uso de mayúsculas al iniciar oraciones o en pronombres. En este elemento el 25% de los sujetos obtuvo una puntuación inferior en la evaluación 2 que en la evaluación 1.

En conclusión, se puede decir que, al finalizar la intervención, el 100% de los estudiantes lograron escribir párrafos, de manera independiente, con una oración introductoria, mínimo tres oraciones de apoyo coherentes con la oración introductoria y con el tema elegido y una oración de conclusión que hacía alusión al tema elegido.

En cuanto a los objetivos específicos planteados para este trabajo, se puede concluir que, igualmente, fueron alcanzados. Primero, se logró caracterizar el desempeño académico en inglés de un grupo de estudiantes de cuarto de primaria con digrafía. Esta información se puede encontrar en el marco metodológico, en donde se hace una clara caracterización de la población, tanto a nivel cuantitativo (teniendo en cuenta datos numéricos), como a nivel cualitativo; en este último sentido, se realizó una caracterización

de la muestra en donde se rescatan las fortalezas de los sujetos y se mencionan las necesidades de cada uno. En cuanto a los datos numéricos, se tuvieron en cuenta para caracterizar la población las calificaciones obtenidas por los sujetos en el área de lenguaje (English Language Arts), en el MAP test, una prueba estandarizada que mide aspectos de la escritura. Adicionalmente, se tuvo en cuenta el tiempo que llevan los estudiantes en el departamento de servicio de apoyo al aprendizaje. Esta caracterización se hizo de manera minuciosa, pues era importante para las investigadoras tener un parámetro claro sobre las necesidades de los estudiantes para el diseño de una intervención que fuera significativa para las necesidades de los sujetos. Se puede decir que según el DSM-V, los estudiantes de la investigación tienen las necesidades características de un trastorno en la escritura.

Segundo, se consiguió el diseño e implementación de una intervención para enseñar estrategias para la escritura de un párrafo. Estos objetivos, de igual manera, se cumplieron a cabalidad. Para lograrlos, se hizo una amplia investigación en intervenciones en escritura, hasta que se llegó al modelo elegido. Una vez definido el modelo teórico a utilizar, se habló con las profesoras de cuarto grado, buscando que la intervención estuviera alineada con lo que se estaba enseñando en el aula regular. Fue por este motivo que la intervención se centró en la escritura de párrafos de desarrollo de un concepto, pues en el salón de clase los estudiantes estaban escribiendo libros de textos expositivos, de temas en que los estudiantes fueran “expertos”. A partir de la conversación con las profesoras y de caracterizar la población, se observó la importancia de realizar la intervención en torno a la enseñanza de estrategias para la escritura de este tipo de párrafos.

Finalmente, este trabajo termina con el último objetivo trazado, el cual busca analizar el impacto de la intervención realizada. Este análisis del efecto se puede encontrar de manera detallada, en el capítulo de *análisis de resultados*, pero es claro que en general fue muy positivo, puesto que las necesidades educativas especiales de la muestra fueron atendidas de manera sistemática, explícita y diferenciada, dando resultados evidentes de mejoría en el desempeño de estos estudiantes. Sin lugar a dudas, este es un objetivo que cobra gran importancia en este trabajo de grado, pues logró mostrar el impacto positivo alcanzado tras la intervención.

Limitantes

La investigación se centró en intervenir sobre la estructura del párrafo, es decir, que los estudiantes pudieran escribir un párrafo de desarrollo de un concepto que tuviera una oración introductoria, al menos tres oraciones de apoyo y una conclusión. Aunque al mejorar la estructura hubo un impacto positivo en el contenido del párrafo, este aspecto no fue intervenido de manera directa. Por lo tanto, un próximo paso para dar en esta misma línea didáctica e investigativa podría ser el diseñar una intervención que se enfoque en la profundización del contenido escrito por los estudiantes.

Finalmente, los resultados reflejan que no hubo crecimiento significativo en los aspectos del uso de mayúsculas y ortografía, ya que la intervención no se enfocó prioritariamente en remediar estos aspectos. Este es un punto que se debe tomar en cuenta para futuras intervenciones, buscando la manera de apoyar más claramente estos elementos para evitar desempeños inferiores después de la intervención.

Lista de referencias

Alexander, P., Graham, S., & Harris, K.R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospect. *Educational Psychology Review*, 10, 129 – 154.

Alharbi, A., Hott, B., Jones, B., & Henry, H. (2014). An Evidence - Based Analysis of Self - Regulated Strategy Development Writing Interventions for Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Special Education & Rehabilitation.*, 16, 55-67.

American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana

Artigas-Pallarés, J. (2006). Problemas asociados a la dislexia. En F. Mulas (ed.), *Dificultades del aprendizaje* (pp. 203- 217). Barcelona: Viguera

Bear, M., Connors, W. & Paradiso, M. (2001). Neuroscience Exploring the Brain. Unites States of America: Lippincott Williams & Wilkins.

Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999) Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir (Ed. Rev.). Barcelona, España: Graó

Congreso de la República de Colombia. Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación. (1994)

Congreso de la República de Colombia. Ley 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. (2013)

Cox, J. (s.f). Top Cognitive Skills Essential to Student Learning. Recuperado 20 febrero, 2019, de <http://www.teachhub.com/top-cognitive-skills-essential-student-learning>

Cuetos, F. (2009): Psicología de la escritura. Madrid. Wolters Kluwer

De La Paz, S., & Sherman, C. K. (2013). Revising strategy instruction in inclusive settings: Effects for English learners and novice writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(3), 129–141.

Dubrovsky, S. (2005) La integración escolar de niños con necesidades educativas especial. Entre integrar o ser “el integrado”.

Flower, L. and Hayes, J. (1980). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp.365 - 387.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781 – 791.

Graham, S., & Harris, K.R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C., & Scharz, S. (1991). Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program of research. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89 – 114.

Graham, S., Harris, K.R., & Troia, G.A. (2000). *Self – regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers*. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 1 – 14.

Guerrero, L. E. (2008). *Necesidades Educativas Especiales. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencias de la Educación* (Vol. 57, pp. 201–222).

Harris, K.R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: strategies for composition and self – regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Hayes, S. C. (1996). Developing a theory of derived stimulus relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 65, 309-311.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writer research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106 – 1113.

Hurtado, Leidy y Agudelo María Alejandra. (2014) Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*. P. 45 - 55

Lafrancesco, G. (2003) Las funciones cognitivas y el programa de enriquecimiento instrumental. Universidad de la Salle, Colombia.

Ley 115 de 1994. (1994) Congreso de Colombia.

Lee, I. X. (2011). *The application of speech recognition technology for remediating the writing difficulties of students with learning disabilities*. (Unpublished doctoral dissertation). Seattle, WA: University of Washington.

McCutchen, D. (1988). “Functional automaticity” in children’s writing: A problem of metacognitive control. *Written Communication*, 5, 306 – 324.

Mellard, D. y Johnson, E. (2008). *RTI: A Practitioner's Guide to Implementing Response to Intervention*. Corwin Press. London.

Neilsen, M. (2009). Supporting struggling writers with the use of voice recognition software in class. *Literacy*, 49(1), 30–39.

Nisbet, P., Wilson, A., & Aitken, S. (2005). Speech recognition for students with disabilities. *Proceedings of the Inclusive and Supportive Education Congress, ISEC 2005 Conference*. Delph, UK: Inclusive Technology.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009) *Personas con Discapacidad*.

Organización Mundial de la Salud. (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. España.

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Suiza. p. 388

Ortíz, M. (2000). *Las personas con necesidades educativas especiales. evolución histórica del concepto*. Universidad de Salamanca.

Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399

Pichot, P. (1995). *DSM-IV, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

Raths, L. (1997) *Cómo enseñar a pensar: Teoría y Aplicación*. México, Paidós.

Readence, J., Moore, D., & Riquelme, R. (2000). *Prereading Activities for Content Area Reading and Learning* (3ª ed.)

República de Colombia. Decreto 2082 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. (1996)

Rivas, R. M., & López, S. (2017). La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. *Pensamiento Psicológico*, 17(1), 73–86.

Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2008). Using self - regulated strategy development to support students who have "trubol giting thangs into werds". *Remedial and Special Education*, 29(2), 78 - 89.

Scardamalia, M., & Bereriter, C. (1986). Written composition. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook od Research on Teaching* (3rd ed., pp. 778 – 803). New York: Macmillan.

Sarmiento, M. (2007). *La Enseñanza de las Matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. Universitat Rovila I Virgili, Tarragona y Reus, España.

Serafini, María Teresa (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

Solé, I., Teberosky, A. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica. Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (comp). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 3. Alianza Editorial: Madrid

Thomas, C., Englert, C., & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning-disabled students. *Remedial and Special Education*, 8, 21 – 30.

Triglia, A. (2017) *Psicología cognitiva: definición, teorías y autores principales*. Psicología y mente. Recuperado de <http://psicologiaymente.com/psicologia/psicologia-cognitiva>.

Warnock, Mary (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. p 45-73.

Vega, R., & Gualancaña, N. (2017). Abordaje de la disgrafía en estudiantes de educación general básica: un enfoque inclusivo. *Journal of Research Education. and Society*, 1(3). Recuperado de <https://araed.us/journals/index.php/res>

Zhili, L., Wanjie, T., & Jiacheng, X. (2010). A study and application of speech recognition technology in primary and secondary school for deaf/hard of hearing students. *Proceedings of the 4th International Convention on Rehabilitation Engineering & Assistive Technology* (pp. 44–46). Singapore: Singapore Therapeutic, Assistive & Rehabilitative Technologies Centre.

Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self – regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73 – 86.

Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self – regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M.

Zimmerman, B.J., & Reiseumberg, R. (1997). Becoming a self – regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73 – 101.

Apéndice

Organizador Gráfico

Name: _____	Date: _____
★ Paragraph Planner ★	
Purpose: _____ Audience: _____	
Topic: _____	
Topic sentence: _____ _____	
Details or Reasons	
# 1	_____ _____
Transition word:	
# 2	_____ _____
Transition word:	
# 3	_____ _____
Transition word:	
How will you end your paragraph? _____ _____	