

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN INTEGRAL
TRUJILLO, EDO. TRUJILLO

ESCRITOS DE PERSUASIÓN: ESTRATEGIAS “PLAN-DECIDA” PARA
ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

(Trabajo de grado elaborado como requisito para optar al título de Licenciado en
Educación, mención Integral)



TUTORA:

Dra. Martha E. Méndez.

AUTORES:

Br. Castro Uribe, Daniel Eduardo.

C.I.: V°.- 15.952.248

Br. Quiroga Layton, Laura Dayana.


C.I.: V°.- 16.377.712

TRUJILLO, Octubre del 2.007

NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES****TRUJILLO, EDO. TRUJILLO****Carta de Aceptación del Tutor**

Yo, Dra. Martha E. Méndez, titular de la cedula identidad V-3.861.226, y suscrita al departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel” Trujillo, he tratado las expectativas del proyecto de investigación titulado: **“ESCRITOS DE PERSUASIÓN: ESTRATEGIAS “PLAN-DECIDA” PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”**, presentado por los bachilleres: Daniel Eduardo Castro Uribe C.I. V-15.952.248 y Laura Dayana Quiroga Layton C.I. V-16.377.712, estudiantes de Educación, mención Integral, el cual considero viable, por lo que acepto tutorear esta investigación desde la primera fase, hasta su culminación, exposición y defensa del mismo.

Trujillo, 09 de Julio del 2.007


Prof. Martha E. Méndez.
C.I. 3.861.226

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
TRUJILLO – ESTADO TRUJILLO

ESCRITOS DE PERSUASIÓN: ESTRATEGIAS “PLAN-DECIDA” PARA
ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

AUTORES: Castro, Daniel y Quiroga, Laura

TUTORA: Dra. Martha E. Méndez

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo general, determinar la efectividad de la enseñanza de la estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA, utilizando el modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR), en el proceso de escritura de composiciones de persuasión, por estudiantes con Dificultad de Aprendizaje (DA) de habla castellana, cursantes del 5º grado de educación básica, con el fin de ofrecerle al docente una herramienta que le permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de escrito en sus estudiantes con DA. En esta investigación participaron tres estudiantes con DA, de edades comprendidas entre 10 y 13 años de edad, cursantes de una institución escolar pública de educación básica del estado Trujillo. A tales efectos se realizó un tipo de investigación experimental, específicamente para análisis conductual de individuos o de pequeños grupos, para la cual se utilizó un diseño de línea de base múltiple, a través de individuos. Se determinó que luego de la aplicación de la estrategia combinada de planificación, los estudiantes mostraron incrementos tanto en los aspectos cuantitativos como cualitativos de sus composiciones escritas. Al final se ofrecen recomendaciones de tipo pedagógico.

Palabras claves: Dificultades de aprendizaje, escritura, planificación, persuasión.

AGRADECIMIENTO

Día a día encontramos en el camino personas que tratamos, con quienes compartimos algunas etapas de nuestras vidas y hoy aprovecho este momento para decirles gracias.

A *Dios Todopoderoso y a María Santísima*, por darme una vida y en ella poder realizar experiencias inolvidables y sobre todo darme fuerza y valor para superar los obstáculos encontrados en el camino.

A mi papá y mi mamá, *Raúl y Alba*, por su apoyo incondicional, en cada etapa de mi vida, porque han confiado en mí, por sus consejos, regaños, rabietas, y sobre todo el Amor que me han brindado. Sin ustedes nada de esto fuese posible. Los Amos.

A mis hermanitas *Diana y Rosmery*, a quienes hoy doy gracias por enseñarme que no se necesita edad para soñar. Sueñen y luchen por sus sueños, siempre tomadas de la mano de Dios. Que la Virgen María siempre las proteja y las cubra con su manto. A *Johan*, mi hermano, padre, amigo, y gran ejemplo de vida. Que siempre haz estado a mi lado en cada momento importante de mi vida a pesar de la pequeña distancia que nos separa. A ustedes los Amo y Amare cada instante y con todo mi corazón.

A mi familia por su apoyo y palabras de aliento. En especial a mis tíos: *Martín, Dídimo y su esposa Laura* que siempre estuvieron pendiente de mí. A mis primos *Jhonny, Maryorie y Jennifer*, por aguantarse cada uno de mis caprichos, rabietas. Amarguras, y compartir mis alegrías y triunfos. Gracias, mil gracias.

A mis hijitos: los brujos *Liz y Delvis*, por la alegría que me ofrecen y enseñarme que en la vida se debe reír y disfrutar lo que se hace. Los Quiero Mucho.

A las mujeres que me quieren como a una hija y me adoptaron en su familia: *Yanire, Fanny y Nicha*, gracias por haber creído en mí y darme su cariño sin esperar nada a cambio. A *Nicola*, un padre y gran amigo, la Bendición. Al *señor. Ignacio*, que en su silencio me ha demostrado su cariño y confianza. A todos mil Gracias.

A los dos hombres que han compartido conmigo durante estos últimos cinco años: A ti amor, por estar a mi lado en los buenos y no tan buenos momentos de mi vida, por tu cariño y comprensión.... Gracias por hacerme tan Feliz *Te amo Deiber*.

A mi hermano, amigo y en ocasiones mi mejor enemigo, por cada alegría y lagrima que compartimos, por nuestros trasnochos de rumba y estudios, por las hermosa peleas y discusiones, y por el gran cariño que siempre me haz brindado desde el primer momento. *Te Quiero Daniel's*

A mis cuñadas *Deliana, Yesica, y Dayerlin*, por su sincera y verdadera amistad. A *Frandely y Jesús* por su cariño. Gracias por dejarme ser un pedacito de más de su familia.

A mi Amigo y hermano *Mejia Ronald*, que durante todos estos años, haz apoyado mis sueños, travesuras e ilusiones. Te Quiero Mucho.

A la familia Castro Uribe, por recibirme en su casa y brindarme calor de hogar, la sra. *Yaneth, Daniela, David, Oriana y Nuris*. Se les Quiere.

A mis Amigos, Compañeros y Colegas: *Lic Yenny Olmos, Anthony Dayana, Yarelis, Lorena, Marian, Gilberto, Alberiro, Goyo, Luis (para..), Yohanny (for)*,

Sorelis, Johana (tet), Yuveidy, Zuleima, Ing. Elias....., a ustedes gracias por hacerme más amena el paso por la universidad de la vida.

A la *Doctora Martha E. Méndez*, por su dedicación, confianza y apoyo, en todo este tiempo que nos ha acompañado, y sobre todo por haber creído en nosotros. Mil gracias por todo lo enseñado.

Un agradecimiento especial, a todos los *niños y niñas* con quienes tuve la oportunidad de compartir y de quienes aprendí que el mejor regalo es la amistad de corazón, nombres que tal vez no los recuerde todos, pero rostro que nunca olvidare.

A la ilustre Universidad *de los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”*, por abrirnos sus puertas y darnos la oportunidad de demostrarnos que con entusiasmo, esfuerzo, y el apoyo de excelentes profesores como: *Tobías, Lesvia, Carlos Batista, Dra. Elina.....*, podemos lograr nuestras metas.

A todas las personas que me apoyaron y estuvieron, están y estarán siempre a mi lado, por todo, y ya sin palabras les agradezco de corazón.

Y por ultimo queremos dar nuestro sincero agradecimiento al Centro de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.), por financiarnos este trabajo bajo el código NURR-H-415-07-04-F

QUIROGA L. LAURA

DEDICATORIA

Quiero dedicarle a *Dios y a la Virgen* por darme la oportunidad de vivir y compartir a quienes a quienes ha colocado en mi camino.

En especial a mi *BEBE*, que aunque aun no lo tenga en mis brazos, se que tú vas hacer mi mejor maestro. Este triunfo te lo dedico. Te Amo.

A *Deiber*, por su amor y hacerme una mamá muy feliz. Te Amo.

A mis *padres, hermanas y mi hermano*, quienes con su amor, sacrificios, confianza, consejos de cada momento, fueron y son los grandes pilares de mi vida. *Lo Logramos*.

A *Yanire, Ignacio, Nane, Yesica, Daye, Frandy y Jesús*, por brindarme una nueva familia.

A *Daniel's y la Profesora Martha*, por creer y su confianza en mi, y porque este triunfo es de todos.

LICENCIADA EN EDUCACIÓN INTEGRAL
QUIROGA LAURA.

AGRADECIMIENTO

Los deseos que se han cumplido, las ilusiones y los sueños hechos realidad, la mirada llena de alegría de mi madre, son cosas que humanamente me hacen sentir completo y emocionalmente fiel a mis metas. Dedico, de manera muy especial este triunfo a los seres que estuvieron siempre a mi lado:

Primero y antes que nada, a Dios y la Virgen Santísima, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente en cada instante de mi vida. A mi “Nonita” Ana Dolia, quien me daba las bendiciones todos los días, acompañandome con sumas sincero e infinito Amor, sé que me ves y estas orgullosa de mí, ¡a ti dedico mi éxito!.

A mi Madre Janeth por ser la mejor y estar conmigo incondicionalmente, gracias porque sin ti, tus regaños y enseñanzas no estaría aquí, ni sería quien soy ahora, muy de manera especial te dedico este tan anhelado triunfo. A ti mi mas puro Amor.

A mi padre Daniel por su cariño y amor, quien supo guiarme por las sendas del bien.

A mi “Nono” Manuel, por ser un amigo muy especial que siempre a estado allí para escucharme.

A mis hermanos, Daniela, Oriana, David y su esposa Nuris, .quienes siempre me recordaron que, el éxito nunca llega sólo y tenemos que trabajar arduamente para conseguirlo, a ustedes este logro, ¡Gracias!.

Muy de manera especial a mi Tía Yolanda, por ayudarme y estar conmigo antes, durante y después de esta larga carrera y por ser mi ejemplo a seguir. A ti mi más grande cariño.

A mis Tias, Marito, Evila y Teresa, y mis Tíos Víctor y Oscar quienes extendieron su mano amiga en todo lugar y cada momento. Este triunfo también les pertenece.

A mis primos, Roxana, Yesenia, Isabel, Carlitos, Roció, Eduardo, “El Flaco”, “El Gordo”, Rosseberg, Betania, José Gregorio, Josué, Carolina, Joel y Oncara, a quienes espero que este esfuerzo les sirva de inspiración.

A Ti Karina por haber llegado y cambiado mi vida, compartir tu cariño y mucha comprensión en los mejores momentos de mi vida. Te Amo. Sin olvidar por su puesto a su sin igualable familia, quien desde el primer momento me comprendio y me apoyo, mil gracias.

A mi compañera y hermana Laura, quien siempre confió en mí, demostrándome el verdadero valor de la amistad y acompañándome durante todo este tiempo en las buenas y malas, mil gracias, ¡Logramos un triunfo! ser Licenciados.

A mis compañeros, Deiber, Johana, Wiston, Yelitza, Naiviz, Yarelis, Lorena, Albeiro, Dayana, “La For”, Mariam, Gilberto, mi gran Amiga de siempre Yamileth y todos los que compartieron junto a mí, a ustedes gracias por demostrar el valor de un verdadero compañero.

A mis amigos, Gonzalo, Yulia, mi ahijada Antonella, Jonnathan, Adriana y su hija Steffanny, La Sra. Ana, Anny y sus hijos Fernando y Cecilia, y Gustavo. Quienes

nunca dudaron de mi, apoyándome siempre y a cada momento. A ustedes mi mas sincero cariño.

A la Doctora Marta, quien estuvo a nuestro a lado con su apoyo, dedicación, entusiasmo y paciencia, demostrándonos que si se puede llegar lejos.¡Muchísimas Gracias!.

A la ilustre Universidad de los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel” y todos sus profesores, por brindarme su conocimiento, apoyo y amistad.

Y por ultimo queremos dar nuestro sincero agradecimiento al Centro de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.), por financiarnos este trabajo bajo el código NURR-H-415-07-04-F

Daniel Eduardo Castro Uribe

DEDICATORIA

Quiero dedicar este tan valioso esfuerzo primero a Dios y la Santísima Virgen, quienes me acompañan durante cada paso que doy en mi vida. Y a todas aquellas personas que hacen posible este éxito.

A mi abuelita quien esta desde lo mas alto del cielo observándome, y bendiciendo mi vida.

