

**LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE EN ESCRITURA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MUNICIPAL MARCO FIDEL SUAREZ**

Trabajo de grado para optar por el título de psicólogas

**YULLY VIVIANA GUERRERO FAJARDO
VIVIANA MORALES GALEANO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SAN JUAN DE PASTO**

2012

**LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE EN ESCRITURA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MUNICIPAL MARCO FIDEL SUAREZ**

**YULLY VIVIANA GUERRERO FAJARDO
VIVIANA MORALES GALEANO**

Asesores

Ps. SANDRA LILIANA CARDENAS

Ps. LEONIDAS ORTIZ DELGADO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SAN JUAN DE PASTO**

2012

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva del autor.

Artículo 1^{ro} del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación:

Firma del Presidente de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2012

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
OBJETIVOS.....	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
MÉTODO.....	13
Paradigma metodológico o perspectiva epistemológica	13
Tipo de estudio	13
Procedimiento.....	14
Unidad de análisis.....	16
Estrategias, técnicas o instrumentos de recolección de información	17
Plan de análisis de información	19
Elementos éticos y bioéticos.....	19
RESULTADOS.....	20
Planificación	20
<i>Creación</i>	21
<i>Génesis de ideas</i>	21
<i>Selección de ideas</i>	22
<i>Fuente de ideas</i>	23
<i>Registro de ideas</i>	23
<i>Establecimiento de objetivos</i>	27
<i>Auditorio</i>	27
<i>Finalidad</i>	27
<i>Organización</i>	28
<i>Organización</i>	30
<i>Organización textual</i>	30
Transcripción	32
<i>Ordenación sintáctica</i>	32
<i>Orden de las palabras en las oraciones</i>	32
<i>Coherencia y claridad de oraciones</i>	32
<i>Uso adecuado de los signos de puntuación</i>	33
<i>Concordancia entre género, número y tiempos verbales</i>	33

<i>Selección léxica y vocabulario</i>	33
<i>Selección de palabras adecuadas</i>	33
<i>Diversidad de palabras, ortografía y caligrafía</i>	34
<i>Comprensión del significado de las palabras</i>	34
<i>Adecuación de las palabras a las ideas</i>	35
<i>Selección de palabras adecuadas al tema</i>	35
<i>Coherencia y claridad de palabras y oraciones seleccionadas</i>	35
Revisión.....	36
<i>Edición y lectura del texto</i>	36
<i>Adecuación de la forma y o contenido a lo planificado</i>	36
<i>Puntuación y ortografía</i>	38
<i>Caligrafía</i>	38
<i>Revisión por otros</i>	39
<i>Revisión por sí mismo</i>	40
<i>Reedición y nuevas revisiones</i>	42
<i>Adición</i>	42
<i>Exclusión</i>	42
<i>Sustitución</i>	42
<i>Reordenamiento</i>	43
Expectativas	44
Establecimiento de metas.....	47
Atribución	49
Relación entre procesos cognitivos y motivacionales en la composición escrita de niños con dificultades de aprendizaje en escritura	51
DISCUSIÓN.....	52
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS.....	71

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

<i>Tabla 1.</i> Creación	25
<i>Tabla 2.</i> Establecimiento de Objetivos	29
<i>Tabla 3.</i> Organización	31
<i>Tabla 4.</i> Ordenación Sintáctica.	33
<i>Tabla 5.</i> Selección Léxica y Vocabulario	34
<i>Tabla 6.</i> Adecuación de las Palabras a las Ideas.	36
<i>Tabla 7.</i> Edición y lectura del Texto	37
<i>Tabla 8.</i> Edición y Lectura del texto.	38
<i>Tabla 9.</i> Caligrafía.	39
<i>Tabla 10.</i> Revisión por Otros.	40
<i>Tabla 11.</i> Revisión por Sí Mismo.	41
<i>Tabla 12.</i> Reedición y Nuevas Revisiones.	43
<i>Tabla 13.</i> Expectativas.	46
<i>Tabla 14.</i> Establecimiento de Metas.	48
<i>Tabla 15.</i> Atribución.	50

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Relación procesos cognitivos y motivacionales.	52
--	----

RESUMEN

La presente investigación muestra el análisis de los procesos cognitivos (planificación, transcripción y revisión) y motivacionales (expectativas, atribución y establecimiento de metas) implicados en la composición escrita de niños con dificultades de aprendizaje en escritura de la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suarez de Pasto. El estudio fue llevado a cabo desde el paradigma cualitativo y a través de un estudio colectivo de caso (Stake, 2007), utilizando como técnicas de recolección de información la entrevista semiestructurada y la observación. Se realizó un análisis de las características de la composición escrita de un grupo específico de niños a partir de lo reportado por cada uno de ellos como producto de sus experiencias personales en el proceso escritor, enfatizando los componentes cognitivos y motivacionales como mediadores en la actividad de escritura. La unidad de análisis fue constituida por diez estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria, los cuales se seleccionaron a partir de cuatro criterios de inclusión para ser considerados como estudiantes con dificultades de aprendizaje en escritura. Los resultados se expresan en seis categorías de análisis (planificación, transcripción y revisión - expectativas, atribución y establecimiento de metas) las cuales permitieron evidenciar las características cognitivas y motivacionales en el proceso de composición escrita del grupo de participantes de la investigación.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje en escritura, procesos cognitivos, motivación.

ABSTRACT

The current research presents the analysis of the cognitive processes (planning, transcription, revision) and motivational processes (expectations, attribution, establishment of goals) entailed in written composition of children with learning disabilities in writring of the Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suarez of Pasto. The study was carried out from the qualitative paradigm and through the collective case study (Stake, 1998), using as collection techniques of information the half-structured interview and observation. It was made an analysis of the characteristics of the written composition in a specific group of children based on the information given by the student like a product of his/her personal written experience, stressing the cognitive and motivational components as mediators in writing activities. The unit of analysis was formed by ten students of fourth and fifth grade of the elementary school. They were selected by four inclusion criteria to be considered as students with learning disabilities in writring. The results are expressed in six categories of analysis: planning, transcription and revision – expectations, attribution and stablishment of goals. These categories allowed us to show the cognitive and emotional characteristics of the participants of the research.

Keywords: learning dishabilities in writing, cognitive process, motivation.

INTRODUCCIÓN

Las dificultades de aprendizaje han sido objeto de diversas lecturas analíticas en medio de un intento por brindar una explicación al fracaso escolar en ciertas áreas específicas del conocimiento como la lectura, el cálculo y la escritura, que suponen la base para el aprendizaje de áreas de mayor complejidad. Con relación a las dificultades específicas del aprendizaje en escritura, ha existido una fuerte tendencia a estudiarlas desde la codificación de sonidos en letras segmentando la escritura desde sus elementos constitutivos (vocales, consonantes y sonidos); y desatendiendo su función comunicativa (Negret & Jaramillo, 1993). Se debe tener presente que “Los problemas en la expresión escrita implican una alteración en la habilidad para desarrollar el proceso de composición escrita” (Critchley, 1968, citado en Ardila, Rosselli & Matute, 2005, p. 25), debido a que la escritura es una tarea compleja, quizás aún más que la lectura, ya que exige por parte del escritor la puesta en marcha de procesos de planificación y organización de los conocimientos sobre los que va a escribir, procesos lingüísticos –relacionados con la transformación de las ideas en palabras- y, motores –referidos a la representación de palabras en signos gráficos sobre el papel- (Cuetos, 2004).

De esta forma, se concibe la escritura como un “saber hacer” que implica la puesta en marcha de tres procesos cognitivos -planificación, transcripción y revisión- (García, 2007), los cuales son considerados como procesos cognitivos ejecutivos o de alto nivel (Mata, 2005; Mata & García, 2006) que permiten el procesamiento activo de la información mediante la búsqueda, selección, jerarquización, organización y aplicación de los datos pertinentes en la solución de problemas (Tirapú & Luna, 2011). Estos procesos se encuentran íntimamente ligados a un componente motivacional –establecimiento de metas, expectativas y atribución- por cuanto la motivación refuerza la adquisición de cualquier tipo de aprendizaje, e incrementa la autonomía, el autocontrol y la sensación de competencia (Ramírez, 2010), lo cual incrementa el nivel de funcionamiento cognitivo del estudiante. En contraste “Los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen en su gran mayoría... condiciones motivacionales y afectivas desadaptativas para iniciar o mantener el esfuerzo que conlleva la gestión y aplicación de conocimientos” (Lamas, 2008, p.18). Lo anterior ha sido objeto de estudio de la psicología la cual ha intentado analizar los discursos

narrativos infantiles, considerando que estos implican el desarrollo de destrezas cognitivas, sociales y lingüísticas (García, 2007).

En este sentido, diversos estudios han intentado explicar y caracterizar los procesos cognitivos implicados en la escritura y cómo estos se presentan en estudiantes de primaria (Mata & Gallego, 2002; García & Fidalgo, 2003; Arroyo & Mata, 2005; García, 2007; Gonzáles, 2003; Martínez, 2010), en estos estudios se contempla a las dificultades de aprendizaje como generadoras de fracaso escolar.

Específicamente en la IEM Marco Fidel Suárez, los docentes reportan que los casos de bajo rendimiento académico se manifiestan con frecuencia en la pérdida de años escolares, falta de participación, escasa motivación e incumplimiento en la realización de actividades escolares en el aula de clase y en el hogar, lo que enfrenta constantemente a los docentes al dilema de promover o no a los estudiantes, y a la forma adecuada de abordar las dificultades que presentan los niños y niñas en las diferentes asignaturas. Así mismo, cuando estas dificultades no son evaluadas oportunamente en la escolarización inicial (como sucede con frecuencia), se corre el riesgo de llegar a rotular a los estudiantes bajo etiquetas como “perezosos” o “vagos”, que para nada resuelven la actual condición académica, pero que pueden contribuir de manera negativa en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, y en la motivación que impulsa el acto de conocer o de alfabetización.

Con el objetivo de realizar una caracterización desde una perspectiva psicológica de las dificultades de aprendizaje en escritura desde los procesos cognitivos y motivacionales implicados en el desarrollo de composiciones escritas en niños de cuarto y quinto de básica primaria de la IEM Marco Fidel Suarez, resulta conveniente efectuar una revisión sucinta de la temática abordada que permita conocer los diferentes procesos cognitivos y motivacionales de la escritura. Es así como para el presente estudio se han tenido en cuenta los modelos cognitivos de la composición escrita de Flower y Hayes (1980), Scardamalia y Bereiter (1992), descritos por Bermúdez (2004).

Flower y Hayes, desarrollaron un modelo teórico en el que explican las estrategias cognitivas y operaciones mentales del proceso de composición. Así, la composición escrita es vista como un problema que se debe resolver mediante la ejecución de tres procesos cognitivos complejos: planificación, transcripción y revisión (García, 2007).

El primer proceso cognitivo de planificación, se asemeja a un borrador mental (imagen mental de lo que desea escribir), es decir, se refiere al plan de escritura que se pretende ejecutar además de la formulación de las técnicas que se utilizarán para tal fin (Cassany, 2003; Mata & Gonzales, 2003). Este proceso consta de tres subprocesos interactivos: a) creación, aquí se elaboran los primeros esquemas acerca de lo que se desea escribir, o sea, ¿qué se va escribir? y ¿cómo se va a escribir? (Cassany, 1999; Hayes & Flower, 1980, citado en Mayer, 2002; Mata, 2003; Navas & García, 2011), b) organización: hace referencia al orden de las ideas de una forma clara y coherente. Aquí el autor debe identificar las ideas principales de las secundarias (Mata & Gonzales, 2003; Navas & García, 2011) y c) establecimiento de objetivos: involucra el establecimiento de objetivos por parte del escritor, también implica la selección de información (Ramírez, 2010).

El segundo proceso cognitivo de transcripción trata de la conversión de las ideas en lenguaje o estructuras lingüísticas, lo que corresponde a la habilidad que posee el sujeto para desarrollar la estructura y forma del texto. Consta de tres subprocesos: a) ordenación sintáctica: hace referencia a la construcción adecuada de la forma lingüística del mensaje escrito considerando las reglas sintácticas, las dimensiones morfológicas y la puntuación, b) selección léxica y vocabulario: se refiere a la selección de palabras en función del tipo de texto y estilo de la narración, así mismo incluye aspectos de caligrafía y ortografía y c) adecuación de las palabras a las ideas: búsqueda y utilización de palabras y estructuras sintácticas que mejor expresen las ideas que el escritor quiere comunicar (García, 2007).

Por último, en el proceso cognitivo de revisión los escritores realizan una evaluación de todo lo escrito, acción que puede llevar a la corrección o generación de ideas. Consta de dos subprocesos: a) edición y lectura del texto: este subproceso detecta las deficiencias del texto como redundancias, errores ortográficos, falta de coherencia y claridad de las ideas y b) reedición y nuevas revisiones del texto: enfatiza en las corrección de los errores encontrados en el subproceso anterior, lo cual implica introducir cambios en el texto (Cassany, 2003; Navas & García, 2011).

Así mismo, los procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión, se encuentran ligados a tres principios orientadores; primero, los procesos de composición son interactivos y simultáneos; segundo, componer es una actividad guiada por objetivos-metas

y tercero, hacen referencia a la diferencia en la composición de escritores novatos y expertos (Marinkovich, 2002).

Por otra parte, el segundo modelo cognitivo de Scardamalia y Bereiter, diferencia los procesos seguidos por escritores novatos y expertos a través de la identificación de dos estadios identificados como: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. El primer estadio “decir el conocimiento”, hace referencia a cómo el escritor novato elabora su texto a partir de algo conocido, sin recurrir a un plan previo, es decir, desarrolla la primera idea que se le viene a la mente. Por otro lado, el segundo estadio “transformar el conocimiento”, muestra el proceso que sigue el escritor experto cuando intenta escribir algo, lo cual implica la reelaboración y análisis de las ideas que se desean expresar en el escrito (Scardamalia & Bereiter, 1992).

De otro lado, frente al componente motivacional resulta necesario aclarar que las dimensiones motivacionales contempladas en esta investigación (expectativas, atribución y establecimiento de metas) no parten de un modelo teórico establecido, sino de la percepción de las investigadoras a partir de la revisión teórica realizada.

Sin duda, uno de los aportes de mayor relevancia sobre la comprensión de la escritura ha sido la inclusión del componente motivacional en el desarrollo del proceso escritor, precisada la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, el rendimiento, la valoración social o la evitación del trabajo (García et al., 1998 citado en De la Fuente, 2002).

A continuación se exponen las dimensiones motivacionales de la composición escrita desde la perspectiva de las investigadoras del presente estudio.

La primera dimensión está relacionada con el establecimiento de metas, las cuales dirigen la atención hacia el desarrollo de determinada tarea, además movilizan el esfuerzo del sujeto para su ejecución e incrementan la persistencia, que se mantiene hasta la consecución de la meta, y por último, el establecimiento de metas promueve el desarrollo de nuevas estrategias que facilitan el aprendizaje y mejoran su rendimiento (Locke & Latham, 1985, citado en De la Fuente, 2002).

La segunda dimensión se encuentra relacionada con las expectativas, referidas a la evaluación subjetiva que los sujetos realizan de las consecuencias de un acontecimiento. En

este sentido Reeve (1994), agrega que las expectativas le permiten al sujeto predecir la probabilidad de aparición de un acontecimiento basados en su experiencia positiva o negativa en el desarrollo de actividades similares.

La tercera dimensión está relacionada con la atribución, la cual describe cómo las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos sobre si mismo y los demás afectan la motivación (Weiner 1986, citado en Gonzales et al., 1996; Reeve, 1994; Ugartetxea, 2001).

En concordancia con lo anterior, la presente investigación aborda el modo en el que los estudiantes ejecutan las diferentes operaciones mentales durante la producción de un texto escrito (procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión), teniendo en cuenta las dimensiones motivacionales (expectativas, establecimiento de metas y atribución) que se hacen presentes durante el proceso de composición escrita dentro del marco de las dificultades de aprendizaje en escritura, área donde la psicología ha aportado un cúmulo de teorías referentes a los procesos de aprendizaje y las dificultades que en este se presentan (García, 2007). Para este propósito, se realizó un análisis de las características cognitivas y motivacionales de estudiantes de cuarto y quinto de básica primaria de la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez, que presentan dificultades de aprendizaje en escritura, a partir de un estudio de caso múltiple descriptivo sustentado en el paradigma cualitativo.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar los procesos cognitivos y motivacionales de la composición escrita en niños con dificultades de aprendizaje en escritura de la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suarez de Pasto.

Objetivos específicos

Caracterizar los procesos cognitivos (planificación, transcripción y revisión) de la composición escrita en estudiantes con dificultades de aprendizaje en escritura.

Caracterizar los procesos motivacionales (expectativas, atribución y establecimiento de metas) de la composición escrita en estudiantes con dificultades de aprendizaje en escritura.

Interpretar la relación entre los procesos cognitivos y motivacionales de la composición escrita en estudiantes con dificultades de aprendizaje en escritura.

MÉTODO

Paradigma metodológico

La presente investigación se abordó desde la perspectiva del paradigma cualitativo, el cual se caracteriza fundamentalmente por su flexibilidad y por la comprensión de un escenario social o un tema en concreto más que por la realización de predicciones que expresen, cómo sucederá un hecho o cómo actuarán determinados sujetos frente un evento particular. En ese orden de ideas, el paradigma cualitativo en la presente investigación permitió comprender las características particulares de niños con dificultades de aprendizaje en escritura durante el proceso de composición escrita, a través del análisis de los procesos cognitivos (planificación, transcripción y revisión) y motivacionales (de metas, atribución y expectativas) implicados, desde la individualidad de cada sujeto.

De manera similar, la investigación cualitativa aborda la situación de estudio con el fin de explorarla, describirla y comprenderla de una manera inductiva (Bonilla, 1997), posibilitando el establecimiento de relaciones entre la problemática abordada (dificultades de aprendizaje en la escritura) y las particularidades de los sujetos.

Finalmente, al considerar que la investigación cualitativa permite realizar una selección de los participantes debido a que el investigador procura por una muestra que concierne más a los propósitos específicos de su investigación (Vera, 2008), en el presente estudio se seleccionaron de acuerdo a algunos criterios de inclusión, diez estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria de la IEM Marco Fidel Suárez con dificultades de aprendizaje en escritura.

Tipo de estudio

Bajo la perspectiva cualitativa, el tipo de estudio que se desarrolló en esta investigación fue el estudio colectivo de caso (Stake, 2007), entendido como la investigación y análisis de un tema o fenómeno a través del estudio de diversos casos, cuya elección se basa en la capacidad de los mismos para profundizar en el entendimiento del tema que se abordó. De esta forma, cada estudio de caso, es un instrumento que contribuye al análisis del tema. Así el estudio colectivo de caso permite realizar una exploración, descripción y análisis del problema investigativo en distintos casos con características

similares, lo que proporciona información que puede compararse con los datos de otros casos con particularidades semejantes a los estudiados.

Adicionalmente, el estudio de caso resalta la importancia del contexto social en el abordaje de la problemática que se pretende analizar, puesto que los humanos son sujetos sociales, y como tal aprenden en comunidad y en contacto con el otro. “El estudio de caso como recurso investigativo y de aprendizaje permanente, enseña que nadie aprende solo, aprendemos en comunidad, mediatizados por el recurso de la experiencia, por el contacto directo y la inmersión en el mundo social” (Peña, 2009, p.187).

Procedimiento

El procedimiento del proyecto se estructuró en cuatro fases considerando los objetivos y la metodología de la investigación. Durante la primera fase se realizó la recolección de información y revisión bibliográfica como fundamentos teóricos que permitieron el acercamiento inicial a la realidad analizada. En la segunda fase se realizó la construcción de las pruebas preliminares de selección y los instrumentos de recolección de información (ejercicios de escritura -dictado, copia, entrevista semiestructurada y texto con errores), con base en los planteamientos teóricos previamente revisados. Se consideró la pertinencia y validez de los instrumentos a través del análisis realizado por jueces expertos (quienes presentaron formación académica en psicología, licenciados en lengua castellana y lingüística). En la tercera fase del estudio, se realizó la selección de la población (con base en las pruebas preliminares) y se desarrolló el proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de información. Finalmente, durante la cuarta fase se desarrolló el análisis de los datos a través de la matriz de categorías de análisis de información.

Teniendo en cuenta lo anterior a continuación se describen con mayor detalle cada una de las fases desarrolladas.

Fase 1: Comprensión de fundamentos teóricos de la investigación. En esta fase se recopiló información relacionada con la temática abordada, en este caso sobre las dificultades de aprendizaje en escritura, los procesos cognitivos implicados en la composición escrita, las variables motivacionales del sujeto y los modelos de investigación de la escritura.

Fase 2: Construcción de instrumentos de recolección de información. Se realizó el análisis de los fundamentos teóricos previamente recolectados para estructurar los

instrumentos de recolección de información que fueron la entrevista semiestructurada, ejercicios de escritura (dictado y copia) y texto con errores, los cuales fueron sometidos al juicio de expertos (dos psicólogos, dos docentes de castellano y un lingüista) a quienes se solicitó su colaboración en la evaluación de los instrumentos a través de una carta a jueces (Ver anexo 1), determinando la pertinencia y claridad a través de la asignación de códigos numéricos (1 si el ítem es pertinente, 2 si el ítem no es pertinente – 1 si la pregunta es clara, 2 si la pregunta no es muy clara pero puede mejorar, 3 si la pregunta no es clara), además de realizar observaciones en cuanto a aspectos formales. Considerando los códigos numéricos se omitieron aquellos ítems que no cumplían con el criterio de pertinencia y claridad y se modificaron otros atendiendo a las sugerencias de los jueces. Adicionalmente con el fin de evaluar la comprensión de las preguntas de acuerdo al nivel educativo y edad de los niños, se aplicó las entrevista semiestructuradas de procesos cognitivos y motivacionales a una muestra de sujetos (tres) con características similares a los participantes del presente estudio, en cuanto a edad, nivel de escolarización y desempeño académico.

Fase 3: Selección de la población y aplicación de los instrumentos de recolección de información. La selección del grupo de participantes de la investigación se realizó con base en cuatro criterios de selección: identificación a través del Cuestionario para rastreo de trastornos de aprendizaje CEPA, bajo desempeño en la asignatura de castellano, fallas en ejercicios de escritura (pruebas preliminares de dictado y copia) y descarte de un nivel cognitivo por debajo de lo normal (a través de la aplicación de una forma corta del Wisc-R). Antes de realizar la aplicación de los instrumentos, se solicitó la autorización de los padres de familia de los estudiantes para que permitan a sus hijos participar en investigación, para lo cual los responsables de los niños declararon su autorización a través del consentimiento informado (Ver anexo 2). Para recolectar la información se realizaron aplicaciones grupales de los ejercicios de escritura preliminares.

Fase 4: Análisis de la información: la información recolectada fue vaciada en una matriz de categorías de análisis, la cual permitió la triangulación de los datos obtenidos respecto a las categorías y subcategorías, considerando los diferentes instrumentos de recolección de información (ejercicios evaluativos, entrevistas semiestructuradas, composición escrita dirigida, protocolos de observación y texto con errores). Así con el fin

de determinar la validez y confiabilidad del estudio se utilizó la triangulación metodológica que Según Pérez (1994), consiste en la utilización de diferentes métodos o instrumentos de recolección de información sobre un mismo objeto de estudio, lo cual permitirá contrastar los datos y determinar si los resultados obtenidos presentan o no una perspectiva integradora.

Unidad de análisis

La unidad de análisis del estudio estuvo constituida por diez estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez de los grados cuarto y quinto, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje en escritura. Para esto se consideró la evaluación del docente sobre las dificultades del estudiante en la escritura, el desempeño académico en el área de castellano y su rendimiento en los ejercicios evaluativos de escritura. Así los estudiantes participantes del estudio cumplieron con los siguientes criterios:

1. Fueron identificados por el docente encargado del área de castellano a través del Cuestionario para Rastreo de Trastornos de Aprendizaje CEPA, el cual fue diligenciado por el maestro considerando las características del estudiante en relación a su desempeño académico y posteriormente calificado por las investigadoras.

2. Evidenciaron un bajo rendimiento en el área de castellano, lo cual se observó a través del registro de las notas para dos periodos académicos (promedio inferior a 3 en el área de castellano).

3. Evidenciaron fallas persistentes en el desarrollo de los ejercicios evaluativos preliminares de escritura (dictado copia y revisión de cuadernos) presentando errores semánticos, sintácticos, léxicos y caligráficos.

4. Se descartó un nivel cognitivo debajo de lo normal: para esto se utilizó la aplicación de una forma corta de la escala de inteligencia Wechsler para niños revisada (Wisc-R) como mecanismo de selección (Sattler, 1996) de aquellos estudiantes que sin presentar un nivel cognitivo por debajo de lo normal persisten con las dificultades de aprendizaje en la escritura. Siguiendo las normas para la aplicación de la prueba, se utilizó una combinación de cuatro subpruebas de la escala verbal (vocabulario, información, semejanzas y comprensión) y cuatro subpruebas de la escala manipulativa (figuras incompletas, claves, cubos, historietas), a fin de obtener una representación tanto de las

habilidades verbales como de ejecución en la forma corta. Una vez aplicada la combinación específica de subpruebas, las puntuaciones de Forma Corta se convirtieron a un estimado de Coeficiente Intelectual (CI) de Escala Completa. Se encontró que los estudiantes seleccionados presentaron un CI dentro del rango de normalidad, es decir superior a 80, por lo cual se verificó que el nivel cognitivo de cada participante no se encontraba por debajo de lo normal.