A Karina, la Reina de mis ojos, quien en medio de tanto problema, supo comprender y tener paciencia a cada Instante que transcurrió, Te Amo con todas las fuerzas de alma y corazón.

A mi madre Janeth, pilar importante en la formación de mi vida. A ti mi mas puro y sincero Amor.

A mis hermanos, Oriana, Daniela, David y su Esposa Nuris, quienes nunca dudaron de mi durante la realización de este esfuerzo.

A mi Tía Yolanda y Marisol, quienes con su apoyo siempre extendieron su mano amiga para confiar en mi y nunca dudar del logro de esta meta.

A los niños, David, Nicol y Kimberly, quienes fueron una parte esencial en este logro tan maravilloso, de ustedes aprendí muchísimo, Gracias.

A mi mejor Amiga y compañera Laura, con quien compartí cada obstáculo que se nos presento, no existe el verdadero valor de tu amistad, Gracias.

A la Doctora Martha quien en ningún momento dudo de nosotros apoyándonos incondicionalmente. Muchísimas gracias.

LICENCIADO EN EDUCACIÓN INTEGRAL

DANIEL E. CASTRO U.

INDICE

CARTA DE ACEPTACIÓN DEL	ii
TUTOR.....	iii
ACTA	DE
VEREDICTO.....	iv
RESUMEN.....	
..	v
AGRADECIMIENTOS	Y
DEDICATORIAS.....	
INTRODUCCIÓN.....	
....1	
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	
Planteamiento	del 4
Problema.....	
Objetivos	9
General.....	9
Específico.....	10
Justificación.....	
	11

Delimitaciones.....	
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
Antecedentes de la Investigación.....	12
Bases Teóricas.....	17
Definición de Términos.....	22
Sistemas de Hipótesis y Variables.....	24
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	
Participantes.....	27
Localización.....	28
Diseño de la Investigación.....	28
Instrumentación.....	29
Recolección de la Información.....	30
Confiabilidad del Estudio.....	31
Procedimiento.....	31
.	36
Tratamiento de la Validez.....	
Análisis de los Datos.....	36
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
Línea de Base.....	37
Cuadro.....	38
Gráfico.....	39
Fase de Post Tratamiento.....	40
	43

Fase de Mantenimiento.....	
CAPÍTULO V CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones.....	45
Recomendaciones.....	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXOS.....	55

INTRODUCCIÓN

Un niño o niña con Dificultades de Aprendizaje (DA), posee trastornos del desarrollo de las capacidades necesarias para la interacción social. Ellos no necesitan sólo de un adulto que entienda una palabra y que intenta explicar un término. Además requieren acciones efectivas y eficientes dirigidas hacia intervenciones terapéuticas y estrategias de rehabilitación, en un marco impregnado de compromiso por todas las personas que intervienen en la vida de esos niños o niñas.

Hoy día, el docente de aula regular debe acudir a estrategias específicas, con la finalidad de asegurar el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que así el estudiante pueda contar con una serie de expresiones y herramientas que pueda llevar a su vida diaria. Es de acotar que el docente de aula regular, debe tener claro que en su espacio de enseñanza-aprendizaje se puede presentar un estudiante con DA, y es aquí donde el docente debe entender que *Dificultad de Aprendizaje* es un concepto muy amplio y a veces confuso. El docente debe estar capacitado para sensibilizar al niño o niña hacia la superación y ampliación de las capacidades y potencialidades que tiene como ser humano, cuyo desarrollo es dinámico y continuo.

Un estudiante con DA suele considerársele en algunos casos como incapaz de asimilar, razonar y organizar sus conocimientos; sin embargo algunas veces no

pensamos que pueden ser las estrategias que intentamos utilizar las que no son adecuadas para este estudiante.

Estos estudiantes presentan problemas en su manejo del lenguaje escrito, y al momento de enfrentarse a la redacción lo hacen sobre un patrón de conducta donde escribe inmediatamente lo que viene a su mente. Aunado a esto, se puede sintetizar que el estudiante con DA no genera escritos, donde pueda expresar sus pensamientos de manera ordenada y precisa.

Para estos estudiantes es necesario dejar un poco de lado la gramática, inicialmente, y enfocarse en la adquisición de habilidades de escritura, que le permitan al estudiante con DA presentar sus ideas dirigidas hacia la expresión de sentimientos, reflexiones y comunicación en general. De esta manera puede lograr escritos de mayor calidad y coherencia si se planifican, y así asegurar el éxito en estudios superiores.

Desde esta perspectiva de que el estudiante con DA pueda generar ideas y planificarlas para lograr expresarlas adecuadamente en sus composiciones, se planteó, en este estudio, la enseñanza de la estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA, utilizando el modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR), en el proceso de escritos de persuasión, para estudiantes con DA de habla castellana, cursantes del 5º grado de educación básica. Para lograr tal fin, se utilizó

una investigación de tipo experimental específicamente para el análisis conductual de individuos o de pequeños grupos, en el cual se utilizó un diseño de línea de base múltiple, participaron tres estudiantes con DA. de una institución pública de educación básica del estado Trujillo.

Esta investigación se presenta estructurada de la siguiente manera:

En el Capítulo I, se presenta la problemática objeto de estudio, en particular, la necesidad de enseñar la planificación de sus escritos a los estudiantes con DA. Además de exponer los objetivos de esta investigación, en la justificación, se plantea el aporte que ofrece este trabajo a los estudios sobre la escritura de estudiantes con DA del habla castellana y a los docente del aula regular.

En el Capítulo II se encuentran investigaciones anteriores (antecedentes de investigación) que han servido de guía para este estudio, especialmente las realizadas por Graham y colaboradores (1989a, 1989b, 1997, 1999), las bases teóricas que lo sustenta, así como el mapa de variables.

La parte metodológica se explica en el Capítulo III. En esta sección, además de explicarse sobre los participantes, el diseño de la investigación, la confiabilidad del estudio, el análisis de los datos entre otros, se describe en detalle el procedimiento de instrucción de la estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA a través del modelo DEAR.

El Capítulo IV presenta el análisis de los resultados, con su respectivo cuadro y gráfico, para ayudar a la comprensión de lo obtenido. Y por último en el Capítulo V se indican las conclusiones y recomendaciones de tipo pedagógico, que se extrajeron de este estudio.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento

Las investigaciones han indicado que los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA), presentan varios problemas específicos en relación a la composición escrita. En una síntesis de los estudios relacionadas con estos problemas, Graham, Harris y Larsen (2001) han señalado lo siguiente: primero, la planificación juega un papel mínimo en la composición escrita de estos estudiantes; segundo, el patrón de revisar lo que se escribe consiste, solamente, en corregir los errores ortográficos y cambiar palabras, mientras que la calidad de las ideas no son examinadas; tercero, los errores ortográficos son muy comunes (ej., errores en la puntuación, la colocación de mayúsculas); y finalmente, los estudiantes con DA ponen mayor énfasis en la apariencia o presentación del trabajo (ej., pulcritud) que en el contenido de la composición. Aún más, en cuanto a la producción escrita, estos estudiantes escriben muy corto (Graham, Harris, MacArthur y Schwartz, 1991), aun y cuando, investigadores como Graham y Harris (1989a) han indicado que esta corta producción no refleja la cantidad real de información que estos estudiantes parecen poseer, como se deduce de otras investigaciones (ej., MacArthur y Graham, 1987).

El escribir es un proceso complejo que, como señala Caldera (2006), “involucra distintas demandas cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, motrices y

socioculturales” (p. 92). Solamente dentro de los aspectos cognitivos, la composición escrita implica varias actividades de alto nivel tales como planificar, traducir, revisar, evaluar (Flower y Hayes, 1980), y dentro de éstas la planificación juega un papel fundamental. Así, en un reporte de estudios en el cual se había examinado a escritores hábiles, Graham y Harris (2000) señalaron que la planificación ocupó en estos escritores, más del 60% de su tiempo de composición. Sin embargo, las investigaciones han encontrado que los estudiantes novatos en el proceso de la composición escrita así como personas que escriben con poca calidad, no le dedican el tiempo suficiente a los procesos de planificar y revisar lo que escriben (Wong, 1997).

Como se expuso anteriormente, en los estudiantes con DA la planificación de lo que se va a escribir es muy escasa. Por ejemplo, Graham (1990) determinó que, usualmente, cuando estos estudiantes enfrentan la composición o redacción, lo hacen sobre la base de un patrón de conducta tipo pregunta-respuesta donde escriben inmediatamente lo que viene a su mente y luego culminan abruptamente el escrito. Anteriormente, MacArthur y Graham (1987) había encontrado que los estudiantes con DA dedicaban un promedio de menos de un minuto entre el tiempo que el examinador daba las instrucciones y cuando el estudiante comenzaba a escribir.

En Estados Unidos, Steven Graham y colaboradores (1989a, 1989b, 1990, 1993, 1997, 1999, 2000, 2001), han venido realizando investigaciones sobre

el proceso de escribir, así como del papel que juega la autorregulación en la composición escrita de estudiantes sin DA y de estudiantes con DA. Estos investigadores han estudiado el uso de un modelo denominado Modelo para el Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR) (en inglés, The Self-Regulated Strategy Development [SRSD]), para la enseñanza ya sea de estrategias de planificación para la redacción de composiciones de persuasión por estudiantes con DA (De La Paz y Graham ,1997), o para la instrucción de estrategias de planificación y un componente de atribución relacionado con la noción de esfuerzo (Sexton, Harris y Graham, 1998), así como para la aplicación reflexiva de estrategias de planificación (Troia, Graham y Harris ,1999).

García y Caso-Fuentes (2002) mencionan la deficiencia en las estrategias de autorregulación y la capacidad de reflexión en los estudiantes con DA y/o con bajo rendimiento (BR) y su relación con el proceso de escribir de estos estudiantes. Estos autores españoles, además de mencionar las investigaciones de Graham, también hacen referencia a estudios realizados en España como por ejemplo el programa “Párate y Piensa” de Kendal y colaboradores e implementado por Miranda et al. (1998) donde se mezclan técnicas conductuales y cognitivas para el desarrollo de la concentración y la capacidad reflexiva. Igualmente, estos autores señalan la carencia de estudios sobre aspectos tales como la reflexividad y la escritura, y en particular en el caso de estudiantes con DA, a pesar de su importancia para la intervención instruccional.

Los estudios sobre la aplicación de estrategias para la autorregulación y la planificación de la composición escrita en estudiantes con DA en lengua castellana son escasos. Es necesario, por lo tanto, realizar investigaciones para poder determinar si estrategias que son efectivas para la enseñanza de la composición escrita en estudiantes con DA cuya lengua nativa es diferente al castellano, podrían ser también efectivas en estudiantes con DA de lengua castellana. Es decir, determinar la capacidad de generalización de estas estrategias en diferentes idiomas.

Por todo lo anterior, en el caso concreto de este estudio, de las fases o etapas que implica la escritura como proceso (primero planificación, segundo textualización y tercero revisión), se va trabajar en la fase de planificación y por lo tanto en estrategias que permitan la aplicación y desarrollo de esta fase en el proceso de la escritura, específicamente en las composiciones de persuasión.

Las composiciones o escritos de persuasión son escritos o composiciones que forman parte de lo que Gutiérrez y Urquhart (2004) denominan escritos o textos argumentativos “es decir, textos que presentan y defienden un punto de vista mediante el uso de razonamientos” (p. 3). Según estos autores, la argumentación tiene presencia permanente en el mundo académico por lo que es necesario preparar a los estudiantes en la redacción de textos argumentativos.

En el caso del escrito de persuasión, este tipo de texto o composición escrita incluye un elemento adicional a la estructura básica de la argumentación. Gutiérrez y Urquhart explican que los componentes básicos de la argumentación

son los siguientes: Razones, tesis y meta. Por su parte, en la composición de persuasión, el o la que escribe, no sólo expone sus razones para apoyar su tesis, sino que, además, utiliza las posibles argumentaciones del que piensa distinto a él o ella y las refuta. Dentro del escrito de argumentación, el escrito de persuasión tiene, por lo tanto, un nivel de complejidad mayor. Este es el tipo de composición investigado por De La Paz y Graham (1997) en estudiantes con DA y que sirvió de referencia para la investigación que se expone en esta tesis.