Estrategias, técnicas o instrumentos de recolección de información

Para la recolección de los datos cualitativos se utilizaron las siguientes estrategias:

1. Cuestionario para rastreo de trastornos de aprendizaje CEPA: es un cuestionario desarrollado por Bravo Valdivieso (1997, citado en Gómez, Romero & Merchán, 2010), diligenciado por el docente de castellano, el cual permite realizar un rastreo de las dificultades de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas al interior del aula. Así se obtuvo una evaluación cualitativa de las dificultades presentadas por cada niño identificando las deficiencias presentadas en el rendimiento en cada categoría de evaluación, haciendo énfasis en la valoración de la categoría de escritura.

Recientemente se realizó un estudio en Medellín (Colombia) con el propósito de determinar la confiabilidad del instrumento, concluyendo que es una herramienta adecuada que permite evaluar procesos cognoscitivos y del lenguaje. Según el estudio, se demostró que “la totalidad de los valores globales de la escala (0.88) permite verificar la confiabilidad que presenta dicha escala y la confianza para ser utilizada en el aula escolar” (Gómez et al., 2010, p.67).

El cuestionario CEPA consta de 39 ítems que se agrupan en siete áreas o categorías: 1. Recepción de información 2. Expresión del lenguaje oral 3. Atención, concentración y memoria, 4. Lectura, 5. Escritura, 6. Matemáticas, 7. Evaluación global. Considerando la orientación y objetivos de la presente investigación se consideró conveniente no aplicar el apartado correspondiente a matemáticas.

2. Redacción de un texto escrito. Los estudiantes realizaron una composición escrita de un texto narrativo, que constituyó la unidad de análisis fundamental de los procesos cognitivos y motivacionales.

3. Composición escrita dirigida. A través de la instrucción de las investigadoras, del presente estudio, el estudiante dividió el proceso de construcción de un texto escrito en tres

fases: en la primera fase el estudiante realizó actividades de planeación como la generación y organización de ideas preliminares; en la segunda fase se registraron por escrito las ideas que se planearon anteriormente para dar forma al texto y finalmente en la tercera fase, el estudiante realizó una revisión final general del texto, ejecutando modificaciones si lo consideraba necesario. Se solicitó al estudiante realizar revisiones durante todo el ejercicio de composición escrita y no únicamente al final. Se trató de una estrategia que permitió corroborar los datos encontrados en la composición escrita frente a los procesos cognitivos y motivacionales puestos en marcha durante el ejercicio de composición de textos.

4. Entrevista semiestructurada sobre procesos cognitivos (Ver anexo 3): consta de un conjunto de preguntas dirigidas a cada participante inmediatamente después de construir un texto escrito, las cuales estaban relacionadas con la percepción de los procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión. Las respuestas de los estudiantes fueron registradas en grabación de audio y posteriormente transcritas, lo cual permitió vaciar la información en la matriz de análisis.

5. Entrevista semiestructurada de motivación (Ver anexo 4): se trata de un conjunto de preguntas dirigidas a cada participante relacionadas con aspectos motivacionales de la composición escrita (expectativas, establecimiento de metas y atribución). La entrevista sobre motivación permitió a los estudiantes realizar un análisis retrospectivo de los aspectos motivacionales que influyen en el proceso de aprendizaje. Las respuestas de los estudiantes fueron registradas en grabación de audio y posteriormente transcritas, lo cual permitió vaciar la información en la matriz de análisis.

Como se mencionó anteriormente se realizó una evaluación de jueces expertos sobre la claridad y pertinencia de las preguntas que valoraban los procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión así como también los procesos motivacionales de expectativas, atribución y establecimiento de metas.

6. Análisis de errores. Se presentó a cada participante un texto construido con diferentes errores (de puntuación, ortográficos, sintácticos y estructurales), lo que permitió evaluar la capacidad del estudiante para detectar estos errores y determinar el grado en que éstos interfieren con la comprensión global del escrito.

7. Observación. Constituyó una técnica de obtención de información constante durante el proceso de aplicación de los instrumentos, la cual permitió registrar datos

obtenidos tanto del desempeño del estudiante, como de algunas conductas relevantes para el análisis de la información. Tales datos fueron registrados en diferentes protocolos de observación (Ver anexo 5), los cuales sirvieron para realizar un registro sistemático y ordenado de la información recolectada.

Plan de análisis de información

El análisis de los datos se realizó a través de la triangulación de la información por medio de la construcción de categorías y subcategorías apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso de recolección de información (Cisterna, 2005), en este sentido las categorías y subcategorías identificadas fueron: a) planificación –creación, establecimiento de objetivos, organización- b) transcripción –ordenación sintáctica, selección léxica y vocabulario, adecuación de las ideas- c) revisión –edición y lectura del texto, reedición y nuevas revisiones- / Motivación d) expectativas, e) atribución y f) establecimiento de metas.

A continuación se explican las fases del proceso de triangulación de información:

1. Los datos recolectados se clasificaron en las diferentes categorías y subcategorías de análisis (ver tabla 1 a 14 y anexo 6), lo que permitió realizar el cruce de información identificando las tendencias a partir de elementos comunes en el análisis de cada caso particular, facilitando el desarrollo de conclusiones.

2. A partir de las conclusiones generadas, se establecen las relaciones entre las diferentes categorías de análisis, de donde se derivan las conclusiones que evidencian la relación entre procesos cognitivos y motivacionales en la composición escrita.

3. Se triangulo la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, relacionándolos con los diferentes planteamientos teóricos sobre la temática abordada y las conclusiones e inferencias de las investigadoras. El uso de la triangulación contribuyó a contrastar las diversas respuestas encontradas en las entrevistas con las observaciones realizadas durante el ejercicio de investigación.

Elementos éticos y bioéticos

Toda persona participante en el desarrollo de esta investigación fue informada de los alcances y objetivos de la misma, resguardando la confidencialidad de los datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección de información como de la identidad del sujeto, actuando bajo los estándares morales y legales establecidos dentro del código

deontológico del psicólogo y la Constitución Colombiana. Por otro lado, al ser necesaria la participación de menores de edad dentro de la presente investigación, se informó a los padres de familia y/o acudientes solicitando su autorización en lo referente a la participación del niño o niña en la investigación a través de un consentimiento informado (Ver anexo 2).

En la investigación “La Composición Escrita en Niños con Dificultades de Aprendizaje en Escritura de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez”, que tuvo por objetivo generar conocimiento, se respetó la dignidad de la personas y se asumió total responsabilidad sobre el tema de estudio, la metodología utilizada, análisis y conclusiones de los resultados siendo conscientes de que el no cumplimiento de la normatividad establecida dentro del código deontológico colombiana acarrea sanciones legales.

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados encontrados en función del cumplimiento de los objetivos de la investigación y de las categorías de análisis que permitieron alcanzar dichos objetivos. En este sentido, la información recolectada permitió realizar una caracterización de los procesos cognitivos de orden superior (planificación, transcripción y revisión) en la composición escrita de niños con dificultades de aprendizaje en escritura, lo que posibilitó responder al primer objetivo de la investigación a partir del análisis de las categorías planificación, transcripción y revisión.

Así mismo, para responder al segundo objetivo investigativo, se organizó la información en tres categorías de análisis: expectativas, establecimiento de metas y atribución, a través de las cuales se logró caracterizar los procesos motivacionales en la composición escrita de niños con dificultades de aprendizaje en escritura.

La caracterización de los procesos motivacionales y cognitivos de la composición escrita, permitieron responder al tercer objetivo investigativo a partir del establecimiento de la relación entre dichos procesos en niños con dificultades de aprendizaje en escritura.

Planificación

Para dar cumplimiento al primer objetivo, se estableció la categoría denominada “planificación”, que se relaciona con el plan de escritura que se pretende ejecutar, y la formulación de técnicas que se utilizarán durante el proceso de composición escrita. Esta

categoría incluye tres subcategorías que son: creación, establecimiento de objetivos y organización.

Creación

La creación constituye la primera etapa de elaboración de los primeros esquemas de lo que se desea escribir (Ramírez, 2010), es decir se refiere al “que se va a escribir” y al “cómo se va a escribir” (Gonzales & Mata, 2003).

Génesis de ideas

Durante la entrevista cognitiva se encontró que ocho de los diez estudiantes manifestaron pensar en las ideas sobre las cuales desarrollarán su escrito antes de realizarlo, mientras que dos estudiantes no se detuvieron a pensar en las ideas, es decir al desarrollar su texto, centraron su atención en aspectos ortográficos, manejo de signos de puntuación y caligrafía de las letras. Esto se evidencia en una de las verbalizaciones realizada por los niños como la siguiente: “pienso que tengo que pensar que tengo que escribir bien, no equivocarme en las letras y en los signos de punto y eso” (JÑ), lo cual se diferenció de los datos obtenidos en la composición escrita dirigida donde la mayoría de los estudiantes (siete) empezaron a escribir directa e inmediatamente después de terminada la instrucción, escribiendo con fluidez y confianza las ideas que van plasmando en el papel, mientras solo tres de los participantes se tomaron unos minutos para lo que parecería la génesis o creación de las ideas de su escrito. En este orden de ideas los docentes del área de castellano afirmaron que en general los estudiantes participantes de la investigación no realizan la génesis de ideas de manera adecuada cuando realizan composiciones escritas, y no se dan un espacio para organizar ideas, esto a pesar de que los niños trabajan con un esquema sobre la composición escrita que incluye la planificación de ideas. Como lo refirió un docente: “Bueno, para trabajar composición escrita se les da un esquema a ellos, dentro de ese esquema contiene lo que ustedes mencionan pero por lo general en la práctica no lo hacen” (AB), “escriben de una, porque no se dan ese espacio para pensar sino que ellos escriben todo lo que se les viene a su cabecita” (L).

Por otro lado en la entrevista cognitiva en cuanto a la selección de las palabras adecuadas, siete de los estudiantes afirmaron encontrar las palabras adecuadas para expresar sus ideas, dos estudiantes mencionaron encontrar solo algunas veces las palabras adecuadas y un estudiante refirió que le resultaba difícil encontrar las palabras que

expresaran sus ideas. En este sentido, los estudiantes manifestaron encontrar las palabras a través de libros, diccionarios, internet, fábulas y de ideas que vienen a su mente.

Selección de ideas

Durante la entrevista cognitiva, la mayoría de los estudiantes manifestaron hacer la elección de las palabras para su escrito teniendo en cuenta la historia que estaban desarrollando, historias que en ocasiones son adaptaciones de cuentos o mitos como “Hansel y Gretel”, “La llorona”, entre otros. Sin embargo, en la observación del proceso de composición dirigida, se logró percibir que los participantes parecen apresurarse al escoger las palabras o ideas que luego escribieron en su cuento, así mismo, los docentes de castellano afirmaron que las construcciones escritas de los estudiantes son en su mayoría adaptaciones o copias de otros cuentos conocidos, como lo expresa la docente del área de castellano de grado cuarto “de historias conocidas inclusive a veces copian partes de cosas traen de cuentos conocidos” (L), sin embargo, mencionan que en ocasiones algunos estudiantes logran inventar historias propias. Por otro lado, en el ejercicio de composición escrita dirigida, la mayoría de los estudiantes lograron registrar en una hoja de borrador varias de las ideas sobre las cuales desarrollaron su escrito pero no hicieron una selección de las ideas, sino que las consideraron literalmente, únicamente uno de los estudiantes retomó las ideas registradas en el borrador y escogió algunas para su texto final.

En cuanto a la selección de las palabras adecuadas para el texto, tres estudiantes manifestaron que las palabras seleccionadas presentaban relación con el tema de su escrito, mientras que el resto de participantes (siete) afirmaron que las palabras se relacionan con el tema pero no dan una explicación del porqué de esa relación. Así mismo, teniendo en cuenta la satisfacción con las palabras finalmente elegidas para el escrito, la gran mayoría de los estudiantes (nueve) expresaron encontrarse a gusto con las palabras seleccionadas, en tanto que un estudiante manifestó no saber si está satisfecho o no. Por último en cuanto a estrategias utilizadas por los estudiantes para encontrar las palabras adecuadas, seis de los niños afirmaron encontrarlas a través de ejemplos, pensamientos o mirando a su alrededor, mientras que otros cuatro estudiantes buscan palabras parecidas o cambian las palabras por otras.