De La Paz y Graham realizaron un estudio donde determinaron la efectividad de la estrategia combinada de planificación STOP y DARE (la traducción al Castellano: PARE y ATRÉVASE, respectivamente) para escribir composiciones de persuasión. Los nombres de estas estrategias son acrónimos o recursos de memorización que se formaron con las iniciales de los pasos (en inglés) que integran estas estrategias de planificación. Ese estudio fue realizado con estudiantes de habla inglesa que presentaban DA, cursantes de 5o grado en una escuela regular de los Estados Unidos. Con el fin de determinar la utilidad de la enseñanza, en otras lenguas, de estrategias de planificación para la redacción de composiciones de persuasión con el modelo DEAR, en esta tesis, se planteó enseñar las estrategias de planificación PLAN-DECIDA por medio del modelo DEAR a estudiantes con DA de habla castellana cursantes del 5º grado de una escuela regular del Estado Trujillo.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, la siguiente pregunta de investigación guió este estudio: Qué efectividad tiene la enseñanza de la

estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA, utilizando el modelo DEAR, en el proceso de la escritura de composiciones de persuasión en estudiantes con DA de habla castellana cursantes de 5º grado

Objetivos

Objetivo General

Determinar la efectividad de la enseñanza de la estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA, utilizando el modelo de Desarrollo de Estrategia de Autorregulación (DEAR), en el proceso de la escritura de composiciones de persuasión por estudiantes con Dificultades de Aprendizaje (DA) de habla castellana cursantes de 5º grado, con el fin de ofrecerle al docente una herramienta que le permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de escrito en sus estudiantes con DA.

Objetivos específicos

- Analizar las composiciones de persuasión de los estudiantes con DA seleccionados para este estudio en cuanto a la conformación cuantitativa y cualitativa de dichas composiciones.

- Comparar las composiciones de persuasión de los estudiantes con DA antes y después de la enseñanza de la estrategia de planificación PLAN-DECIDA por medio del modelo DEAR
- Comprobar si la aplicación de la estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA, utilizando el modelo DEAR, produce efectos en las composiciones de persuasión de los estudiantes con DA seleccionados para este estudio.

Justificación

Este estudio se justifica ya que ofrece aportes en relación a los siguientes aspectos: Primero, en cuanto a la Educación Especial, en general, como disciplina, ya que se busca determinar la efectividad de un modelo de enseñanza, concretamente el DEAR, que se ha utilizado en este tipo de Educación, con estudiantes que presentan DA, de habla inglesa, para la redacción de composiciones de persuasión. En este estudio, al utilizarse este modelo en estudiantes con DA de habla Castellana, se aporta, por lo tanto, en la determinación de la capacidad de generalización del mismo, para otros idiomas. En este sentido, el presente estudio permite fortalecer el cuerpo de conocimientos de la disciplina de Educación Especial, área de Dificultades de Aprendizaje. Segundo, para los docentes de Educación Especial, del área antes mencionada, este estudio les permite asegurar el uso de procedimientos específicos en sus

salones de clase y mejorar el rendimiento escolar de sus alumnos. Tercero, para los docentes de Educación Integral, se les ofrece una herramienta didáctica que pueden usar con sus estudiantes con necesidades educativas especiales (NEA) integrados al aula regular, e igualmente con sus estudiantes sin NEA ya que la utilización y efectividad del modelo DEAR se ha demostrado, también, en estudiantes de aula regular, si bien, de habla inglesa.

Por último, los aportes del presente estudio para la Educación Especial y la Educación Integral para el Estado Trujillo son relevantes. Se ha trabajado con estudiantes que presentan DA, cursantes de la segunda etapa de Educación Integral del Estado Trujillo, y por lo tanto, los resultados muestran que la instrucción de la estrategia combinada PLAN-DECIDA, por medio del modelo DEAR, incide positivamente en el proceso de escritura de estos estudiantes. Además, estos resultados, le permiten, al docente trujillano, identificar la existencia de un modelo y de una estrategia que puede utilizar, confiablemente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de este tipo de composiciones escritas, pues se llevó a cabo en su realidad concreta.

Delimitaciones

En este estudio participaron estudiantes con dificultades de aprendizaje integrados a 5° grado de Educación Básica de un instituto público, por lo tanto los resultados de este estudio sólo pueden aplicarse a estudiantes e institutos con similares características.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de Investigación

En un estudio realizado por Graham y Harris (1989b) se buscó determinar si el entrenamiento en estrategias de autoinstrucción (terminología inicial para el modelo DEAR) mejoraría las habilidades de los estudiantes con DA en la composición de escritos de opinión. Previos estudios habían determinado que los estudiantes con DA presentaban los siguientes problemas: (a) fallaban en incluir elementos esenciales en los diferentes tipos de géneros literarios tales como el final en los cuentos o historias (Nodine, Barenbaum y Newcomer, 1985), y (b) producían composiciones muy cortas y, además, no planificaban con antelación lo que iban a escribir (MacArthur y Graham, 1987). Por lo tanto, para atender estas deficiencias, el propósito del estudio fue facilitar en los estudiantes con DA la “generación, enmarque, y planificación del texto escrito” (p. 202). Esta investigación incluyó, entre otros aspectos, enseñar a estos estudiantes, una estrategia conformada por tres pasos para escribir un buen escrito de opinión. Para la enseñanza de estos tres pasos se usó una estrategia denominada TREE (árbol en inglés), acrónimo que se formó con las tres primeras letras de los pasos que conformaban la estrategia: El primer paso consistía en escribir el *Tópico* o tema de la composición; el segundo paso era escribir las *Razones* o justificaciones de su posición, y el tercer paso consistía en enseñar una doble “E”, por los pasos

de *Examine* o evalúe las razones, y *Finalice* o *Concluya* (*End* en inglés). La estrategia TREE sirvió para enmarcar las composiciones de opinión cuyo texto fue analizado de acuerdo con las siguientes unidades básicas: Premisa, razones, elaboraciones y elementos no funcionales (Scardamalia, Bereiter y Goelman citados por Graham y Harris, 1989b). El estudio utilizó un diseño de “línea de base múltiple a través de individuos” (en inglés, *multiple baseline across-subjects*) con múltiples tomas de muestras en el período o fase de línea de base. Los resultados favorecieron el uso del modelo DEAR para la enseñanza de la estrategia y mejorar el proceso de escribir composiciones de opinión en estudiantes con DA. Así, por ejemplo, mientras en la fase de base sólo el 7% de los ensayos incluyeron los componentes básicos de un escrito de opinión, después de la enseñanza de la estrategia, el 82% de las composiciones tuvieron estos componentes.

En un estudio más reciente, Sexton, Harris y Graham (1998) ampliaron el estudio anteriormente descrito de Graham y Harris (1989b). Además de asesorar a los estudiantes con DA en el desarrollo de una estrategia de planificación y escritura de composiciones de opinión, así como también en asesorarlos en la autorregulación de la estrategia y del proceso de escribir, la instrucción incluía un componente de atribución específicamente relacionado con el uso de la estrategia y la noción de esfuerzo. Seis estudiantes participaron en este estudio el cual también usó un diseño de línea de base múltiple a través de individuos. El análisis de los datos arrojó resultados positivos: la colección inicial de los datos reveló que antes de la instrucción de la estrategia por medio de la aplicación del modelo

DEAR, estos estudiantes mostraban patrones de escritura que son comunes en los estudiantes con DA cuando abordan el proceso de escribir composiciones e opinión.

Después de la aplicación del modelo de instrucción, cinco de los seis estudiantes utilizaron más tiempo planificando con antelación lo que iban a escribir. Sus composiciones no sólo fueron más largas, sino que también contenían los componentes básicos de un escrito de opinión (esto es, premisa inicial, razones que apoyaban la premisa y la conclusión) con un incremento en el número de razones que apoyaban la premisa inicial, y, en general, la calidad de las composiciones mejoró notablemente (Sexton y otros, 1998). Sin embargo, en contraste con los estudios previos realizados por Graham y Harris (1989b) los estudiantes en este estudio fueron menos exitosos en mantener los logros obtenidos a través de la instrucción. Una de las recomendaciones de los investigadores es la necesidad de realizar sesiones donde se refresque lo aprendido y la realización de seguimientos, todo esto con el fin de promover el mantenimiento de lo aprendido.

De La Paz y Graham (1997) realizaron un estudio para investigar el efecto de enseñar en forma combinada las estrategias STOP/DARE para la composición de escritos de persuasión utilizando el modelo DEAR. Tres estudiantes con DA participaron en este estudio en el cual el efecto de la instrucción se examinó a través de un diseño de recolección múltiple de muestras a través de individuos. Como un elemento adicional a estudios previos (específicamente, el estudio de Graham y Harris, 1989b), en el estudio de De La Paz y Graham, los estudiantes

con DA debían ser más reflexivos y tenían que ver los temas o tópicos desde varios puntos de vista y decidir no sólo cuál iba a ser su punto de vista, sino cómo confrontar los puntos de vista o argumentos contrarios en sus escritos. Después de la enseñanza combinada de STOP/DARE usando el modelo DEAR, en la fase de post-tratamiento se observó que todos los estudiantes mejoraron la escritura de sus ensayos en cuanto a extensión, coherencia, y número de elementos funcionales del escrito (esto es, elementos que apoyan el argumento del escritor). Y aunque no se obtuvo un incremento sustancial en la cantidad de tiempo que los estudiantes dedicaban a la planificación con antelación, sin embargo, dos estudiantes continuaron planificando durante el proceso de escribir ya que iban ajustando y revisando sus planes escritos. También cambió favorablemente la cantidad de tiempo que estos dos estudiantes utilizaron para escribir sus composiciones.

En un estudio más reciente, Troia, Graham y Harris (1999) investigaron el uso de DARE, pero combinado con las estrategias SPACE (Espacio, en inglés) y STOP y LIST (Pare y Lista en inglés, respectivamente), para planificar el proceso de escribir cuentos. Hubo un elemento adicional que consistió en aplicar estas estrategias para escribir también composiciones de persuasión, y por lo tanto lograr la generalización de estas estrategias desde el cuento hacia otro género literario. El acrónimo SPACE se formó con las iniciales de los pasos siguientes: *Setting* (Sitio), *Problem* (Problema), *Actions* (Acciones), *Consequence*, (Consecuencia), *Emotions* (Emociones) y el acrónimo STOP se formó con las iniciales de la siguiente frase en inglés: *Stop Think Of Purpose* (en Castellano: Para y Piensa Sobre el Propósito del Cuento), mientras que el acrónimo LIST se

formó con las iniciales de los pasos siguientes: *List* (Lista), *Ideas* (Ideas), *Sequence* (Secuencia), *Them* (Todas). También por medio del uso de un diseño de investigación de sujetos individuales (*single subject research design*), los investigadores enseñaron a tres estudiantes con DA que cursaban 5° grado estas estrategias mientras escribían cuentos y completaban tareas escolares que ellos seleccionaron. Debido a que la planificación era uno de los principales objetivos de este estudio, los estudiantes utilizaron igual cantidad de tiempo tanto para planificar como para escribir. Para atender los aspectos de la generalización y el mantenimiento de lo aprendido, Troia, Graham y Harris (1999) incluyeron el razonamiento (esto es, explicar cómo las tareas fueron cumplidas o realizadas) como punto esencial para la enseñanza de las estrategias y entender por qué los estudiantes no siempre aplicaban las estrategias.

Los resultados mostraron que las estrategias de planificación y razonamiento que se enseñaron en este estudio impactaron favorablemente la actividad de escribir cuentos en estos estudiantes con DA. Similar a estudios realizados previamente (ej., De La Paz y Graham, 1997; Sexton y otros, 1998), los estudiantes habían mostrado poca evidencia de planificación y una pobreza general en la calidad y extensión de sus cuentos y composiciones antes de iniciar la enseñanza de las estrategias. Después de la instrucción, sin embargo, aumentaron el tiempo de planificación, la estructura del esquema de sus cuentos mejoró dramáticamente, así como la extensión de los mismos. Sin embargo, la calidad general de los cuentos no se enriqueció sensiblemente. En relación al mantenimiento de lo aprendido, dos de los tres estudiantes mantuvieron las

competencias que obtuvieron después de la instrucción. También los estudiantes con DA evidenciaron generalización de las estrategias de planificación que habían aprendido, al escribir composiciones de persuasión que presentaron ganancias en el promedio de sus elementos funcionales, aun y cuando no fue parte de la investigación el enseñarles la planificación de este tipo de composiciones. Sin embargo, al igual que en los resultados sobre la escritura de cuentos, la calidad general de los escritos de persuasión no mostró una mejoría significativa.