Fuente de ideas

La información encontrada a través de la entrevista cognitiva y de los protocolos de observación concuerda al evidenciar que la mayoría de los estudiantes basan sus composiciones escritas en otros cuentos conocidos, algunos estudiantes manifestaron obtener sus ideas a través de experiencias personales. Así mismo, los docentes reconocieron en los cuentos la principal fuente de ideas utilizada por los estudiantes, aunque también por medio de la entrevista cognitiva y de docentes se evidenciaron otras fuentes de ideas como la televisión, experiencias personales y familiares, como lo manifestaron los docentes de castellano: “ellos toman mucho la experiencia de su entorno también hay experiencias de familiares que ellos traen, especialmente lo que son mitos, leyendas los traen... entonces eso, el entorno influyen muchísimo” (AB), “sobretudo de libros” (L). Pese a lo anterior, los protocolos de observación permitieron evidenciar que algunas veces las construcciones de los estudiantes resultan copias de los cuentos originales, mientras que en otras ocasiones toman ideas y personajes y los adaptan en el texto que construyen.

En relación con la búsqueda de palabras e ideas nuevas, la mayoría (nueve) de los estudiantes expresaron no saber dónde encontrar palabras e ideas nuevas para enriquecer sus composiciones escritas, en los ejercicios de composición se encontró que varios estudiantes (seis) tomaron sus ideas de cuentos y lecturas y dos estudiantes afirmaron encontrar nuevas ideas por medio de la observación de cosas o acontecimientos que les suceden a otros.

Por otro lado, en relación con la realización de composiciones con ayuda de otros, cinco de los estudiantes expresaron que realizan sus composiciones escritas sin la ayuda de nadie, tres niños manifestaron que lo hacen siempre en compañía de algún familiar, mientras que otros dos estudiantes dijeron realizar sus escritos algunas veces solos y otras en compañía de algún familiar dependiendo de la dificultad de la tarea.

Registro de ideas

En el primer ejercicio de composición, ninguno de los niños registró por escrito sus ideas en borrador antes de redactar el texto final, a pesar de que contaban con los materiales y que la instrucción se los permitía. Durante la actividad de composición escrita dirigida, los estudiantes escribieron en borrador sus ideas, sin embargo, para varios de los niños (siete) el ejercicio resultó difícil, debido a que no lograron expandir y ampliar sus ideas en

el texto final, realizando únicamente una transcripción de las ideas de borrador a la hoja de trabajo. En contraste, tres de los participantes, lograron ampliar adecuadamente las ideas iniciales y adecuarlas al texto final.

Frente a las estrategias de registro de ideas utilizadas por los estudiantes, en la entrevista cognitiva, la mayoría de niños (seis) manifestaron que memorizan las nuevas ideas o palabras en tanto van desarrollando las ideas que venían trabajando hasta el momento, uno de los estudiantes manifestó: “no nada, solo pienso la palabra, y la pienso y me acuerdo” (JC). Cuatro estudiantes expresaron diferentes estrategias de registro como escribir en alguna parte de su cuerpo, un estudiante mencionó que registra las ideas en el cuaderno y otros con la dirección de otras personas, finalmente un estudiante dijo no saber qué estrategia utiliza para registrar sus ideas.

La tabla 1, muestra los hallazgos encontrados a través de la entrevista cognitiva con relación al subproceso de creación.

Tabla 1. Creación

PLANIFICACION		
SUBCATEGORÍA 1: CREACIÓN		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Génesis de ideas	Piensa en las ideas	“en lo que voy a escribir” (AT), “en las ideas para el cuento (MC) “en las ideas” (JCH, JC), “en lo que iba a escribir” (JV) “sí” (ED), “pienso en lo que voy a escribir y lo que voy a relacionar en el cuento... como en la liebre y el gato” (KM), “Primero en el título ¿no? Y después en las palabras, ya en lo que voy a escribir” (JO)
	Desde el texto – piensan cómo lo escribirán	“como voy a hacer la tilde y el punto, como voy a hacer el cuento” (HV), “pienso que tengo que pensar que tengo que escribir bien, que no equivocarme en las letras y en los signos de punto y eso” (JÑ)
	Encuentra las palabras adecuadas	“sí” (MC), “sí” (HV), “sí” (ED), “sí” (KM), “sí” (JÑ), “sí” (JO), “sí” (JCH)
	Algunas veces encuentra las palabras adecuadas.	“algunas veces” (JV), “en veces si, en veces no” (JC)
	Refiere no saber cómo encuentra las palabras adecuadas.	“no, se me hace fácil pero a veces difícil... escribir” (AT)
	Dónde encuentra las palabras adecuadas.	“las encuentro en... lo q voy a escribir y en lo que voy a expresar” (AT), “de mi mente” (MC), “En un diccionario, en mi cabeza también” (HV), “viendo fábulas, las busco expresándome” (ED), “pensando cómo se las dice... buscándolas en el diccionario o en internet” (KM), “leyendo” (JÑ), “pensando algunas palabras” (JV), “¿de pronto porque suenan bien?, ¿Por qué riman?” (JC), “las encuentro pensándolas para luego escribirlas” (JO), “¿porque son las que quedan bien?” (JCH)
	Satisfacción con las palabras elegidas	“sí... porque yo antes de escribir las pienso” (AT), “sí... porque las pensé y las escribí” (JCH), “sí... porque se me vienen a la mente” (MC), “sí” (JO, JÑ, KM, HV), “sí, porque esas me gustan” (JV), “sí... porque me las invente” (JC), “no sé” (ED)
Selección de ideas	Elección de palabras – Desde el texto.	“teniendo en cuenta la historia y porque... ósea... mirando... mirado el... las elijo... ¡pensando!” (AT), “eeee.... Mmmm... iba a escribir las del cuento, las palabras del cuento” (JCH), “porque al cuento le quedan bien, porque suenan(mejor” (JV), “elijo las que cuadren bien con el texto, las que queden bien, que no quede una parte deforme y otro bien” (KM)
	No sabe cómo elige las palabras.	“Mmmm digamos yo como que... mmm no me acuerdo... las que me gustan” (JO), “decido... no sé” (ED)
	No piensa las palabras	“las escribo sin pensar” (MC) “mmm teniendo en cuenta las palabras que escriba” (JC), “palabras que había escuchado” (HV) (JÑ)
	Relación con el tema	“sí... porque pues... la historia es sobre la llorona... y pues termina sobre eso” (AT), “sí... cuando digamos porque, cuando el título dicen un tema, entonces las palabras también hablan de ese tema” (JO), “sí, porque yo leí el cuento varias veces entonces sé que esas palabras van...” (JV)
	Relación con el tema pero no presenta explicación	“porque se me vienen a la mente” (MC), “sí...” (HV), “sí... no sé” (ED), “sí...” (KM), “sí...” (JÑ). “de pronto sí” (JCH), “de pronto sí” (JC)
	Satisfacción con las palabras	“sí... porque yo antes de escribir las pienso” (AT), “sí... porque las pensé y las escribí” (JCH), “sí... porque

	elegidas	se me vienen a la mente” (MC), “sí” (JO, JÑ, KM, HV), “sí, porque esas me gustan” (JV), “sí... porque me las invente” (JC), “no sé” (ED)
	Encuentra palabras desde ejemplos, a través del pensamiento o mirando a su alrededor.	“busco un ejemplo... pensé hartísimo y puse un ejemplo” (AT), “pienso o miro a otro lado” (JO), “me quedo pensando, después ya la pongo” (MC), “Pienso cual voy a colocar, cual sería mejor, otra parecida” (HV), “decido, leyendo, buscando en el diccionario, en el cuaderno, pienso” (ED), “pensar que quede bien... y leerlo y ver si está bien y si no está bien uno tiene que corregir su escrito.” (KM), “la pienso no más” (JÑ)
	Encuentra palabras a través de palabras parecidas o cambios de palabras	“busco otra palabra parecida o la cambio por otra” (JCH), “busco una palabra q sea similar a la que no encuentro” (JV), “busco otra palabra parecida” (JC), “Pienso cual voy a colocar, cual sería mejor, otra parecida” (HV)
Fuente de ideas	Elección de ideas desde cuentos.	“de los cuentos que me saben contar mis abuelos” (AT, JCH), “de cuentos” (JO), “de otro cuento” (JC, HV, JC, JÑ, HV), “de la mente... de algún cuento, de algo que mire” (JÑ), “leo cuentos y de ahí las saco” (KM), “de un cuento, de un libro” (MC)
	Elección de ideas desde experiencias personales	“y de cosas que me han pasado” (JO), “de algo que vi” (JV), “de la mente... pienso cosas... por ejemplo yo quiero sacar a mi mamá adelante, a mi familia...” (ED), “de mi pensamiento, de mi mente... algo que recuerde... que leí, que miré, eso” (KM), “de la mente...de algo que mire.” (JÑ)
	Búsqueda de palabras o ideas nuevas a través de la observación	“mirando las cosas” (JO) “de lo que le pasa a la gente” (JC)
	Búsqueda de palabras e ideas nuevas a través de lecturas.	“de los mitos, de las leyendas... mmmm de las historietas” (JCH), “leo cuentos y de ahí las saco” (KM), “de la mente... de algún cuento, de algo que mire.” (HV)
	No sabe dónde encontrar palabras e ideas nuevas.	“no... de un libro... se puede leer... se puede pensar más” (JV), “no” (ED) (HV), “no sé” (MC, AT)
	Al escribir lo hace sin instrucción de acompañamiento.	“lo hago solo...nunca me ayudan” (AT), “lo hago solo” (JCH), “solo” (JV), “no, solo” (JC), “solito” (HV)
	Instrucción de acompañamiento.	“con mi mami” (JO), “a veces mi mamá, mis hermanos o mi cuñada” (MC), “mi mamá... buscando palabras, diciéndome lo que tengo que hacer” (ED)
	Algunas veces escribe con instrucción de acompañamiento.	“a veces solo y a veces mi mamá” (KM), “cuando es un poco difícil me ayudan y cuando es un poco difícil yo solo” (JÑ)
Registro de ideas	Escritura en alguna parte del cuerpo	“me las sé escribir en la mano” (AT)
	Registro de las ideas en un cuaderno.	“a veces las escribo en un cuaderno y lo dejo en un lado que no lo vaya a olvidar y luego las recuerdo y las escribo” (KM)
	Memorización.	“Las metalizo” (JCH), “es que uno tiene que recordar porque... Es que tengo que recordarlas” (JO), “las repito muchas veces... eso...” (JV), “no nada, solo pienso la palabra, y la pienso y me acuerdo” (JC), “primero escribo lo que iba a escribir y después la otra... la guardo en la cabeza” (JÑ), “las voy pensando mientras voy escribiendo... las guardo en mi cabeza” (MC)
	Con la ayuda de otras personas	“sí... mi mamá... buscando palabras, diciéndome lo que tengo que hacer” (ED)
	No sabe/ No responde	No sé (HV)

Establecimiento de objetivos

Implica la selección de un criterio bajo el cual se desarrollará el texto, al igual que la selección de información verdaderamente útil que facilite la estructuración del escrito, además tiene en cuenta la audiencia y la finalidad o intención comunicativa (Ramírez, 2010).

Auditorio

Al parecer, varios niños (cuatro) no tuvieron en cuenta a las personas a las que dirigían su texto debido a que no se observó una adecuación del vocabulario o el tema a las características de las personas o auditorio. En contraste cuatro de los estudiantes mostraron un esfuerzo por escribir legiblemente y una adecuación del tema con las características del sujeto a quien se dirigió el texto, por lo cual se infirió que tienen en cuenta en alguna medida al público que leerá el texto, esta información se contrastó con la encontrada en la entrevista cognitiva, donde seis de los participantes expresaron tener en cuenta el auditorio o persona a quien dirigían su texto a la hora de escribirlo, sin embargo no lograron dar explicaciones adecuadas a esta situación. Así mismo tres estudiantes afirmaron que no tienen en cuenta a la persona que leerá el texto mientras lo escriben y únicamente uno de los estudiantes refirió no saber si tiene en cuenta al público cuando realiza una composición escrita.

Finalidad

En la entrevista cognitiva cuatro de los estudiantes manifestaron no proponerse objetivos a la hora de escribir y uno de los estudiantes mencionó que lo hace algunas veces. En relación con aquellos estudiantes que si se proponen objetivos cuando escriben, se encontró que dos de ellos se plantean objetivos en relación con el producto final del escrito, así uno de los niños refirió: “que me quede bien”(JV), dos estudiantes más afirmaron que sus objetivos se relacionaban con la caligrafía y legibilidad de la letra, en este sentido uno de los estudiantes expresó: “hacer bien las letras, que me entiendan”(ED) y finalmente otros dos estudiantes se planteaban objetivos en relación con la evaluación positiva dada por otros, por ejemplo: “si, qué le guste al profesor”(JV) “que la profe me ponga cinco”(MC), afirmaciones que se relacionan con lo expresado por los docentes de castellano quienes manifestaron que el objetivo predominante de los estudiantes es obtener buenas calificaciones en los ejercicios y tareas escolares, así, mencionan que los estudiantes se

esfuerzan por escribir de manera adecuada únicamente en la clase de español, mientras descuidan este aspecto en otras áreas académicas, “ellos se esmeran por hacer su letra bien, específicamente en la clase de escritura, si tu tomas el cuaderno de castellano y lo comparas con otro de otra materia no parece que fuera la letra de ellos, es decir, ellos se esmeran en la materia en sí y si se les da una nota tratan de sacar buena nota.” (AB). En contraste otro docente manifestó que a los estudiantes no les interesa las calificaciones para sus composiciones escrita; “no, son muy desinteresados, uno les corrige, le dice corrija y mañana se recibe y no lo traen, me olvide, se me quedo” (L).

Organización

En cuanto a la organización que se da a las palabras e ideas del texto, se encontró que la gran mayoría de los estudiantes (cinco), ordenaron las ideas de acuerdo a los sucesos que iban narrando, dando coherencia al texto global, en menor medida, otros estudiantes (tres) ordenaron las palabras en cada oración de acuerdo a la estructura gramatical correcta (sujeto-verbo-complemento), finalmente en dos escritos no se percibió un orden en la escritura, debido a que resultaron textos incoherentes y poco comprensibles. Lo anterior se contrapone a las afirmaciones dadas por los estudiante, donde seis de ellos afirmaron que no ordenan las palabras o ideas en su texto, mientras que tres niños dijeron ordenar las letras de acuerdo a su estilo y gusto propio, manifestando por ejemplo: “porque si no se mira feo” (JÑ), “si, viendo que se vea bien, que me entiendan la letra y que se vea mejor”(ED). Finalmente solo uno de los participantes refirió ordenar las palabras según la realización de cambios: “si, cuando tengo las palabras y no están bien, la cambio a otro lugar, o sea la borro” (JV). En este sentido, los docentes de castellano afirmaron que la organización de las palabras y frases realizada por los estudiantes es inadecuada, lo cual interfiere con la coherencia del texto, así, uno de los docentes de castellano expresó: “No, muchas veces lo que piensan no lo saben escribir” (AB).

La tabla 2 muestra los resultados encontrados frente al establecimiento de objetivos en la composición escrita

Tabla 2. Establecimiento de Objetivos

PLANIFICACION		
SUBCATEGORÍA 1: ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Auditorio	Tiene en cuenta la(s) persona(s) que leerán su texto	“si... que lo va a leer...que le va a parecer bonito, que le va a gustar” (JV), “ehh si... que lo va a leer...que le va a parecer bonito, que le va a gustar” (JC), “si... En usted que lo iba a leer... el profesor, la profesora” (HV), “si, si, porque ellos me ayudan a hacer las tareas” (ED), “si” (KM), “si porque pues pongo atención” (JÑ)
	No tiene en cuenta la(s) persona(s) que leerán su texto.	“no” (AT), no (JCH), no (JO),
	No sabe/ No responde	“no sé” (MC)
Finalidad	Objetivos relacionados al producto final del escrito.	“aaaa no, no si... ¿que me quede bien y hacer las cosas bien?” (AT), “que quede bien” (JV)
	Objetivos relacionados con la caligrafía	“hacer bien las letras, que me entiendan” (ED), “Mejorar la letra, a que se me entienda bien, eso” (HV)
	Objetivos relacionados con la evaluación positiva dada por otros	“si, ¿qué le guste al profesor?” (JV), “que la profe me ponga 5” (MC)
	Algunas veces se proponen objetivos.	“por a veces sí pero cosas buenas... que el que lo vaya a leer que ojala que lo entienda y pues que lo tome a bien y no lo tome a mal” (KM)
	No se propone objetivos.	“no” (JCH), “no... solo las escribo” (JO), “no” (JC), “no” (JÑ)
Organización	No presenta alguna forma que le permita ordenar las palabras en el texto.	“no, no las ordeno...” (AT), “no” (JCH), “no” (JO), “no” (JC), “no” (MC), “no sé como ordenarlas” (HV)
	Ordena las letras de a cuerdo a su estilo.	“si, viendo que se vea bien, que me entiendan la letra y que se vea mejor” (ED), “si, porque hay unas palabras que quedan mejor si están bien escritas y por ejemplo una persona lo puede estar leyendo y no entiende lo que uno está diciendo” (KM), “si, porque si no se mira feo” (JÑ) “si, cuando tengo las palabras y no están bien, la cambio a otro lugar, o sea la borro” (JV)

Organización

Se refiere a la organización de las diferentes ideas, implica identificar las ideas principales y secundarias sobre las cuales se estructurará el plan de escritura que regula el proceso de transcripción y así mismo atiende al tipo y las partes del texto que se pretende estructurar.

Organización textual

En la entrevista cognitiva y en los protocolos de observación se logró evidenciar que la gran mayoría de los estudiantes (nueve) no reconoce la diferencia entre los distintos tipos de texto que pueden desarrollar como textos descriptivos o narrativos, en este sentido solo un estudiante logró reconocer la diferencia entre estos dos tipos de textos. Así mismos, se encontró que la mayoría de los estudiantes no tienen en cuenta el tipo y las partes del texto. La entrevista cognitiva reflejó los siguientes datos: seis estudiantes expresaron no tener en cuenta el tipo de texto que van a realizar, mientras que tres de ellos señalaron tener en cuenta el tipo de texto desarrollado y un estudiante expresó tener en cuenta el tipo de texto solo algunas veces.

En relación con las partes del texto, cinco estudiantes expresaron que si consideran las partes de un texto narrativo a la hora de escribir, cuatro estudiantes afirman que no tienen en cuenta estas partes cuando están escribiendo y un estudiante manifestó que tiene presente las partes de un texto narrativo únicamente cuando se acuerda. Por otro lado, frente al manejo de tiempos verbales siete estudiantes expresaron tener en cuenta el tiempo –pasado, presente, futuro- en el que desarrollan su escrito, sin embargo no refirieron una explicación acerca del manejo de los tiempos verbales en su escrito, finalmente tres estudiantes admitieron no manejar los tiempos en sus escritos. En relación con las estrategias utilizadas por los estudiantes para organizar o clasificar las ideas, se encontró que la totalidad de los niños no realizó ninguna estrategia de organización ni registro de ideas, a pesar de que contaban con medios o materiales para hacerlo.

La tabla 3 contiene las respuestas de los estudiantes frente a la organización de palabras e ideas que realizan en la composición escrita.

Tabla 3. Organización

PLANIFICACION		
SUBCATEGORÍA 1: ORGANIZACIÓN		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Organización textual	Conocimiento de los diferentes tipos de texto (descriptivo, narrativo y diálogos)	“si... la descripción pues... uno describe cosas... así la casa o el carro y cuando uno hace un cuento cuenta algo que paso y como la historia” (AT)
	No conoce los diferentes tipos de textos.	“no” (JO), “no” (JC), “no sé” (MC), “no” (HV), “no” (ED), “no” (KM), “no” (JÑ) “no” (JCH), “no” (JV)
	Al escribir no tiene en cuenta el tipo de texto que está escribiendo.	“no” (JC), “no” (JO), “no” (JC), “no” (MC), “no” (HV), no” (JÑ)
	Al escribir tiene en cuenta el tipo de texto que está escribiendo	“si... es un cuento” (AT), “si” (JCH), “si... pues contando el cuento” (JV),
	Algunas veces tiene en cuenta el tipo de texto	“por a veces no, por a veces sí “ (KM)
	Conocimiento de las partes de un texto	“¡ahhh! Si, inicio, nudo y desenlace” (AT, JCH, JV, JC), “bueno, un poco sí... como el nudo... mejor si porque como uno lee las entiende... el inicio, el nudo y el desenlace” (KM), “¡ah, sí!... el inicio es cuando comienza, el nudo cuando hay un problema y el desenlace el final” (HV), “sí, eso nos lo explico la profesora... el inicio es cuando va iniciar, el nudo cuando va a la mitad y el desenlace cuando se va a acabar” (MC)
	No conoce las partes de un texto	“no” (JO), “no” (JÑ), “es un...no me acuerdo” (ED)
	Tiene en cuenta las partes del texto.	“si” (JO), “si” (JV), “si” (JC), “si” (MC), “si, porque yo veo que el inicio es cuando comienza, el nudo cuando hay un problema y el desenlace el final.” (HV)
	No tiene en cuenta las partes del texto en la composición escrita.	“no” (AT), “no” (ED), “bueno en lo que acabe de escribir no” (KM), “no” (JÑ)
	Algunas veces tiene en cuenta las partes del texto.	“A veces solo cuando me acuerdo” (JCH).
	Manejo de tiempos verbales (pasado, presente y futuro).	“si... futuro” (AT), “si... futuro” (JV), “si... pasado” (JC), “si” (KM), “si...porque si” (ED), “si” (JV), “si” (JÑ)
	No manejo de tiempos verbales.	“no” (JCH), “no” (JO), “no” (MC)

Transcripción

La categoría “transcripción” que al igual que la anterior categoría, responde al primer objetivo investigativo, trata básicamente de convertir las ideas en lenguaje o estructuras lingüísticas, corresponde a la habilidad del sujeto para desarrollar la estructura y forma del texto, lo que implica volver tangible las ideas por medio de la escritura (García, 2003; Rodríguez et al., 2010). Esta categoría incluye tres subcategorías: “ordenación sintáctica”, “selección léxica y vocabulario” y “adecuación de las palabras a las ideas”.

Ordenación sintáctica

Hace referencia a la construcción adecuada de la forma lingüística del mensaje escrito, considerando las reglas sintácticas, las dimensiones morfológicas y la puntuación (García, 2007).

Orden de las palabras en las oraciones

Frente al orden de las palabras, se encontró que la mayoría de los niños (seis) cometieron diferentes errores en la construcción correcta de la estructura de la oración, realizando omisión de sujeto, verbo o complementos. En contraste, cuatro de los estudiantes ordenaron adecuadamente algunas palabras del texto al interior de las oraciones, lo que facilitó la comprensión del mismo. Esta información se rectificó en la entrevista cognitiva, la cual evidenció que la totalidad de los estudiantes refirieron no tener en cuenta ninguna estrategia para ordenar las palabras dentro de las oraciones, así por ejemplo los estudiantes manifestaron ordenar las palabras de acuerdo al estilo de su escrito o de acuerdo a los cambios que realizan en el texto con base en su propia percepción

Coherencia y claridad de oraciones

En general se encontró que en su mayoría, los estudiantes expresaron de manera coherente y clara las ideas del texto global (siete estudiantes), mientras que las ideas de otros tres estudiantes no son claramente expresadas, esto debido a que se evidenciaron ideas confusas, al tiempo en que la letra ilegible contribuyó a disminuir la claridad del texto.

Por el contrario, los docentes de castellano afirmaron que los estudiantes presentan dificultades en la expresión coherente de sus ideas: “No, muchas veces lo que piensan no lo saben escribir” (AB), “No, hay mucha coherencia... no llevan un hilo, se les dificulta bastante” (L).

Uso adecuado de los signos de puntuación

Frente a este aspecto se encontró a manera general un uso inadecuado de los signos de puntuación, en dónde la mayoría de los niños (siete) no utilizaron en ningún momento los signos de puntuación en su texto, mientras que (tres) participantes los utilizaron de manera arbitraria, colocando puntos y comas indiscriminadamente a lo largo de todo el escrito.

Concordancia entre género, número y tiempos verbales

Seis de los estudiantes evidenciaron concordancia entre tiempo verbal, género y número (plural o singular) en la redacción de su texto escrito, mientras que cuatro estudiantes presentaron incongruencias en sus construcciones, lo que hace que algunas partes del escrito resulten incomprensibles.

La tabla 4 resume lo mencionado en la entrevista por los estudiantes en relación a la ordenación sintáctica durante el proceso de transcripción

Tabla 4. Ordenación Sintáctica

TRANSCRIPCIÓN		
SUBCATEGORÍA 1: ORDENACIÓN SINTACTICA		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Sigue un orden en las ideas que escribe	No reporta formas de organización de las palabras en el texto.	“no, no las ordeno...” (AT), “no” (JCH), “no” (JO), “no” (JC), “no” (MC), “no sé como ordenarlas” (HV)
	Orden de las palabras de acuerdo a la percepción del estudiante.	“sí, viendo que se vea bien, que me entiendan la letra y que se vea mejor” (ED), “sí, porque hay unas palabras que quedan mejor si están bien escritas y por ejemplo una persona lo puede estar leyendo y no entiende lo que uno está diciendo” (KM), “sí, porque si no se mira feo” (JÑ) “sí, cuando tengo las palabras y no están bien, la cambio a otro lugar, o sea la borro” (JV)

Selección léxica y vocabulario

Se refiere a la selección de palabras en función del tipo de texto y estilo de la narración, así mismo incluye aspectos de ortografía y caligrafía (García, 2007).