En resumen, las investigaciones anteriores indican que, por medio del uso del modelo DEAR, la enseñanza de estrategias de planificación para escribir composiciones de persuasión mejora la capacidad de redactar estos escritos por estudiantes con DA. De allí la necesidad de determinar si en el caso de estudiantes con DA de habla castellana la enseñanza de estrategias de planificación por medio del modelo DEAR para escribir este tipo de composiciones produce resultados similares en sus escritos.

Bases Teóricas

Aspectos Generales

Actualmente, como pilares teóricos para la enseñanza-aprendizaje del proceso de la composición escrita o redacción en estudiantes con DA, Levy (1996) menciona las siguientes: (a) la corriente cognitiva conductual (Cognitive Behavior Modification, CBM) dentro de la cual incluye las estrategias de autorregulación, las verbalizaciones internas y los recursos de memorización tales como los acrónimos; (b) la teoría social del aprendizaje de Vigotsky y la concepción de la escritura como proceso, de las cuales, el aprendizaje cooperativo

o aprendizaje entre pequeños grupos de estudiantes se ha nutrido, y (c) el modelo de instrucción dirigida.

De acuerdo con Levy, la corriente cognitiva conductual analiza y trabaja sobre la influencia que tienen los pensamientos de las personas en su conducta y en los tipos específicos de pensamientos que pueden hacer a un estudiante personalmente efectivo durante la instrucción. De allí que (y sobre la base de lo expuesto por autores como Meichenbaum y Rosenberg citados por Levy) un incremento en el autocontrol y la autoconciencia aumenta el rendimiento académico del estudiante.

Por otra parte, la corriente cognitiva conductual enseña a los estudiantes a utilizar el lenguaje interno (de acuerdo con Levy, este tipo de lenguaje sería lo que Vygotsky plantea como lenguaje oculto o encubierto) como una respuesta interviniente antes de darse una respuesta manifiesta, esto es, a actuar como un mediador verbal, de allí que la utilidad instruccional de esta corriente estaría en su uso para cambiar las verbalizaciones internas de los estudiantes con el fin de modificar una conducta específica (Levy, 1996).

Con respecto a los recursos de memorización conocidos como acrónimos, Levy se refiere a los acrónimos de Primera Letra, que consisten en tomar la primera letra de los pasos de la actividad a realizar y formar una palabra que se relacione con la idea principal de esta actividad. Estos recursos de memorización han sido de utilidad para la enseñanza del proceso de escribir o redactar a estudiantes de alto riesgo y a estudiantes con problemas para escribir (Levy, 1996).

La concepción del escribir como un proceso y la teoría de la interacción social de Vygotsky son las dos bases teóricas que han sustentado la conformación de grupos de escritura o pares de análisis crítico como instrumentos instruccionales para la enseñanza y aprendizaje de la escritura (Levy, 1996). En la perspectiva de la escritura como proceso, tres aspectos se deben considerar: (a) los docentes enfatizan tanto en las ideas del alumno como en el proceso para llegar a un resultado, más que en el resultado en sí mismo, (b) el proceso de escribir (tanto antes de comenzar a escribir, durante la escritura, como en la revisión) se ve como algo recursivo y no lineal y (c) la conformación de grupos o compañeros de análisis crítico promueve la interacción social en la forma de grupos de respuesta, por lo tanto, este tipo de pequeños grupos son un tipo de aprendizaje cooperativo (Levy, 1996).

La impronta de las perspectivas cognitiva y sociocultural para el análisis y la comprensión del proceso de escribir, también la señala Caldera (2006), quien incluye, dentro de la corriente cognitiva, a Scardamalia y Bereiter (1992) y su tesis de que en el proceso de escribir interactúan tres subprocesos: la planificación, la redacción y la revisión. En cuanto a la perspectiva sociocultural, Caldera menciona a Vytogosky (1979) y su planteamiento sobre el carácter social e interpersonal del proceso de aprendizaje de la escritura.

García y Caso-Fuentes (2006) señalan que entre los diversos aspectos que actualmente se enfatizan dentro del avance de la psicología de la escritura (esto es, los aspectos cognitivos, conductuales, emocionales y de la personalidad) los cognitivos son, actualmente, reconocidos como “variables moduladoras en el

desarrollo y aprendizaje de la composición escrita” (p. 456). Mencionan los estilos cognitivos los cuales definen como formas relativamente estables y características en que los individuos organizan y procesan la información, y a los cuales se le conciben desde una doble vertiente: un aspecto receptor (recoger, procesar y estructurar la información) y un aspecto emisor (la forma de realizar tareas y resolver problemas). Dentro de su análisis y estudio de un estilo cognitivo, concretamente la reflexividad, en el proceso de la escritura de estudiantes con DA, García y Caso-Fuentes mencionan la necesidad de enfocar en la autorregulación como uno de los constructos que amerita estudio en relación con el proceso de escribir de estos estudiantes.

La Autorregulación y la Composición Escrita

Graham y Harris (2000) reportan que existe un mayor conocimiento sobre el impacto que cumple la autorregulación en el proceso de escribir que sobre la importancia que tienen los aspectos de transcripción, como el deletreo y la caligrafía, en dicho proceso. Según estos autores, esto se debe, probablemente, al énfasis en los aspectos cognitivos y autorregulatorios de la composición escrita que tuvieron los principales modelos de ver la escritura en la década de los 80 y 90: Hayes y Flower (1980) y Scardamalia y Bereiter (1986), así como por el hecho de que se le fue dando menos énfasis a los aspectos de transcripción.

La autorregulación tiene que ver con el hecho de que la composición escrita es una actividad intencional donde la planificación personal y el apoyarse en uno mismo juegan un papel principal (Zimmerman y Riesemberg, citado por Graham y Harris, 2000). Mas aún, Graham y Harris citan directamente a Flower y Hayes

en cuanto a que una de las habilidades fundamentales en el proceso de escribir es la habilidad de monitorear o de guiar uno mismo su composición o redacción.

Precisamente, es el aspecto de la autorregulación lo que Graham y colaboradores han trabajado a través del modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR). Este modelo (en inglés The Self-Regulated Strategy Development [SRSD]) ha mostrado ser exitoso para enseñar a los estudiantes con DA tanto estrategias para la planificación de la producción escrita como procedimientos autorregulatorios para el uso de estas estrategias (De La Paz y Graham, 1997; Sexton, Harris y Graham, 1998).

Graham y Harris (1993) señalan que este modelo tiene tres aspectos fundamentales: “un uso hábil de estrategias efectivas; comprensión del uso, significado y limitaciones de estas estrategias; y autorregulación en el cumplimiento de la estrategia (lo cual incluye cualquier combinación de las actividades de establecimiento de metas, autosupervisión, autoinstrucción y autorrefuerzo)” (p. 172). Otras de sus características fundamentales son la enseñanza detallada de las estrategias, colaboración estrecha entre los participantes, e instrucción sobre la base de lograr la maestría en el manejo de la(s) estrategia(s).

El modelo DEAR es un modelo instruccional de múltiples componentes que ha sido diseñado como un método de enseñanza para estudiantes en los grados superiores de la educación primaria (Graham y Harris, 1993). Consiste de siete fases flexibles: (a) desarrollo de habilidades previas, (b) conferencia inicial, (c) descripción y discusión de la estrategia, (d) modelaje, (e) práctica colaborativa,

(f) práctica independiente y maestría en el dominio de la estrategia, y (g) generalización (Harris y Graham, 1996; Graham y Harris, 1993; Swanson y De La Paz, 1998). Harris y Graham (1996) han enfatizado sobre la naturaleza flexible de este modelo y sobre el particular han indicado lo siguiente: “Estos pasos no son para ser seguidos como si fueran una “receta de cocina”. Por el contrario, se les debe ver como una guía u orientación. En este sentido, los pasos instruccionales pueden ser recursivos---los docentes pueden regresar a cualquier paso en cualquier momento” (p. 26).

En relación a la escritura, Graham y Harris (1993) indican que los objetivos de este modelo son los siguientes: “ayudar a los estudiantes a (a) perfeccionar los procesos cognitivos de alto nivel que se requieren en la composición; (b) desarrollar el uso autónomo, reflexivo y autorregulatorio de estrategias para escribir; y (c) formar actitudes positivas acerca de la escritura y acerca de ellos mismos como escritores” (p. 170). Además, estos autores han indicado que las fundaciones teóricas y de investigación del modelo DEAR se encuentran, entre otras, en el trabajo de Vygotsky, Luria y Sokolov en relación al autocontrol verbal y orígenes sociales del autocontrol; la teoría de Meichenbaum sobre el desarrollo de la modificación cognitiva de la conducta, así como también en el modelo del desarrollo de estrategias de aprendizaje de Deshler y asociados.

Definición de Términos

Acrónimo: “En [lingüística](#) moderna, un acrónimo (o a veces blend, fusión) puede ser una sigla que se lee como una palabra (‘ovni’) o un vocablo formado al unir parte de dos palabras”. (<http://es.wikipedia.org/wiki/Acr%C3%B3nimo>)

Aspecto cualitativo de una composición: lo que se mide por medio de una escala holística que se usa en estudios similares (por ejemplo, De La Paz y Graham., 1997; Sawyer, Graham y Harris, 1992; Sexton, Graham y Harrys, 1998). En la evaluación cualitativa de una composición se consideran aspectos tales como selección de la palabra, estructura de la oración, organización y creación de ideas (De La Paz y Gram., 1997).

Aspecto cuantitativo de una composición: se refiere tanto al número de palabras (extensión) como al número de elementos funcionales de la composición.

Dificultad del aprendizaje: “Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital. Pueden manifestarse problemas en conductas de autorregulación e interacción social, pero estos hechos no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje se pueden presentar concomitantemente con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de dichas condiciones o influencias” (NJCLD- National Joint Committee on Learning Disabilities- en 1988).

www.psicoterapeutas.com/paginaspersonales/lucia/dificultadesaprendizaje.htm

Elementos funcionales de una composición: se refiere a los elementos que apoyan directamente el desarrollo de los argumentos del escritor, concretamente la afirmación primaria, la justificación o razón, la conclusión y la elaboración. (Scardamalia, Bereiter y Goelman, 1982).

Persuasión: “consiste en la utilización deliberada de la comunicación para cambiar, formar o reforzar las actitudes de las personas, siendo estas últimas representaciones mentales que resumen lo que opinamos de las cosas, personas, grupos, acciones o ideas” (www.cepvi.com/articulos/persuasion.htm).

Planificación: “se refiere a las acciones llevadas a cabo para realizar planes y proyectos de diferente índole....La planificación realiza acciones con base en la planeación de cada uno de los proyectos. De manera inicial concibe el plan y posteriormente dicho plan se llevará a cabo”.

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Planificaci%C3%B3n>).

Planificación de una composición: se refiere a la generación y organización de ideas, al establecimiento de metas u objetivos y el decidir cuales estrategias utilizar para alcanzar dichas metas (Montague, Graves y Leavell, 1991).

Revisión de una composición: se refiere a lo que De La Paz y Graham (1997) denominan como “transformaciones de planes”, esto es, los cambios que implican lo siguiente: agregar, elaboración de ideas, integración, inversión, eliminación y cambio en el significado.

Sistema de Hipótesis y Variables

Sobre la base del planteamiento del problema y del marco teórico, así como la definición y clasificación de hipótesis de Hernández Sampieri, Fernández

Collado y Baptista Lucio (2003), en este estudio se estableció la siguiente hipótesis de investigación causal multivariada:

La enseñanza de la estrategia combinada de planificación de la escritura PLAN-DECIDA, a través del modelo DEAR, aumentará los componentes cuantitativos y la calidad de las composiciones de persuasión escritas por estudiantes con DA de habla castellana cursantes del 5º grado.

Variable Independiente:

Enseñanza de la estrategia de planificación de la escritura PLAN-DECIDA a través del modelo DEAR.