Selección de palabras adecuadas

En la entrevista cognitiva realizada a los participantes, se evidenció que siete niños manifestaron encontrar siempre las palabras adecuadas para su escrito mientras que dos

estudiantes expresaron encontrarlas solo algunas veces y un solo estudiante afirmó que le resulta difícil realizar la búsqueda de palabras adecuadas. Así mismo, frente a la manera como encuentran las palabras adecuadas, los niños mencionaron diferentes opciones como diccionarios, a través de la lectura de cuentos, ideas de su cabeza y atendiendo a su adecuación sonora (que suene bien) y gráfica (que se vea bien).

Por otra parte, la información anterior es corroborada a través de la observación del desempeño de los estudiantes en las actividades de composición escrita, dónde se encontró que la mayoría de los estudiantes (siete) parecen identificar con facilidad las palabras adecuadas para expresar sus ideas, esto considerando la fluidez con la que escriben y la ausencia de pausas durante el ejercicio, únicamente dos de los estudiantes mostraron dificultades para expresar sus ideas, por lo que tardaron demasiado tiempo en la planeación y transcripción del texto.

Diversidad de palabras, ortografía y caligrafía

A manera general se encontró que todos los estudiantes presentaron pobreza de vocabulario, usando frecuentemente las mismas palabras para expresar diferentes ideas a lo largo de todo el texto, así mismo, los niños hicieron uso de palabras bastante sencillas y básicas. En referencia a ortografía, los diez estudiantes presentaron constantes errores ortográficos en cuanto al adecuado uso de las letras observándose omisión, sustitución, exclusión y adición de letras.

Comprensión del significado de las palabras

Frente a la comprensión del significado de las palabras se encontró que únicamente uno de los niños demuestra falta de comprensión del significado de la palabras en la medida en que reflejó confusión en las ideas que el estudiante intentó expresar, en contraste, el resto de los estudiantes mostraron una comprensión adecuada del significado de las palabras, considerando que el texto final tiene sentido y presenta coherencia entre las ideas.

La tabla 5 evidencia los resultados encontrados frente a la categoría de selección léxica y vocabulario en el proceso de transcripción.

Tabla 5. Selección Léxica y Vocabulario

TRANSCRIPCIÓN		
SUBCATEGORÍA 2: SELECCIÓN LEXICA Y VOCABULARIO		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES

Selección de palabras adecuadas	Encuentra las palabras adecuadas	“sí” (MC), “sí” (HV), “sí” (ED), “sí” (KM), “sí” (JÑ), “sí” (JO), “sí” (JCH)
	Algunas veces encuentra las palabras adecuadas.	“algunas veces” (JV), “en veces sí, en veces no” (JC)
	No sabe cómo encuentra las palabras adecuadas.	“no, se me hace fácil pero a veces difícil...escribir” (AT)
	Identificación de fuentes de ideas.	“las encuentro en... lo q voy a escribir y en lo que voy a expresar” (AT), “de mi mente” (MC), “En un diccionario, en mi cabeza también” (HV), “viendo fabulas, las busco expresándome” (ED), “pensando cómo se las dice... buscándolas en el diccionario o en internet” (KM), “leyendo” (JÑ), “pensando algunas palabras” (JV), “¿de pronto porque suenen bien?, ¿Por qué riman?” (JC), “las encuentro pensándolas para luego escribirlas” (JO), “¿porque son las que quedan bien?” (JCH)

Adecuación de las palabras a las ideas

Hace referencia a la búsqueda y utilización de palabras y estructuras sintácticas que mejor expresen las ideas que el escritor quiere comunicar (García, 2007).

Selección de palabras adecuadas al tema

Durante el ejercicio de composición escrita se encontró que únicamente uno de los niños evidencia una confusión de ideas y del tema sobre el cual escribe, esto debido a que no existe un hilo conector ni claridad entre las ideas expresadas. Mientras tanto el resto de estudiantes mostraron una adecuación de sus palabras e ideas con el tema de su cuento. Esta información se repitió en la entrevista cognitiva, dónde todos los estudiantes manifestaron que las palabras elegidas tienen relación con el tema expuesto en sus escritos, cuatro de ellos intentaron dar una explicación de porqué resultan adecuadas, sin embargo no fue una explicación convincente ni lógica, algunas de las explicaciones de los estudiantes fueron: “sí...digamos porque, cuando el titulo dicen un tema, entonces las palabras también hablan de ese tema” (JO). Así mismo seis estudiantes no logran explicar el porqué de la relación de las palabras elegidas con el tema, simplemente realizan la afirmación a la pregunta; “sí...” (HV), “sí... no sé” (ED).

Coherencia y claridad de palabras y oraciones seleccionadas

Se encontró que siete de los estudiantes presentaron textos claros y coherentes en cuanto al desarrollo de sus ideas, mientras que en tres casos, el texto resultó incoherente y sin claridad.

La tabla 6 muestra las respuestas de los estudiantes frente a la adecuación de las palabras a las ideas en el texto escrito.

Tabla 6. Adecuación de las Palabras a las Ideas

TRANSCRIPCIÓN		
SUBCATEGORÍA 2: ADECUACIÓN DE LAS PALABRAS A LAS IDEAS		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Selección de palabras relacionadas con el tema	Relación con el tema	“si... porque pues... la historia es sobre la llorona... y pues termina sobre eso” (AT), “si... cuando digamos porque, cuando el titulo dicen un tema, entonces las palabras también hablan de ese tema” (JO), “si, porque yo leí el cuento varias veces entonces sé que esas palabras van...” (JV) “porque se me vienen a la mente” (MC).
	Relación con el tema pero no presenta explicación	“si...” (HV), “si... no sé” (ED), “si...” (KM), “si...” (JÑ) “de pronto si” (JCH), “de pronto si” (JC)

Revisión

La tercera categoría que da cumplimiento al primer objetivo de investigación, se refiere al proceso de evaluación y modificación del texto que hace el escritor sobre aquellos aspectos que son percibidos como errores o desajustes en relación con lo que se había planificado (García, 2007). Esta categoría incluye dos subcategorías: “edición y lectura del texto” y “reedición y nuevas lecturas del texto”.

Edición y lectura del texto

Es la detección de los posibles errores del texto (redundancias, errores ortográficos y falta de coherencia entre ideas). Su objetivo es detectar las deficiencias del texto (Navas & García, 2011).

Adecuación de la forma y o contenido a lo planificado

Dentro de la categoría de revisión se encontró que solo dos niños revisaron con autonomía en su texto lo que piensan que está mal, mientras que el resto de estudiantes realizaron la revisión del escrito por sugerencia del investigador.

En la entrevista cognitiva, nueve estudiantes manifestaron que sus escritos expresan sus pensamientos adecuadamente, en este sentido, ocho de ellos refirieron que se fijan en las ideas plasmadas en el texto global y uno de ellos se fija en aspectos ortográficos. A diferencia de los anteriores, un estudiante manifestó no preguntarse si el escrito expresa realmente lo que él quería decir.

Por otro lado, en relación con las correcciones que los estudiantes realizan cuando no les gusta lo que han escrito, la mayoría de los niños (nueve) dijeron realizar las correcciones a nivel de palabras, tildes y signos de puntuación, por ejemplo, “sí, cuando no coloco las tildes o a veces que se me sabe ir mal una letra o una palabra” (JCH), mientras que un estudiante realiza correcciones a nivel de ideas; “yo corrijo palabras, y corregí que las frutas eran dulces y luego corregí a que las frutas eran muy ricas y deliciosas” (JO).

La tabla 7 presenta los resultados de la categoría edición y lectura del texto durante el proceso de revisión

Tabla 7. Edición y lectura del Texto

REVISION		
SUBCATEGORÍA 2: EDICIÓN Y LECTURA DEL TEXTO		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Adecuación de la forma y o contenido a lo planificado	El escrito expresa lo que el estudiante quería decir de acuerdo a las ideas pensadas.	“sí... porque uno lee no... entonces uno piensa cuando ve que le viene... que le viene bien” (AT), “sí... porque lo pensé y lo leí” (JCH), “mmm porque... usted escribe ¿no? Entonces tiene que mirar si eso está bien o si toca volver a escribir” (JO), “sí... cualquier cosas que no me dicte la profesora, lo miro y después lo vuelvo a escribir o pido un cuaderno prestado” (MC), “sí... porque uno tiene que darse cuenta, sino se da cuenta se le va mal... leyendo”, “sí... me doy cuenta mirando las partes y leyendo.” (KM), “sí, porque ya miro y veo que no es así como estaba y ya miro y me doy cuenta que no es así” (JÑ)
	El escrito expresa lo que quería decir, teniendo en cuenta la ortografía.	“sí... cuando veo que es un cuento bonito, cuando pongo las comas, los puntos aparte y punto seguido y mmm eso” (HV)
	No se pregunta sí el escrito expresa lo que quería decir.	“no” (JC)
	Correcciones al interior del escrito a nivel de palabras, tildes, signos de puntuación y caligrafía.	“sí, las palabras que están mal escritas” (AT), “sí, cuando no coloco las tildes o a veces que se me sabe ir mal una letra o una palabra” (JCH), “lo corrijo... palabras que no me gustan” (JC), “sí... por a veces las palabras que se van mal escritas, entonces las personas que lo va a leer puede pasar que uno está escribiendo algo malo” (KM), “cuando hacen dictados tengo que borrar lo que se me va mal como las letras y los signos de puntuación.” (ED), “que no hago las letras mayúsculas cuando no hay puntos seguidos y puntos aparte” (HV), “sí” (JV, JÑ, MC).

Puntuación y ortografía

En la entrevista cognitiva seis de los estudiantes afirmaron no realizar la revisión de signos de puntuación en sus escritos, mientras que otros cuatro estudiantes mencionaron que lo hacen ocasionalmente. Así mismo, frente al manejo adecuado de mayúsculas, tres estudiantes dijeron no tener en cuenta las letras mayúsculas después de puntos y en nombres propios, en tanto que el resto de estudiantes (siete) refirieron que en ocasiones tienen en cuenta la puntuación de los textos.

Del mismo modo, a través de la observación en los ejercicios de composición escrita, se encontró información similar a la anterior, ya que en general, los estudiantes presentan pocas habilidades en la revisión y corrección de aspectos ortográficos y de puntuación, así los diez estudiantes no realizaron una revisión adecuada sobre el uso de las reglas ortográficas, por otro lado, siete estudiantes no consideraron los signos de puntuación en su revisión y por tanto no los agregan, mientras que dos participantes notan la ausencia de puntuación en su escrito por lo que trataron de corregirlo.

La tabla 8 evidencia lo reportado por los estudiantes en relación la categoría "edición y lectura del texto" frente a puntuación y ortografía.

Tabla 8. Edición y Lectura del texto.

REVISION		
SUBCATEGORÍA 2: EDICIÓN Y LECTURA DEL TEXTO		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Puntuación y ortografía	No realiza revisión de puntos y comas.	“no” (AT), “no” (JCH), “no” (JO), “no” (JV), “no me doy cuenta” (HV), “no” (KM)
	Si realiza o algunas veces revisa los puntos y comas al interior del texto	“si” (JC), “de vez en cuando” (MC), “si” (ED), “si... tengo que revisar primero” (JÑ)
	Manejo de mayúsculas después de los puntos y en los nombres propios.	“no” (AT), “no” (JO), “no” (KM)
	Tiene en cuenta el uso de las mayúsculas.	“a veces” (JCH), “si, de eso si” (JV), “si” (JC), “si” (MC), “si” (HV), “si” (KM), “si... porque vienen y le dicen punto aparte y uno tiene que separar, vienen y le dicen coma y uno tiene que seguir y dejar un espacio” (ED), “si, me doy cuenta y los se corregir” (JÑ)

Caligrafía

Con relación a la caligrafía, en la entrevista cognitiva cinco niños expresaron revisar la forma adecuada de las letras: “si me doy cuenta, porque hay unas mal escritas” (JO), tres estudiantes refirieron no realizar una buena revisión de la forma adecuada de los diferentes

grafemas: “sí, pero uno tiene como afán uno a veces no se sabe dar cuenta” (KM), y dos estudiantes manifestaron no realizar dicha revisión.

Así mismo se encontró información similar a través de la observación del desempeño de los estudiantes en los ejercicios de composición escrita. Los resultados sobre la caligrafía mostraron que seis estudiantes tienen en cuenta la legibilidad de la letra en la revisión del texto haciendo un esfuerzo por escribir claramente, mientras los otros cuatro estudiantes no tuvieron en cuenta la caligrafía cuando revisan y corrigen sus textos.

La tabla 9 evidencia lo reportado por los estudiantes en relación la categoría "edición y lectura del texto" frente a caligrafía.

Tabla 9. Caligrafía

REVISION		
SUBCATEGORÍA 2: EDICIÓN Y LECTURA DEL TEXTO		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Caligrafía	Revisión de caligrafía	“sí” (AT), “sí” (JCH), “sí me doy cuenta, porque hay unas mal escritas” (JO), “sí” (JC), “sí” (ED)
	No revisa caligrafía	“no” (JV), “sí pero... no, no me doy cuenta porque está mal escrito” (HV)
	No realiza una buena revisión de la caligrafía	“más o menos” (JÑ), “sí, pero uno tiene como afán uno a veces no se sabe dar cuenta” (KM), “poco” (MC)

Revisión por otros

Frente a la revisión por otros, la mayoría de los estudiantes (siete) manifestaron permitir que otros revisen sus escritos con el fin de comprobar que sus trabajos están bien realizados: “para que me revisen mis tareas, para que me vean si está bien” (JCH), tres niños dijeron que no permiten que sus textos sean revisados por otros pero no expresaron la razón de esto. Por otro lado a seis estudiantes les desagrada que les sugieran cambios en cuanto a la forma como han estructurado sus ideas en los textos: “porque uno escribe lo que uno quiere y cuando otra persona le dice que no le gusta que cambie a uno le da rabia a uno no le gusta cambiar lo que escribió y yo no quiero” (JO), en tanto que a los cuatro estudiantes restantes no les desagrada que les realicen sugerencias, debido a que las consideran correcciones para mejorar sus composiciones: “porque pues de pronto lo que yo escribí no suena bien y lo que ellos me dicen suena bien” (JÑ).

La tabla 10 contiene los hallazgos encontrados en relación la categoría "edición y lectura del texto" frente a la subcategoría "revisión por otros".

Tabla 10. Revisión por Otros

REVISION		
SUBCATEGORÍA 2: EDICIÓN Y LECTURA DEL TEXTO		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Revisión por otros	Permite revisión	si... para que me revisen mis tareas, para que me vean si está bien" (JCH), "porque digamos... para que mi mamá se dé cuenta de cómo yo escribo y...y eso" (JO), "si... para que revise y no me regañe" (JV), "si... para que me digan si estoy bien o si estoy mal" (JC), "si" (HV), "si... mi mami... para ver si está bien hecha la tarea, mis compañeros no...porque a veces les gusta copiarme" (ED), "si... mi mamá, mi papá y los profesores, sí, pero mis compañeros no, porque me pueden copiar y me lo puede borrar o algo" (KM)
	No permite revisión	"no" (AT), "poco" (MC), "no... porque no" (JÑ)
	Le desagrada que le sugieran cambios	"a veces" (JCH)
		"porque uno escribe lo que uno quiere y cuando otra persona le dice que no le gusta que cambie a uno le da rabia a uno no le gusta cambiar lo que escribí y yo no quiero" (JO), "poco... porque yo escribí eso y no me gusta que me digan" (MC), "no, porque yo sé que tengo la letra fea" (HV), "si...porque no me gusta" (ED)
	No le desagrada que le sugieran cambios.	"no" (AT), "no" (JV), "no... porque me están corrigiendo" (JC), "porque pues de pronto lo que yo escribí no suena bien y lo que ellos me dicen suena bien" (JÑ)

Revisión por sí mismo

Frente a la revisión que realizan los estudiantes de sus textos escritos, los docentes manifestaron que los estudiante no revisan ni corrigen sus textos de forma autónoma, únicamente lo hacen si es solicitud o sugerencia del docente, además agregaron que las correcciones que realizan son superficiales a nivel de letras o palabras, en este orden de ideas los docentes refirieron: "revisan después de finalizarlos, inclusive cuando uno les dice: "lea lo que acabo de escribir", antes no lo hacen" (L), "Bueno el estudiante revisa una vez hecho, y lo que hace es corrector encima y, sí con la ayuda del profesor y de otros compañeros si lo hacen... ortografía, la misma escritura" (AB). Así mismo se encontró información similar a través de la observación del desempeño de los estudiantes en donde se observó que seis estudiantes realizaron cambios en sus escritos, tres de ellos centraron las modificaciones del texto a nivel de palabras, y los otros tres a nivel de ideas. Finalmente

tres estudiantes demostraron no efectuar ningún tipo de cambio en sus composiciones escritas durante la etapa de revisión.

Por otro lado en relación con los aspectos que son necesarios mejorar en la composición escrita, los estudiantes consideraron que deben mejorar el manejo de signos de puntuación, ortografía y caligrafía: “poner comas, poner los nombres, poner las tildes donde van” (AT). En cuanto a los cambios realizados al finalizar un escrito, cinco estudiantes refirieron centrar sus cambios a nivel de signos de puntuación, palabras e ideas, por ejemplo: “los puntos que se me van mal, las palabras, las letras, las ideas” (ED), en tanto que los otros cinco estudiantes afirmaron no realizar cambios al finalizar sus textos: “no, lo dejo ahí” (MC).

La tabla 11: contiene los hallazgos encontrados en relación a la categoría "edición y lectura del texto" frente a la subcategoría "revisión por sí mismo".

Tabla 11. Revisión por Sí Mismo

REVISION		
SUBCATEGORÍA 2: EDICIÓN Y LECTURA DEL TEXTO		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Revisión por sí mismo	Mejoras en los textos teniendo en cuenta signos de puntuación, palabras o ideas	“poner comas, poner los nombres, poner las tildes donde van” (AT), “leer, tener buenas letras, poner las tildes, los puntos, las comas” (JCH), “estudiar y....aprender digamos a hacer más cosas y aprender más” (JO), “en los puntos y las comas” (JV), “eee... mejorar un poquito la letra... mmm acordarme de los puntos y las comas” (JC), “mucha atención... las letras” (MC), “escribir cuentos, escribir arto para mejorar la letra” (HV), “buena letra, buenos puntajes y buenas calificaciones” (ED), “mejorar mi letra y la ortografía” (KM), “la letra, la lectura” (JÑ)
	Cambios realizados al finalizar un escrito teniendo en cuenta signos de puntuación, palabras o ideas.	“sí” (AT), “sí, digamos unas palabras que ya no me gustan, esas las cambio, las borro y las cambio” (JO), “sí... ejemplo aquí... la isla la cambie por bosque” (JV), “los puntos que se me van mal, las palabras, las letras, las ideas” (ED), “sí... algo que quede mejor” (KM)
	No realiza cambios al finalizar un escrito teniendo en cuenta signos de puntuación, palabras o ideas.	“no” (JCH, HV, JÑ), “no, no lo dejo así” (JC), “no, lo dejo ahí” (MC)

Reedición y nuevas revisiones

En esta subcategoría, se enfatiza en la corrección de los errores encontrados en la edición y lectura del texto, lo cual implica, introducir cambios al interior del escrito (Navas & García, 2011).

Adición

En la revisión y corrección de sus textos, siete estudiantes dijeron agregar nuevas palabras o ideas a sus escritos, sin embargo tan solo un estudiante expresó el tipo de adición que realiza: “sí, le agrego oraciones” (JV), en contraste, tres niños manifestaron no adicionar palabras ni ideas a su texto.

Pese a lo anterior, la información obtenida tras la revisión y observación de los ejercicios de composición escrita de los estudiantes evidenció todo lo contrario, ya que la gran mayoría de los participantes (ocho) no adicionaron palabras, frases ni ideas en su texto durante la revisión, únicamente dos estudiantes agregaron frases en la parte final del escrito después de revisarlo.

Exclusión

Frente a exclusión, la mitad de los participantes (cinco) dijeron quitar ideas o palabras en la revisión del texto: “sí, porque de pronto se me va mal por no revisar si está bien o está mal” (ED), en tanto que el resto de estudiantes afirmaron no quitar ideas ni palabras de sus textos cuando los revisan.

Aun cuando la mitad de los participantes afirmaron que excluyen ideas o palabras de sus textos para perfeccionarlos, durante el ejercicio de composición escrita se encontró que un solo participante excluyó palabras después de la revisión del texto con el objetivo de mejorarlo, mientras que los nueve restantes no realizaron ninguna exclusión de ideas o palabras de sus composiciones escritas.

Sustitución

En la entrevista cognitiva, siete estudiantes afirmaron realizar cambios o sustituciones de palabras y oraciones: “sí... le borre unas palabras y le puse otras” (AT), “sí, por ejemplo, está mal el título, toca corregirlo, toca volverlo a escribir” (ED), por otro lado, tres niños dijeron no realizar cambios en sus textos.

En contraste, a través de la observación de los ejercicios de composición escrita se encontró que el mismo estudiante que excluyó palabras de su texto, sustituyó palabras

después de la revisión para mejorar su composición escrita, mientras que los otros ocho estudiantes restantes no sustituyeron letras, frases ni ideas.

Reordenamiento

A manera general se encontró que los participantes confundieron la reorganización de palabras o ideas en el texto con la sustitución o cambio de palabras o letras, así ocho estudiantes afirmaron reorganizar palabras en sus composiciones; “si... Si porque unas me salieron mal entonces me tocó borrar y volver a escribir” (AT), “si, las organizo como van a ir en el cuento, las mayúsculas, el punto aparte y coma” (HV). Dos estudiantes manifestaron no reorganizar ideas ni palabras en sus textos.

La información obtenida a través de la observación de los ejercicios de composición escrita evidenció que en cuanto al reordenamiento de ideas o palabras del texto, los cambios que realizaron todos los estudiantes son superficiales, y se limitaron a borrar palabras o letras para volver a escribirlas, es decir se centran en cambios de forma más que de fondo (reorganización de ideas del texto global).

Por otro lado se encontró que los estudiantes presentan dificultades en los tres procesos cognitivos desde la generación de ideas, la expresión de las mismas por medio de los grafemas y las revisiones y correcciones realizadas al texto para darle mayor coherencia y claridad.

La tabla 12 muestra las respuestas de los participantes respecto a la categoría "reedición y nuevas revisiones del texto".

Tabla 12. Reedición y Nuevas Revisiones

REVISION		
SUBCATEGORÍA 2: REEDICIÓN Y NUEVAS REVISIONES		
SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Adición	El estudiante adiciona palabras u oraciones	“si” (AT, JÑ, HV, MC), “si, le agrego oraciones” (JV), “si quedan mejor, si” (KM), “si, porque si no se me va mal y tengo que corregir” (ED)
	El estudiante no adiciona.	“no” (JC, JCH, JO)
Exclusión	El estudiante borra palabras u oraciones.	“si” (JÑ, KM), “si, quitar si quito” (JO), “si, porque de pronto se me va mal por no revisar si está bien o está mal” (ED), “de vez en cuando” (MC)
	El estudiante no borra palabras u oraciones.	“no, no quito” (AT), “no” (JV, JC, HV, JCH)
Sustitución	El estudiante cambia palabras u oraciones.	“si...le borre unas palabras y le puse otras” (AT), “si, las borro y cambio” (JC), “si, las borro y cambio por otras” (JO), “si” (KM), “si, por ejemplo, está mal el titulo, toca

Reordenamiento		corregirlo, toca volverlo a escribir" (ED), "a veces" (MC)
	El estudiante no cambia palabras u oraciones.	"no" (JCH, JV, HV)
	Reorganiza	"si... Si porque unas me salieron mal entonces me tocó borrar y volver a escribir" (AT), "si, borro y organizo cambiando palabras o borrándolas." (JV), "si, cambiando de lugar las palabras" (JC), "si... las partes que quedan bien mal, se las borra y uno tiene que corregirlas y pues no queda así como un cuento y uno tiene que corregirlas" (KM), "si, cambiándolas y poniéndolas bien" (ED) "si, las organizo como van a ir en el cuento, las mayúsculas, el punto aparte y coma" (HV) "a veces... las cambio de lugar" (JCH)
	No reorganiza	"Más o menos... lo hago más mejor, haciendo la letra mas mejor " (JÑ), "no" (JO, MC)

Expectativas

La categoría "expectativas" responde al segundo objetivo investigativo relacionado con los procesos motivacionales de la composición escrita. Se define como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta, lo cual le permite al individuo realizar una predicción de que un acontecimiento tenga una consecuencia positiva o negativa basado en su experiencia (Reeve, 1994).

Para la evaluación de esta categoría se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

La percepción de los estudiantes sobre sus habilidades en la realización de textos escritos.

Las dificultades que los estudiantes consideran presentar en la elaboración de textos escritos.

Los objetivos que los estudiantes se establecen al iniciar actividades de escritura y la evaluación del alcance de estos.

La proyección del texto, es decir, cómo se imaginan el resultado final de su escrito y la calificación que podrán obtener.

El auditorio o a quien dirigen sus escritos.