Variables Dependientes:

- 1.- Componentes cuantitativos de las composiciones de persuasión escritas por estudiantes con DA de habla castellana.
- 2.- Calidad de las composiciones de persuasión escritas por estudiantes con DA de habla castellana.

Cuadro 1
Operacionalización de las Variables

Objetivo General: Determinar la efectividad de la enseñanza de la estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA, utilizando el modelo DEAR, en el proceso de la escritura de composiciones de persuasión por estudiantes con DA de habla castellana cursantes de 5° grado, con el fin de ofrecerle al docente una herramienta que le permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de escrito en sus estudiantes con DA.

Objetivos Específicos	Variables	Dimensiones	Indicadores
1. Analizar las composiciones de persuasión de los estudiantes con DA seleccionados para este estudio en cuanto a la conformación cuantitativa y cualitativa de dichas composiciones.	Componentes Cuantitativos.	Elementos Funcionales	Premisa Razón Conclusión Elaboración No Funcionales
	Calidad de la Composición.	Elementos Cualitativos.	Escogencia de palabra adecuada Gramática Estructura de la oración Organización Tipo de ideas
2. Comparar las composiciones de persuasión de los estudiantes con DA antes y después de la enseñanza de la estrategia de planificación PLAN-DECIDA por medio del modelo DEAR		Planificación de las clases.	Plan de Clase (Modelo de Madeline Hunter).
3. Comprobar si la aplicación de la estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA utilizando el modelo DEAR produce efectos en las composiciones de persuasión de los estudiantes con DA seleccionados para este	Enseñanza de la estrategia	Modelo de enseñanza.	Modelo DEAR.
		Recursos y materiales.	Hojas Impresas Tarjetas de memorización.

estudio.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Participantes

En este estudio participaron tres estudiantes con DA cursantes del 5º grado en una institución escolar pública primaria (para guardar su anonimato, estos nombres son ficticios):

Katty, una estudiante de 10 años de edad asistió, tanto al aula regular como al aula integral, desde el segundo grado. Hasta el cuarto grado recibió asistencia por una psicólogo que trabajaba en la institución escolar, pero, lamentablemente esta profesional se retiró de dicha institución y se llevó toda la información de los estudiantes que atendía (incluyendo la de Katty), por lo que no se obtuvo dicha evaluación.

Por su parte David, tenía 13 años cuando se realizó el estudio. Asistía al aula integral desde tercer grado. Por recomendación médica (Neurólogo-Pediatra) este estudiante se encontraba bajo tratamiento de medicamentos, para atender, hiperactividad y trastornos de conducta, cuando se realizó el estudio.

Finalmente Nancy, una estudiante de 11 años, estuvo en servicio psicológico desde los seis años, cuando cursaba el primer grado por presentar problemas de aprendizaje. Esta estudiante asistía al aula integral desde el primer grado.

La selección de los participantes se realizó sobre la base de la indicación del docente del aula regular y del docente del aula integrada, utilizando como criterios, años cursados en el aula integrada, dificultad de aprendizaje para la escritura (dificultades para realizar composiciones escritas), e historial psicológico y médico.

Se solicitó la autorización de los padres o representantes por escrito para que sus representados participaran en este estudio (ver anexo A). Es necesario señalar, que la aplicación del modelo DEAR para la enseñanza de estrategias lo recomiendan Graham y Harris para estudiantes que cursan grados superiores al 3er grado.

Localización

Los estudiantes pertenecían a una institución pública de Educación Básica situada en la ciudad de Valera del estado Trujillo. Se escogió una institución que poseyese aula integrada para atender estudiantes con DA ya que, de esta manera, se garantizaba la participación de estudiantes con estas dificultades. Igualmente, se solicitó a la dirección del plantel, por escrito, la colaboración para realizar este estudio (ver anexo B) en dicha institución.

Diseño de la Investigación

Este estudio fue de tipo experimental, concretamente para análisis conductual de individuos o de pequeños grupos (en inglés conocido como single subject design), y dentro de este se utilizó un diseño de línea base múltiple a través de individuos. Castro (1977) señala que este tipo de diseño consiste en tener una

línea base de varios individuos y luego aplicar la variable independiente (VI) sucesivamente a cada uno de ellos de manera “que si la VI es efectiva, se notará un cambio en la línea base de cada individuo como consecuencia de la presencia del tratamiento experimental” (p. 121). Richard, Taylor, Ramasamy, y Richards (1999) especifican que para escoger un diseño de línea base múltiple, el principal criterio que se sigue es que la variable dependiente (VD) no se puede revertir como es el caso en este estudio donde la VD tuvo que ver con aprendizajes en el proceso de escribir de estudiantes con problemas de aprendizaje.

Instrumentación

Para el análisis de las composiciones se utilizó un procedimiento desarrollado por Scardamalia, Bereiter y Goleman (1982) y Graham y Harris (1989b) que consiste en dividir cada escrito en las siguientes unidades básicas: premisa, razón, conclusión, elaboración y elementos no funcionales. En la premisa, el escritor coloca su creencia o posición particular sobre un tema o tópico, las razones son explicaciones que apoyan o refutan la posición, una conclusión consiste en una afirmación o declaración que finaliza o cierra el escrito, y las elaboraciones (un ejemplo es una elaboración) se pueden agregar a cada una de estas unidades básicas (Graham y Harris, 1989b). Estas son unidades funcionales, mientras que las no funcionales son aquellas unidades que se repiten, o que no tienen relación con el tema o tópico del escrito. Al texto se le coloca el puntaje sobre la base de las unidades funcionales.

La calidad general de los escritos se evaluó sobre la base de una escala holística utilizada por Graham y colaboradores (ej., De La Paz y Graham, 1997; Sexton, Harris y Graham, 1998; Troia, Graham y Harris, 1999). Esta escala va de uno a ocho puntos, en la cual ocho representa el más alto puntaje. Escogencia de la palabra adecuada, gramática, estructura de la oración, organización y tipo de ideas son los aspectos a considerar en esta evaluación (Sexton, Harris y Graham, 1998). Finalmente, se utilizó un cronómetro para medir tanto la cantidad de tiempo que se utilizó en la planificación previa de lo que se va a escribir como el tiempo que se utilizó en escribir el escrito de persuasión.

Recolección de Información

Antes de dar inicio a la investigación, el docente encargado del aula integrada de la institución escolar evaluó 21 temas o tópicos en forma de preguntas para escribir las composiciones de persuasión. Algunas de estas preguntas se usaron en estudios similares (Ej., Harris y Graham, 1996), mientras que otras las seleccionó la tutora de la tesis, sobre la base de su experiencia profesional como docente. Los siguientes son ejemplos de estas preguntas:

(a) ¿Qué piensas ¿Deberían los niños ver televisión mientras hacen sus tareas?

(b) ¿Debería permitírseles a los niños ir a la cama a cualquier hora en la noche?

Igualmente, los estudiantes podrían escribir composiciones de los temas o tópicos que a ellos les gustaría tratar. Ejemplos de estos temas o preguntas de los estudiantes son las siguientes: ¿Qué opinas, deberían los niños aprender matemáticas? ¿Qué opinas sobre los juegos de computadoras?

Sobre la base de investigaciones similares (e.j. Sexton, Harris y Graham, 1998), el orden de las preguntas a aplicar se decidió al azar y luego, a los tres estudiantes participantes, se les aplicó las preguntas en dicho orden, en las etapas de línea base, instrucción y post-tratamiento. De igual manera, el mismo instructor recogió todas las composiciones de persuasión escritas por los estudiantes.

Confiabilidad del Estudio

El método de “acuerdo entre observadores o jueces” se utilizó para asegurar la confiabilidad del estudio, y se determinó el porcentaje de común acuerdo entre estos observadores utilizando el método de frecuencias de proporciones, según Kazdin (1982).

Los escritos a evaluar se seleccionaron al azar y para la evaluación de los componentes cuantitativos de los escritos (es decir, los elementos funcionales y no funcionales) los observadores o jueces fueron la tutora del trabajo y una estudiante de educación a nivel de pregrado a quien se le instruyó en el proceso de evaluar las composiciones y quien además no tuvo información sobre los objetivos del estudio. En cuanto a la evaluación cualitativa de las composiciones, dos docentes previamente entrenados (quienes tampoco tendrán información sobre los objetivos del estudio) evaluaron las composiciones de persuasión.

Procedimiento

La instrucción de la estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA, usando el modelo DEAR, se realizó individualmente con cada estudiante. Previa autorización del docente de aula regular, cada estudiante salía del salón de clase y la instrucción se realizaba en un aula anexa a la biblioteca de la institución escolar. La duración de cada sesión varió en función de la parte de la estrategia que tocó enseñar, así como de las características particulares de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, la duración para la enseñanza de la estrategia PLAN fue entre 20 a 30 minutos, mientras que para la estrategia DECIDA fue muy variable (osciló entre los 17 y 55 minutos). El número de sesiones individuales que se requirió para la enseñanza-aprendizaje de toda esta estrategia combinada fue el siguiente para cada estudiante: Katty = 12, David = 09, Nancy = 19.

Preinstrucción. Una vez obtenido el permiso de los directivos de la institución escolar y de los padres/representantes para realizar el estudio con estos estudiantes, la instructora empezó la enseñanza de la estrategia. Como dentro del modelo de enseñanza DEAR el primer paso consiste en determinar las habilidades previas necesarias para la enseñanza de cualquier estrategia, y en el caso de la escritura de composiciones de persuasión, uno de los puntos fundamentales a saber es si el o la estudiante conoce lo que es una opinión y qué la caracteriza, este fue el primer punto a trabajar y enseñar en estos estudiantes (ver anexos C, D y E), pues ellos no lo manejaban. Igualmente en esta fase se conversó con el o la estudiante la utilidad de la estrategia que iban a aprender (ver anexo F y G) (paso

dos del modelo DEAR). El número de sesiones de esta preinstrucción fue de tres para Katty, dos para David y dos para Nancy, con una duración aproximada de 8 a 18 minutos.

La instrucción de la estrategia. Una vez conocida lo que era una opinión y la importancia de la estrategia combinada PLAN-DECIDA, se comenzó con la instrucción de la primera parte de esta estrategia: PLAN.

Sobre la base del modelo de Hunter (ver página 30 de este trabajo), se comenzó la primera clase indicando cual era el propósito de ésta, luego se dio un repaso de la clase anterior (es decir, qué es una opinión y la importancia de la estrategia combinada), y después se enseñó cada letra del acrónimo PLAN y su significado. Se utilizaron hojas impresas para dar esta información (ver anexos F, H e I). Estas sesiones se daban hasta que el o la estudiante se aprendía el acrónimo PLAN, lo cual también incluyó realizar los pasos cinco y seis de DEAR (Práctica con colaboración y práctica independiente) o puntos f y g de Hunter (ver anexos J y K para materiales impresos utilizados en esta parte).

Una vez aprendido este primer acrónimo, se introdujo el organizador gráfico (ver anexo L) para enseñar al estudiante como debía aplicarlo. En esta fase se utilizó el modelaje (paso cuatro de DEAR, y puntos d y e de Hunter). Aquí la instructora utilizó las técnicas de “pensando en voz alta” y “autoafirmaciones”, tales como “esto fue lo que me dijo la profesora”, “esta idea está bien”, “puedo pensar en otra idea”, y además se utilizaron las tarjetas de memorización (ver anexo M) como recurso para apoyar la producción de ideas. Las autoafirmaciones

son aspectos que Harris y Graham (1996) han enfatizado como muy importantes cuando se utiliza el modelo DEAR. La fase de modelaje se realizó en varias sesiones para cada estudiante.

La práctica con colaboración (quinto paso del modelo de DEAR), se incluyó en la práctica guiada de Hunter. Aquí la instructora, junto con el o la estudiante, utilizó el organizador gráfico con temas específicos (uno solo por día) para aplicar el acrónimo PLAN. Esta fase se caracterizó por el trabajo en conjunto (intercambio de ideas, conversación sobre lo que se estaba escribiendo, revisión de lo dado en la clase y utilización de las tarjetas de memorización).

A medida que el o la estudiante fue mostrando manejo del acrónimo PLAN, la instructora lo fue dejando trabajar con mayor libertad hasta que mostró dominio del mismo (Práctica independiente o paso seis del Modelo DEAR y punto h del modelo de Hunter). Por último, al finalizar cada clase, se realizaba el cierre o conclusión de ella por medio de preguntas al estudiante que buscaban repasar lo que se había visto en clase o indagar qué aspectos le habían parecido más difíciles.

El acrónimo DECIDA (segunda parte de la estrategia combinada) se enseñó de igual manera que el acrónimo PLAN. En este sentido, se comenzó la primera clase indicando cual era el propósito de ésta, luego se dio un repaso de la clase anterior (es decir, el acrónimo PLAN), y después se enseñó cada letra del acrónimo DECIDA y su significado. Se utilizaron hojas impresas para dar esta información (ver anexos G y N). Estas sesiones se dieron hasta que el estudiante

se aprendió el acrónimo DECIDA, lo cual también incluyó el paso práctica con colaboración de DEAR, es decir puntos f y g de Hunter (ver anexo Ñ), donde la instructora, junto con el o la estudiante, intercambiaron ideas, y conversaron sobre el material impreso. Luego se realizó la práctica independiente (paso seis del modelo DEAR y punto h del modelo de Hunter) (ver anexos O y P).

Al finalizar cada clase, se realizaba el cierre o conclusión de ella por medio de preguntas al estudiante que buscaban repasar lo que se había visto en clase o indagar qué aspectos le habían parecido más difíciles.

Una vez aprendido el acrónimo DECIDA, la instructora utilizó un tema (uno solo por día y los mismos temas que utilizó para trabajar con PLAN) para enseñar la utilización de este acrónimo. En esta parte se utilizó el modelaje, con las técnicas de “pensando en voz alta” y “autoafirmaciones”. Después de este primer modelaje, en las clases siguientes se trabajó siguiendo los pasos de práctica con colaboración y luego práctica independiente, hasta que el o la estudiante desarrolló, por sí mismo (a), un tema. Por supuesto, todas las clases incluyeron la parte de cierre o conclusión.

La utilización de la estrategia combinada PLAN-DECIDA se trabajó una vez concluido el aprendizaje del acrónimo DECIDA. Aquí, se utilizaron temas o preguntas completamente distintas a las utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los acrónimos PLAN y DECIDA. En esta última fase sólo se utilizaron los pasos cinco y seis (Práctica con Colaboración y Práctica Independiente) del modelo DEAR, es decir, puntos g y h de Hunter.

Es necesario indicar, que al trabajar cada tema o pregunta, la instructora primero lo leía en voz alta para que lo escuchara el o la estudiante, y después le solicitaba a éste o ésta que lo leyera también en voz alta. Además a cada estudiante se le proveyó con papel y lápiz para escribir sus composiciones., e igualmente, se les dio material impreso sobre los acrónimos, para que ellos los repasaran en casa.

Mientras el estudio se realizó, a los estudiantes no se les dio ninguna retroalimentación en relación al contenido y calidad de las composiciones. Sin embargo, después de concluir el estudio, tanto a los docentes como a los estudiantes y padres se les dieron muestras de sus trabajos iniciales (etapa de línea de base) y de la etapa de post-tratamiento para efectos de comparación y ver los progresos que habían realizado.

Tratamiento de la Validez

Primero, cada lección se planificó y redactó en forma de guión, utilizando el modelo de lección de Hunter (1994). Este modelo consiste de los siguientes puntos: (a) Objetivo de conducta (Propósito de la clase), (b) Materiales (c) Establecimiento previo del objetivo de la lección (d) Dar la información (incluye revisión de la información o tema anterior), (e) Modelaje/Ejemplos, (f) Revisión de la comprensión de la información o tema, (g) Práctica guiada (h) Práctica independiente, y (i) Cierre de la clase o conclusión. Luego, se escogieron clases al azar y se grabaron en videotape. Posteriormente, el tutor y una juez

independiente las analizaron de manera de verificar si se habían cumplido los pasos de la instrucción de acuerdo con el guión.

Análisis de los Datos

Primero se determinó el promedio del puntaje de cada estudiante en cada fase del experimento (esto es, Línea de Base, Post-tratamiento, y Mantenimiento). Luego se utilizó lo que Kazdin (1982) denomina “inspección visual”. Esta inspección “se refiere a alcanzar una evaluación de la confiabilidad o consistencia de los efectos de la intervención a través del examen de los datos representados en forma gráfica” (p. 232). Para este autor, este es el método por excelencia para evaluar los datos en los estudios que utilizan los diseños de línea base múltiple con un solo sujeto o un pequeño grupo de sujetos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se utilizó un cuadro (ver página 37), el cual expresa el promedio obtenido por los estudiantes durante cada condición experimental, así como un gráfico (ver página 38) que muestra el número total de elementos funcionales obtenidos por los participantes.

Línea de Base

Se observó que durante la fase de Línea de Base, ninguno de los estudiantes utilizó tiempo alguno para la planificación de sus escritos, es decir, al momento de plantearseles el tópico comenzaron a escribir inmediatamente.

En general, los promedios de los estudiantes en sus composiciones fueron bajos. Así, con respecto a los elementos funcionales, se evidenció en las composiciones un promedio menor de dos elementos. En este sentido, Nancy presentó sólo un elemento funcional, predominantemente una razón, mientras que David y Katty oscilaron entre uno y tres elementos funcionales (ver gráfico), los cuales fueron, premisas y razones. Ninguno de los estudiantes mostró elaboraciones y conclusiones.

En cuanto a la extensión (número de palabras), la que obtuvo mayor promedio de los tres estudiantes fue Katty (ver cuadro). Sin embargo, la calidad de sus escritos no llegó a 1,5 puntos (en una escala con un puntaje máximo de ocho), y con tiempo promedio superior al de sus compañeros (7min.). En síntesis

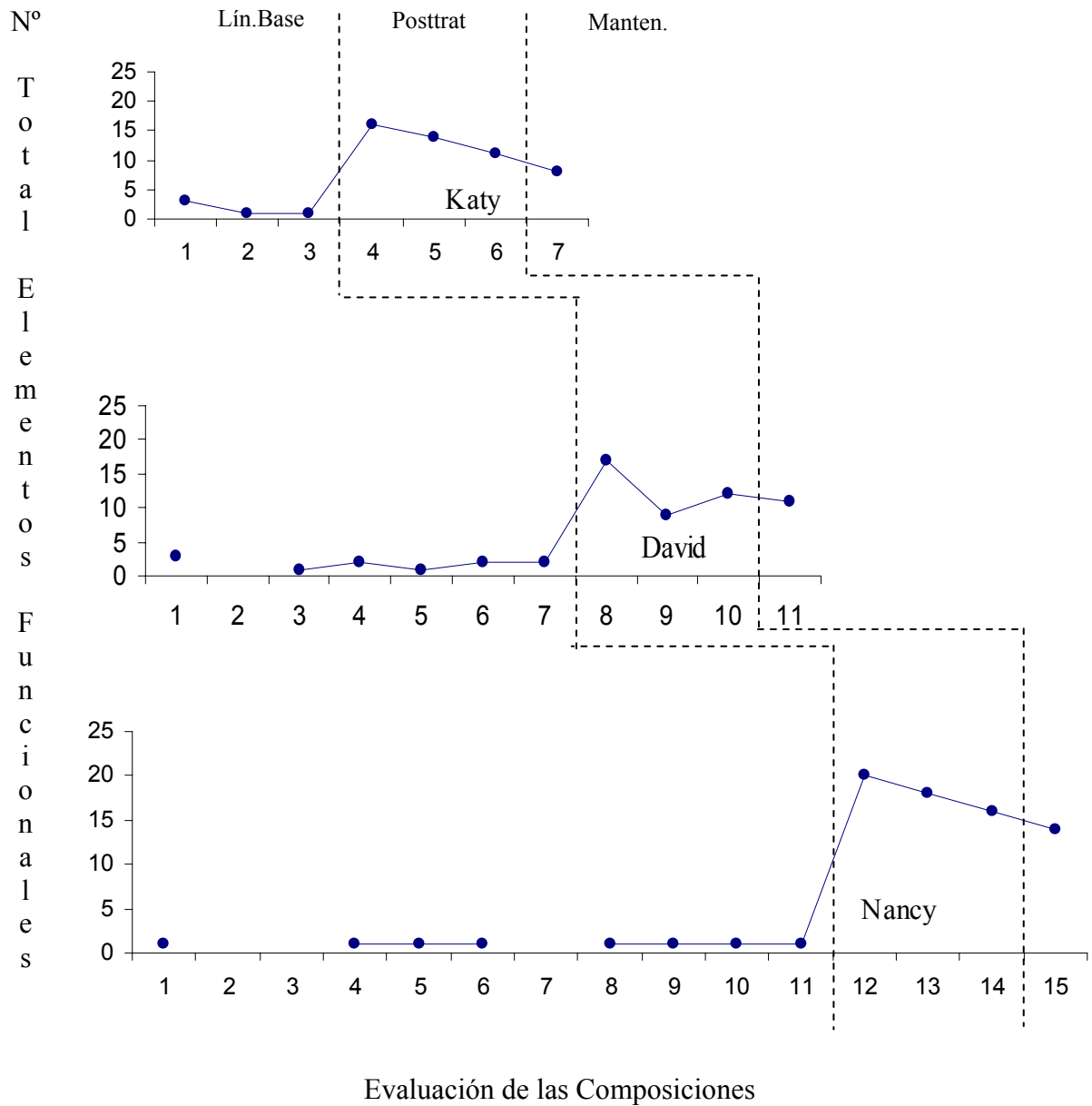
Cuadro**Promedio de los Puntajes Obtenidos por los Estudiantes Durante cada Condición Experimental**

Elementos de Escritura	Katy			David			Nancy		
	Lin. Base	Posttrat.	Manten.	Lin. Base	Posttrat.	Manten.	Lin. Base	Posttrat.	Manten.
Planificación									
Tiempo (min.)	0	7	5,23	0	12	10,53	0	11	8
Composiciones									
Elementos Funcionales	1,67	13,67	8	1,83	12,67	11	1	18	14
Extensión	32,33	132,33	57	11,50	90	74	9,13	121	87
Calidad	1,33	5,33	4	1	7	7	1	6	6
Tiempo(min.)	7,17	28,68	26,36	3	14,16	34,54	2,22	21,70	16,10

Nota. Lin. Base = Línea de Base, Posttrat = Post-tratamiento, Manten. = Mantenimiento.

Gráfico

Número Total de Elementos Funcionales



en la Línea de Base Katty, escribió más, utilizó más tiempo y con muy poca calidad al comparársela con los otros alumnos. Por su parte David y Nancy escribieron poco, con poca calidad, y en un tiempo reducido.

Fase de Post-Tratamiento

Luego de instruir la estrategia combinada PLAN-DECIDA con el modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR), los estudiantes elevaron notablemente su tiempo de planificación con respecto a la fase de Línea de Base (ver cuadro). Así David y Nancy utilizaron un tiempo promedio de 12 y 11 minutos respectivamente, mientras que Katty utilizó siete minutos.

Después de aprendida la estrategia combinada, se observaron cambios en sus composiciones escritas en cuanto al número de elementos funcionales. Por ejemplo Katty aumentó en un 819% estos elementos, David los elevó a 692% en sus composiciones y por último Nancy incrementó un 1800%.

En el gráfico podemos observar el aumento considerable en el número de elementos funcionales. Por ejemplo, Nancy mantuvo un sólo elemento funcional durante toda la fase de Línea de Base, mientras que logró alcanzar hasta 20 elementos durante el Post-Tratamiento. Por su parte, Katty y David oscilaron entre uno y tres elementos funcionales durante la Línea de Base, para luego llegar a 15 y 17 elementos funcionales respectivamente en las composiciones escritas durante esta fase de Post-Tratamiento. En el cuadro se presenta el promedio de elementos funcionales que logró alcanzar cada uno de estos estudiantes.

En cuanto al tipo de elementos funcionales, todos los estudiantes lograron aumentar la variedad de sus elementos. Así Katty mostró no sólo premisas y razones como fue en la Línea de Base, sino también elaboraciones y conclusiones. Una situación similar pasó con David y Nancy quienes también aumentaron la variedad de los elementos funcionales, al comparárseles con la Línea de Base. En síntesis, en esta etapa, todas las composiciones de los estudiantes presentaron, premisas, elaboraciones, razones y conclusiones.

Los estudiantes en esta etapa aumentaron no solo la variedad de elementos funcionales, sino también la cantidad de dichos elementos. Así Katty de una razón en la Línea de Base pasó a tener un promedio de cinco razones en sus escritos, también de tener una sola premisa en la Línea de Base llegó a tener hasta tres premisas en algunos de sus escritos.

Por su parte, David aumentó el número de razones y premisas en esta fase, al compársele con la Línea de Base. Así en la etapa del Post-Tratamiento este estudiante tuvo un promedio de tres premisas y cinco razones, cuando en la Línea de Base sólo tenía usualmente una premisa y una razón.

Nancy presentó, en esta fase de Post-Tratamiento, cuatro premisas como promedio, cuando en la Línea de Base no había mostrado este elemento funcional. En esta fase también aumentó a seis el promedio de razones en sus escritos, cuando en la fase anterior sólo tenía una razón.

En esta fase, todos los estudiantes también aumentaron considerablemente la extensión y calidad de sus textos, así como el tiempo utilizado para escribirlos

(ver cuadro). En cuanto a la extensión, Katty presentó el incremento más significativo con un poco más de un promedio de 132 palabras por composición.

Igualmente esta estudiante presentó la mayor cantidad de tiempo para escribir las composiciones, mientras que Nancy ocupó el segundo lugar. El puntaje más alto en calidad lo obtuvo David (ver cuadro).

Al detallarse los resultados en esta fase, se observa que aun y cuando David tuvo una extensión promedio de 90 palabras, tuvo el más alto puntaje de calidad, lo que señala que el número de palabras no tuvo una relación directa con la calidad de lo escrito.

Se nota que aún y cuando Katty tuvo un número de palabras alto, sus elementos funcionales estuvieron sólo un punto por encima de los de David, que como se dijo anteriormente escribió textos menos extenso que los de Katty.

En el caso de Nancy sus escritos fueron más extensos que los de David, pero menos extensos que los de Katty. Interesantemente, a pesar de que el número de los elementos funcionales fue mayor al compáraseles con los otros estudiantes, la calidad de los escritos de Nancy estuvo a un punto menor que los de David. Este resultado muestra que no sólo el número de elementos funcionales incide en la calidad del escrito: en el caso de esta estudiante, la calidad de sus escritos se vio afectada por la redacción de sus oraciones (ver anexo S)

Fase de Mantenimiento

En esta fase, si bien los estudiantes bajan sus promedios con respecto a la fase de Post-Tratamiento, en la mayoría de los puntos analizados, mantienen todavía altos incrementos en comparación con la Línea de Base.

David, es el que menos disminuyó en el tiempo de planificación, mientras que Nancy mostró el mayor descenso con tres minutos de diferencia entre el Mantenimiento y Post-Tratamiento (ver cuadro).

En cuanto a las composiciones escritas, David fue quien menos disminuyó en cuanto a elementos funcionales, e igualmente mantuvo la calidad de sus escritos al comparárseles con la etapa de Post-Tratamiento. De estos tres estudiantes, sin embargo, fue Katty la que mostró los descensos más bruscos entre el Post-Tratamiento y la fase de Mantenimiento (ver gráfico). En este sentido, hay una diferencia de cinco elementos funcionales entre estas etapas, y el descenso en el promedio del número de palabras entre una fase y otra es de aproximadamente 75 (ver cuadro). Todos los estudiantes mantuvieron la variedad de los elementos funcionales, excepto Katty quien no mostró elaboraciones en sus composiciones.

La calidad de los escritos se mantuvo en la mayoría de los estudiantes. Aún y cuando en el caso de Katty hubo un descenso, éste fue poco. Esto sugiere que la variedad de los elementos funcionales sigue siendo un punto importante para la calidad de los escritos

Con respecto al tiempo de escritura, David incrementó en más de 20 min. en comparación a la fase de Post-Tratamiento (ver cuadro), mientras que Nancy mostró el mayor descenso con una diferencia de aproximadamente cinco minutos.

En síntesis, en la fase de Mantenimiento los estudiantes, utilizaron tiempo para la planificación de sus escritos, escribieron menos palabras que en la etapa anterior, pero mantuvieron la calidad de sus composiciones, e igualmente dedicaron tiempo a la escritura de sus textos.

En conclusión, al compararse las tres fases o etapas, estos resultados demuestran la efectividad de la estrategia combinada de planificación PLAN-DECIDA por medio de DEAR, ya que se obtuvo un aumento significativo en los elementos cuantitativos y cualitativos de las composiciones escritas de estos estudiantes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La escritura, es un proceso complejo que involucra varias etapas, en la cual el escritor debe utilizar factores adecuados para la realización de sus textos. De igual manera, los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje (DA), deben aprender estrategias adecuadas para desarrollar sus habilidades en la escritura.

Dentro del proceso de escritura encontramos un factor importante, llamado planificación. Sobre ello, Caldera (2006) señala: “Es importante comprender que la planificación o preescritura permite tener una imagen mental de lo que va a ser el texto futuro....Sin la preescritura hay más posibilidad de bloquearse y abandonar la tarea de escribir.”(p.93) Pero, para planificar es necesario poseer instrumentos o estrategias adecuadas que le permita organizar sus ideas.

La enseñanza de la estrategia de planificación PLAN-DECIDA con el modelo de Desarrollo de Estrategia de Autorregulación (DEAR), no sólo ayudó a los estudiantes con DA, a crear nuevas ideas en el momento de realizar sus escritos, sino también, les ayudó a ordenar y organizar cada una de sus ideas.

Con la primera parte de esta estrategia, PLAN, los tres estudiantes aumentaron su tiempo de planificación de sus escritos de persuasión ya que generan ideas y las organizan. Antes de la instrucción de la estrategia no

utilizaban ningún tiempo para planificar, pero luego de su enseñanza, todos aumentaron su promedio y hasta lograron alcanzar, como en el caso de Nancy en la fase de Post-Tratamiento (ver cuadro) un promedio máximo de 11min. para la planificación antes de comenzar a escribir.

En cuanto a DECIDA, la otra parte de esta estrategia combinada, su aplicación permitió a los estudiantes desarrollar y elaborar textos con mayor extensión y significado porque les apoyaba en la redacción en sí de las ideas.

Al realizar el análisis de cada uno de los escritos de los tres estudiantes, se observó, un cambio en todos los aspectos de la escritura. Así, los estudiantes aumentaron sus elementos funcionales (razón, premisa, elaboración y conclusión), en la etapa de Post-Tratamiento y Mantenimiento. También elevaron significativamente el número de palabras (extensión) después de la instrucción de la estrategia combinada. Y, si bien, disminuyó el número de éstas en la fase de Mantenimiento nunca se regresó a la extensión de la Línea de Base. Más aun mantuvieron la calidad en sus escritos, una vez que se aprendieron la estrategia combinada PLAN-DECIDA.

Como se esperaba en la fase de Post-Tratamiento, el tiempo total utilizado para la composición de sus escritos aumentó en todo los estudiantes. Interesantemente, en la fase de Mantenimiento hay un estudiante (David), que incrementa aún más su tiempo total en la realización de sus textos, mientras que las demás estudiantes lo disminuyeron. Cabe destacar, que él también dedicó

tiempo a la revisión de sus escritos antes de expresarle a la instructora que había culminado su trabajo.

En este trabajo hubo una estudiante que siempre mostró un patrón de tiempo extenso para escribir (siempre fue la más lenta). Katty, además de este patrón, escribió con una calidad que nunca llegó a ser igual a la de los demás estudiantes (ver cuadro). Lamentablemente durante la última parte de la fase de Post-Tratamiento, se presentó, el cambio de docente del aula regular donde asistía esta estudiante, de un día para otro, cambio efectuado por decisión de la Dirección de la Institución. Los resultados de la última parte de esta etapa y la de Mantenimiento bajaron significativamente en los elementos funcionales (ver gráfico), así como el número de palabras (ver cuadro). Es necesario señalar que esta estudiante le indicó, a uno de los realizadores de este estudio, que no veía la utilidad de escribir, pues la nueva docente no se lo requería.

Por su parte, Nancy presentó resultados favorables desde la fase de Post-Tratamiento en todo lo relacionado el tiempo de planificación y los diferentes aspectos que integraban la composición escrita, sin embargo, esta estudiante no llegó alcanzar los siete puntos de calidad, pues poseía una estructura gramatical confusa, lo que afectó la claridad de sus escritos, y por lo tanto el puntaje de calidad no fuese mayor, aún y cuando, refutaba las opiniones de otros característica particular de los escritos de persuasión

En síntesis, la estrategia de planificación PLAN-DECIDA, logró el propósito de ayudar a generar más ideas, organizarlas y presentarlas mejor en el

texto a estudiantes con DA. Sin embargo, como se dijo anteriormente la planificación es sólo un paso de los que se involucran en el proceso de escritura.

Recomendaciones

Como consecuencia de la realización de este estudio se pueden ofrecer las siguientes recomendaciones de tipo pedagógico:

1. El aprendizaje de la estrategia combinada PLAN-DECIDA, no fue uniforme en cuanto al ritmo para todos los estudiantes: su aprendizaje para unos fue de manera más lenta mientras que para otros fue más rápido. Esto lleva al punto de que cada individuo posee características propias y cada quien asimila el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a estas características, por ello es recomendable que el docente tenga claro que cada estudiante tiene su propio ritmo en el proceso de la escritura. Y esto conlleva, a que el docente debe adaptar las estrategias a sus estudiantes para que estos moldeen lo aprendido, y lo puedan adaptar a sus necesidades. La aplicación de esta estrategia combinada tiene la particularidad de provocar en el estudiante el hacerla suya, de aquí que el docente deba respetar el ritmo de aprendizaje en el alumno.

2. En este estudio, es importante señalar que en la redacción de las composiciones de persuasión, también la gramática jugó un papel significativo en su calidad. Esto lleva la necesidad de recomendar que también se enfoque el proceso de la escritura hacia a la enseñanza de estrategias que se dirijan al aspecto gramatical de las composiciones de estudiantes con DA. Por supuesto, para que

haya más claridad y comprensión del texto, se puede adelantar algunas normas gramaticales a los estudiantes. Sin embargo, se recomienda que esto sea luego de la instrucción de la estrategia combinada PLAN-DECIDA para producir el texto.

3. En este estudio, el estudiante que revisaba lo que escribía, logró la mayor calidad en sus trabajos. La revisión es una de las fases de la escritura que se recomienda que hagan los estudiantes. Ahora bien, es el mismo estudiante quien daría la pauta para cuándo el o ella necesitaría revisar el escrito. Sin embargo, en este estudio se recomienda dotar al alumno con herramientas que le permitan revisar sus composiciones una vez que las haya escrito totalmente.

4. Por último, en la realidad educativa venezolana, se pueden presentar irregularidades dentro de la institución educativa que pueden afectar el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Dentro de este estudio, uno de los hechos que llamó la atención fue el cambio del docente de aula regular de una de las estudiantes con DA que participaba en este estudio, casi al finalizar el año escolar, de un día para otro, sin una razón de tipo médico o plenamente justificado. La estudiante con DA que estaba en esta aula, empezó a mostrar desinterés en la escritura y esto afectó su desempeño en las composiciones de persuasión. Esto muestra la importancia de la permanencia del docente de aula regular durante todo el año escolar, pues además ésta era la estudiante que había tardado más en captar la estrategia y mejorar su proceso de escritura. Igualmente, es necesario, que si se va a realizar un cambio de este tipo,

el nuevo docente se empape del trabajo realizado por el docente anterior para mantener la continuidad del programa escolar.

Referencias Bibliográficas

- Acrónimo* (2007). Extraído el 12 de Julio de 2.007, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Acr%C3%B3nimo>
- Caldera, R. (2006). Propositiones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en educación básica. *Agora*, 17, 87-111.
- Castro, L. (1977). *Diseño experimental sin estadística: Usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta* (2ª. ed). México: Trillas.
- De La Paz, S., y Graham, S., (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- García, J. N. y Caso-Fuentes, A. M. de (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escrituras? [version electrónica]. *Psicothema.com*, 14 (2), 456-462.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1989a). A component analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' composition and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.

- Graham, S., & Harris, K. R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *Elementary School Journal*, 94, 169-181.
- Graham, S. y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 1-12.
- Graham, S., Harris, K. R. y Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A. y Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Gutiérrez, C. y Urquhart, R. (2004). *Redacción de textos académicos: Cómo exponer y defender un punto de vista. Estrategias para planificar y escribir textos argumentativos*. Caracas: CEC, los libros de el Nacional.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hunter, M. (1994). *Enhancing teaching*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Influencia social y persuasión* (s.f.). Extraído el 27 de Junio de 2007, de <http://www.cepvi.com/articulos/persuasion.htm>.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Las dificultades de aprendizaje* (s.f) Extraído el 12 de Julio de 2007, de <http://www.psicoterapeutas.com/paginaspersonales/lucia/dificultadesaprendizaje.htm>.
- Levy, N. (1996). Teaching analytical writing: Help for general education middle school teachers. *Intervention in School and Clinic*, 32, 95-103.
- MacArthur, C. y Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *Journal of Special Education*, 21(3), 22-42.
- Miranda, A., Roselló, M. B. y Soriano, M. (1998). *Estudiantes con deficiencias atencionales*. Valencia: Promolibro.
- Montague, M., Graves, A. y Leavell, A. (1991). Planning procedural facilitation, and narrative composition of junior high students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6, 219-224.

- Nodine, B., Barenbaum, E., & Newcomer, P. (1985). Story composition by learning disabled, reading disabled, and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 8, 167-179.
- Planificación* (2007). Extraído el 8 de Julio de 2007, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Planificaci%C3%B3n>
- Richard, S.B. , Taylor, R.L., Ramasamy R., y Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Sawyer, R., Graham, S., y Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation. Effects on learning disabled students' composition and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Written composition. En M. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778-803). New York: Macmillan.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Goelman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. En M. Nystrand (Ed.). *What writers know: The language, process, and structure of writers discourse* (pp.173-210). New York: Academic Press.

- Sexton, M., Harris, K. R. y Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children, 64*, 295-311.
- Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic, 33*, 209-218.
- Troia, G. A., Graham, S. y Harris, K. R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children, 65*, 235-252.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wong, B.Y.L. (1997). Research on genre-specific strategies for enhancing writing in adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 20*, 140-159.

ANEXOS

ANEXO A

AUTORIZACION DE PADRES/REPRESENTANTES

Trujillo 15 de Febrero de 2007.

Ciudadano

Padre/Madre/Representante

Escuela Bolivariana “Eloisa Fonseca”

Valera Edo. Trujillo

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de solicitarle su permiso para que su representado _____ participe un estudio de investigación, que con fines de tesis de pre-grado van a realizar dos estudiantes del NURR-ULA.

Este estudio consiste en una investigación para mejorar el proceso de escritura de artículos de persuasión, para lo cual su representado tendría una enseñanza de la estrategia por 45 minutos, tres veces a la semana, por un mes aproximadamente. Debido a lo corto del tiempo de participación de su representado en este estudio, no se van afectar sus horas de clase.

Como tutora de este estudio, ya hable con la maestra del grado en que estudia su hijo, así como con la Directora de esta escuela, para solicitar la colaboración de la institución para este estudio y ya se obtuvo la aprobación para poderlo realizar en esta escuela. Sin embargo, si usted no quiere o considera conveniente que su hijo o hija participe en esta investigación, por favor, nos lo participa, en la parte correspondiente, en la parte inferior de esta comunicación.

Sin mas que solicitarle, queda de Ud., atentamente,

Dra. Martha E. Méndez

Si doy permiso:

No doy permiso:

Nombre y firma del Representante

Nombre y firma del Representante

ANEXO B

SOLICITUD A LA DIRECCIÓN DEL PLANTEL

Trujillo 15 de Febrero de 2007

Ciudadana

Lic. Ana Pelligra

Directora

Escuela Bolivariana “Eloisa Fonseca”

Valera, Edo. Trujillo.

Estimada profesora:

Por medio de la presente me dirijo a Ud. con el fin de solicitarle su colaboración para realizar un trabajo de investigación sobre la escritura en niños/niñas con dificultades de aprendizaje (DA) en su institución.

Este estudio necesita tres estudiantes con DA de un instituto de educación básica, grados 4º, 5º ó 6º a quienes se enseñaría una estrategia para mejorar su escritura, por un período de un mes a cada estudiante, en clases de 45 minutos c/u. por tres días semanales. Dos estudiantes del NURR-ULA serian los encargados de enseñarles la estrategia. Esta investigación es parte de su tesis de pre-grado, de la cual yo sirvo como tutora.

Por ser una investigación que ayudara a sus estudiantes, así como saber de su interés en colaborar para la formación de futuros docentes, consideramos conveniente solicitarle su apoyo para poder realizar este estudio en la institución educativa que Ud. dirige.

Sin más a que hacer referencia, y en espera de sus buenos oficios, me despido de Ud.,

Atentamente,

Dra. Martha E. Méndez

Profesora NURR-ULA

ANEXO C
HABILIDADES PREVIAS NECESARIAS

Opino que...

Pienso que...

Creo que...

Yo pienso...

Yo opino...

Yo creo...

ANEXO D

HABILIDADES PREVIAS NECESARIAS

Encierra con un círculo las opciones que sean de opinión

- ☆ Creo que debemos dedicarle más tiempo hacer las tareas

- ☆ Creo que debemos utilizar uniformes limpios para venir a clase

- ☆ Opino que los perros son los mejores amigos del hombre

- ☆ No hables mientras comas

- ☆ Yo opino que la televisión tiene mucha violencia

- ☆ Mi hermano trabaja en una compañía

- ☆ Yo vine a la escuela hoy

ANEXO E

HABILIDADES PREVIAS NECESARIAS

Encierra con un círculo las opciones que sean de opinión

- ☆ Yo pienso que aprendo de las noticias a través de la televisión.
- ☆ La música esta muy alta
- ☆ Maria y Juan se reunieron toda la tarde
- ☆ Por favor apaga el celular
- ☆ Yo pienso que los muchachos y muchachas deben hacer deporte
- ☆ Vamos a jugar fútbol
- ☆ A mi mamá le gusta cocinar y bailar

ANEXO F

REUNIÓN INICIAL

P

L

A

N

ANEXO G
REUNIÓN INICIAL

D

E

C

I

D

A

ANEXO H

DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN DE LA ESTRATEGIA

Pare

Pare y piense

Lista

Lista las ideas

Asuma

Asuma una posición

Nombre

Nombre el tema

ANEXO I

DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN DE LA ESTRATEGIA

P (Pare)

L (Lista)

A (Asuma)

N (Nombre)

ANEXO J

PRÁCTICA CON COLABORACIÓN

P Pare _____

L Lista _____

A Asuma _____

N Nombre _____

ANEXO K

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

P _____

L _____

A _____

N _____

ANEXO M

TARJETAS DE

MEMORIZACIÓN

(a)

¿Hice la lista
de ideas a
cada lado?

(b)

¿Alguna otra
idea que no
haya
pensado?

(c)

¿Puedo
pensar en
otra idea?

ANEXO N

DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN DE LA ESTRATEGIA

Desarrolle

Desarrolle el tema

Elabore

Elabore ideas que

Confirmen

Confirmen su posición, e

Incluya

Incluya ideas que

Denieguen

Denieguen otra posición

Agregue

Agregue una conclusión

ANEXO Ñ

PRÁCTICA CON COLABORACIÓN

D (Desarrolle)

E (Elabore)

C (Confirme)

I (Incluya)

D (Deniegue)

A (Agregue)

ANEXO O

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

D Desarrolle _____

E Elabore _____

C Confirme _____

I Incluya _____

D Deniegue _____

A Agregue _____

ANEXO P

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

D

E

C

I

D

A

ANEXO Q

COMPOSICIONES REALIZADAS POR KATTY

Línea de Base

Qué piensas,¿deberían los niños ver televisión mientras hacen la tarea?

R: No porque si vemos televisión entonces nos desconcentramos a veces los sábados me gusta ver televisión pero no me gusta cuando estoy haciendo la tarea que me manda la profesora o demás personas.

Post-Tratamiento

¿Qué opinas de tener clase mañana y tarde?

R: Yo opino que no debemos tener clase mañana y tarde porque podemos descansar más para jugar con mis compañeros y con mi familia y no pelear en las calles.

No debemos tener clase mañana y tarde porque podemos descansar más y así llegamos más alegres a trabajar en clase.

Para jugar más con mis compañeros y familia y así compartimos más con mi familia podemos jugar y demás cosas más.

No pelear en las tardes porque eso es malo pelear cuando uno o compañeros llegan y estén peleando en el salón de clase.

Yo opino que las personas o niños estudian más y aprenden más en el salón de clase o fuera de clase.

Yo opino o creo que no podemos tener clase porque nos dedicamos a jugar compartimos más con la familia también no pelear afuera del salón de clase o dentro de clase

Mantenimiento

¿Deberían los niños comer lo que quieran?

R: Yo opino que los niños no deberían comer todo lo que quieran porque lo que comerían no lo alimenta, se enfermaría y se le pican las muelas.

Yo creo que los niños no deberían comer todo lo que quieran porque no los alimenta porque ellos escogerían lo que quieran de chuchería y las chucherías no son alimento.

ANEXO R

COMPOSICIONES REALIZADAS POR DAVID.

Línea de Base

Qué piensas, ¿deberían los niños ver televisión mientras hacen la tarea?

R: No debe ver televisión porque uno debe concentrarse en la tarea y si uno ve televisión no puede concentrarse en la tarea.

Post-Tratamiento

¿Deberían los niños comer lo que quieran?

R: Yo opino que los niños no deberían comer lo que quieran porque le dolería el estómago y porque puede vomitar y porque no se alimenta bien.

Primero porque le dolería el estómago porque come comida chatarra como dulces y caramelo.

Porque puede vomitar porque le cae mal la comida porque si come y después juega puede vomitar.

Porque no se alimenta bien porque come muy rápido.

Otros piensan que deben comer a cualquier hora y yo pienso que no deben comer a cualquier hora porque me haría daño.

Niños no pueden comer todo lo que porque le haría daño porque niños si comen muy tarde les podría dar un dolor de estómago.

Mantenimiento

Qué opinas, ¿Los niños pueden comer golosinas mientras están en clase?

R: Yo creo que no deberían comer en hora de clase porque lo regañaría.

No porque nos pueden dañar los dientes y los puede dañar o podrirse.

No porque nos pueden dar un mal dolor de estómago y nos puede dar diarrea no porque nos podemos sentir muy mal y podemos vomitar.

Ellos piensan que comer en horas de clase los divierten

No niños no deben comer en hora de clase porque los pueden regañar.

ANEXO S

COMPOSICIONES REALIZADAS POR NANCY.

Línea de Base

Qué piensas. ¿Deberían los niños ver televisión mientras hacen la tarea?

R: No porque tiene que estar pendiente de la tarea.

Qué piensas,¿deberían los niños ver televisión mientras hacen la tarea?

Post-Tratamiento

Qué opinas,¿debemos ir al doctor cada vez que nos enfermamos?

R: Yo pienso que si porque sino pasa otra cosa mas peligrosa y tiene mas que ir al doctor y nos cura mas cuando vamos para los doctores

Yo opino que si por que de vez en cuando vamos para los doctores si no morimos y tendremos que ir para los doctores yo opino que si nos enfermamos tenemos que ir para los doctores así nos cura los doctores y nos regala algo si nos portamos muy bien como una chupeta.

Las otras personas piensan que no porque no les gusta ir para los doctores le da miedo las agujas y se ponen a llorar

Yo opino que no porque las agujas no dan miedo. No se ponga a llorar no sea tonto eso no es feo eso le salva la vida a usted.

Mantenimiento

¿Crees que los niños y niñas deben practicar deporte?

R: Si porque así se mueven los huesos es bueno hacer ejercicio.

Si porque me gusta jugar pelota porque es un ejercicio.

Si porque así podemos hacer natación se estira los huesos.

Dicen las otras personas que no porque eso no le gusta eso para ello es muy feo y se cansa.

Yo pienso que si es muy bueno el deporte como la natación es muy bueno.

Niños y niñas vaya para un gimnasio y aprende porque los niños van así aprende como voleibol baloncesto natación y trotar.