Con relación a las habilidades escritoras de los niños, ocho de ellos manifestaron no demostrar habilidades en la escritura por cuanto presentan dificultades en el manejo de signos de puntuación y en la escritura correcta de los grafemas: "no... porque a veces me confundo y hago mal las letras" (AT), "no...tengo un poco mala letra, no me acuerdo de las comas ni de los puntos" (JC). Por otro lado, dos estudiantes expresaron tener habilidades en la escritura pero no aclararon cuáles eran sus destrezas en la composición. En tanto a las

dificultades que presentan en la escritura todos los estudiantes reconocieron presentar problemas en la caligrafía, manejo de tildes y signos de puntuación: “hacer la letra se me hace difícil, se me hace difícil como van las tildes” (HV), “pues dificultades, no sé, a veces me resulta difícil escribir, manejar los signos de puntuación poco” (MC), por el contrario los docentes del área de castellano de cuarto y quinto manifestaron que las principales dificultades en la escritura de estos estudiantes hacen referencia a una pobre expresividad de sus experiencias de vida mediadas por un contexto que no posibilita el desarrollo de habilidades escritoras: “se les dificulta la escritura y también yo pienso que el medio del que están rodeados no les permite tener un buen desarrollo de esta habilidad... ellos son lacónicos al hablar, tú le pides por ejemplo: hálame de tu familia, que es un tema muy allegado a ellos y son lacónicos... y ¡mi familia es bonita!, ¡mi familia es amable!” (AB, L).

En cuanto al establecimiento de objetivos, siete de los niños dijeron proponerse objetivos a la hora de escribir, sin embargo tres de ellos manifestaron proponerse sus objetivos en relación a la caligrafía, manejo adecuado de signos de puntuación y tildes, mientras tanto el resto (cuatro) se propone obtener una buena nota para así ser felicitados, y uno de ellos agrega: “sí, por ejemplo que si escribo muchos textos podría llegar a ser escritor... me propongo sacarme un 5” (JV). En este sentido, el docente del área de castellano de los grados quinto manifestó que los estudiantes no tienen por objetivo fortalecer sus habilidades en la escritura o superar las fallas cometidas por ellos, expresó que: “a ellos les da lo mismo escribir como sea y ahora hay mucha influencia de los correos electrónicos donde tú ves que... la caligrafía se trastoca profundamente y tu vas a leer un correo electrónico de los muchachos de ahora uno no lo entiende, porque tienen sus claves, tienen su manera de expresar o de escribir las palabras y ellos están influenciados de eso... incluso aquí en los cuadernos, ellos manejan ese tipo de escritura”, en este sentido la profesora del área de castellano del cuarto agregó “muy poco, digamos sobre todo que es la falta de atención en ellos, porque uno mismo les escribe en el tablero y ellos pasan como ellos creen que se escribe, mire falta la h, mire que antes de eso va la m, pero no les interesa, no les ponen atención”.

En referencia a la proyección final del texto, seis de los estudiantes manifestaron imaginar cómo será el resultado final de su escrito: “sí... bonito, eso no más” (JV), “sí...

que me quede bien, que no me quede con ortografía mal, que los signos de puntuación (puntos y comas) que no me queden mal y las letras” (KM). Sin embargo cuatro de los niños manifestaron no imaginarse cuál será el resultado final de composición. En referencia a lo anterior, todos los estudiantes refirieron (aunque algunos no imaginen el resultado final de su escrito) imaginar la calificación o valoración que sus profesores o familiares podrían darles a sus composiciones, las cuales pueden ser buenas, regulares o malas; “si... para mí que fuera un 5.0” (KM), “si... porque el profesor me puede colocar tres, dos o uno... por la letra” (HV), “un cinco o un tres según como me vaya” (JCH).

Para finalizar, en relación con el auditorio todos los estudiantes manifestaron tener en cuenta a las personas a quienes dirigen su texto o a aquellas personas que podrían leer sus textos: “si... Porque la persona que lo lea va pensar que es bonito... que lo pueda entender y que lo pueda leer” (JV), “si... porque, ha de decir pues que está feo, que la letra esta torcida, que no escribo bien, que esta cosa va con otra” (HV). Sin embargo cinco de ellos no expresaron por qué tienen en cuenta a su auditorio.

La tabla 13 resume lo reportado por los estudiantes con respecto a las expectativas que desarrollan frente a la composición escrita.

Tabla 13. Expectativas

MOTIVACIÓN	
SUBCATEGORÍA 1: EXPECTATIVAS	
INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Habilidades para la escritura de acuerdo a la caligrafía, manejo de tildes y signos de puntuación.	“bueno, un poco sí porque, por a veces uno no puede estar seguro de que está bien o mal” (KM) “sí” (MC)
El estudiante no refiere habilidades para la escritura debido a fallas en la caligrafía, manejo de tildes y signos de puntuación.	“no...tengo un poco mala letra, no me acuerdo de las comas ni de los puntos” (JC), “no mucho” (JV), “no... me confundo en las letras” (JO), “tal vez no... es que a veces se me va mal” (JCH), “no... porque a veces me confundo y hago mal las letras” (AT), “no, porque no sé cómo son las comas, donde van, cómo son las tildes, hacer bien la letra” (HV), “no... porque... a veces se me va mal y tengo que corregir, a veces tengo que borrar y toca pedirle al compañero el cuaderno” (ED), “no” (JÑ)
Dificultades en la escritura relacionados con la caligrafía, manejo de tildes y signos de puntuación.	“mmm no me acuerdo de los puntos ni comas ni de las mayúsculas” (JC), “las comas, los puntos, los paréntesis, los puntos” (JV), “escribo mal las palabras.... Y eso...” (JO), “eeee en las comas, en las tildes y en los puntos” (JCH), “escribo mal, me equivoco en las palabras, los párrafos y las comas y las tildes” (AT), “hacer la letra se me hace difícil, se me hace difícil como van las tildes” (HV), “palabras que sean bien difíciles que uno las escribe mal y la ortografía por a veces” (KM), “las letras que no entiendo bien” (JÑ), “pues dificultades, no sé, a veces me resulta difícil escribir, manejar los signos de puntuación poco” (MC), “se me va mal los signos de puntuación, la letra y las comas” (ED)

Objetivos	Sacar una buena nota (JC), “si, por ejemplo que si escribo muchos textos podría llegar a ser escritor... me propongo sacarme un 5” (JV), “si, escribir bien” (JCH), “si, si, que me salga bien y que me feliciten” (AT), “si.../ mejorar la letra, hacer bien los puntos, hacer las tildes” (HV), “si, hacer cualquier cosa... poder hacer bien la letra, los signos de puntuación y eso no más.” (ED), “si” (KM).
No refiere objetivos.	“no... porque solo pienso en escribir” (JO), “no” (MC, JÑ)
Proyección del texto.	“si... bonito, eso no más” (JV), “si... bien” (JCH), “sí, que me queda como bien... y pues...” (AT), “si... bonito, que me califiquen bien, que saque 5” (ED), “si... que me quede bien, que no me quede con ortografía mal, que los signos de puntuación (puntos y comas) que no me queden mal y las letras” (KM), “si... pues escribir bien sin equivocarme” (JÑ)
Ausencia de proyección del texto.	PT: “no” (JC, HV, JO), “no, porque puede quedar un poquito feo” (MC)
Calificación	“si... un 3 o un 4” (JC), “si... por ejemplo sería un 4.8... un 4:5” (JV), “si, pienso que saco bien, o a veces pienso que saco mal... y así” (JO), “un 5 o un 3 según como me vaya” (JCH), “si, un 4” (AT), “si... porque el profesor me puede colocar 3, 2 o 1... por la letra” (HV), “/ pues calificación un 4 o 5” (MC), “si, 5” (ED), C: “si... para mí que fuera un 5.0” (KM), “si... 5.0” (JÑ)
Auditorio.	“si” (JC, JCH, MC, KM, JÑ, AT), “si... Porque la persona que lo lea va pensar que es bonito... que lo pueda entender y que lo pueda leer” (JV), “si... cuando digamos...uno escribe así... uno se entiende, pero entonces llega otra persona y no le entiende” (JO), “si... porque, ha de decir pues que está feo, que la letra esta torcida, que no escribo bien, que esta cosa va con otra” (HV), “/ si, porque a veces no la entienden la letra y toca corregir” (ED)

Establecimiento de metas

Al igual que la anterior categoría, “el establecimiento de metas” responde al segundo objetivo de investigación, y hace referencia a la estructuración de objetivos y medidas utilizados para dirigir esfuerzos hacia un logro determinado.

Para la evaluación de esta categoría se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

Obtención de buenas calificaciones.

Aspectos a mejorar en la escritura.

Motivaciones para el desarrollo de la escritura.

Dentro de este contexto, nueve de los estudiantes expresaron proponerse obtener una buena calificación con sus textos y uno de ellos manifestó no proponerse conseguir una buena calificación. Por otra parte, los aspectos que los estudiantes esperan mejorar se encuentran relacionados con la caligrafía adecuada de las letras, ortografía y el manejo de los signos de puntuación y tildes, aunque un estudiante afirmó no proponerse mejorar nada en sus composiciones.

En relación con los motivos que presentan los niños al escribir, uno de los niños expresó no tener algún tipo de motivación cuando realiza actividades escritas: “no... que me motiva nada... en veces se me hace feo escribir” (JÑ), mientras que el resto de estudiantes (nueve) expresaron diferentes motivaciones como no perder ninguna materia, obtener buenas calificaciones, mejorar su caligrafía, manejar los signos de puntuación y tildes, además de continuar sus estudios y ser reconocidos por sus textos. En este sentido, cinco de los estudiantes refirieron evaluar el cumplimiento de los objetivos propuesto al iniciar cualquier composición: “me doy cuenta por la letra... porque se entiende... y luego lo leo” (AT), “si... porque lo leo, y está bonito y entonces puedo seguir haciendo más” (JV), por otro lado un estudiante dijo evaluar el alcance de sus objetivos alguna vez: “por a veces i por a veces no” (KM), y cuatro de los escolares afirmaron no evaluar este aspecto.

Del mismo modo, los docentes del área de castellano con referencia a la motivación que presentan los estudiantes en los ejercicios de composición refirieron opiniones diversas, así el docente del área de castellano de grados quinto expresó: “a ver... el disfrutar depende de cómo se les manifieste la actividad, a ver escribir les gusta, pero el crear es poco pero en general podríamos decir que si les gusta” (AB) y la profesora de castellano de grados cuarto manifestó: “muy poco, muestran poco interés” (L), es decir, no presentan motivaciones.

La tabla 14 muestra los hallazgos encontrados con respecto al establecimiento de metas.

Tabla 14. Establecimiento de Metas

MOTIVACIÓN	
SUBCATEGORÍA 1: ESTABLECIMIENTO DE METAS	
INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
Buenas calificaciones	“sí” (JÑ, KM, JCH, JO, JH, JC), “sí, un 5” (ED), “cuando haga un texto, sí” (HV), “si... para que mi mamá se ponga feliz” (MC), “no, casi no” (AT)
Mejorar caligrafía, ortografía, signos de puntuación y tildes.	“si... las letras” (JÑ), “la letra y la ortografía” (KM), “la letra, los puntajes, y los signos.” (ED), “si... el signo de puntuación, la letra, las vocales” (HV), “si... la forma de las letras” (MC), “si, mejora las palabras, los párrafos, las comas, las tildes” (AT), “en escribir bien, arreglar la letra... eso no más” (JCH), “si, mejorar las letras” (JH), “si... escribir” (JC), “no” (JO)
El estudiante refiere motivaciones para el desarrollo de composiciones escritas.	“para obtener una buena calificación y para que digan que la letra está bien bonita” (KM), “la mente me hace escribir bien que se entienda los puntos, la letra” (ED), “me motiva pues que quiero que se vea bien, que me pongan 5 y eso” (HV), “para que si de pronto vengan unos señores para escoger así para los cuentos, para que les guste el mío” (AT), “para seguir estudiando... seguir adelante” (JCH), “para mejorar

	la letra y eso... para que me entiendan” (JO), “: eeee mmm escribir mucho, poder escribir mucho” (JC), “porque lo leo, y está bonito y entonces puedo seguir haciendo más” (JH), “no sé... no perder ninguna materia” (MC)
El estudiante no reporta motivaciones para desarrollar composiciones escritas.	“no... que me motiva nada... en veces se me hace feo escribir” (JÑ)
Evalúa el cumplimiento de objetivos	“sí, leyendo. Mirando si está bien o mal, corrigiendo”. (ED), “me doy cuenta por la letra... porque se entiende... y luego lo leo” (AT), “sí... Que se entienda...que este bien el cuento” (JO), “sí... porque lo leo, y está bonito y entonces puedo seguir haciendo más” (JV), “sí” (JC)
Algunas veces evalúa el cumplimiento de objetivos.	“por a veces i por a veces no” (KM)
No evalúa el cumplimiento de objetivos	“no sé” (MC, HV), “no” (JCH, JÑ)

Atribución

La “atribución” es la tercera categoría que responde al segundo objetivo de la investigación y hace referencian a la forma en que las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos sobre sí mismo y sobre los demás, afectan su motivación en el desarrollo de una determinada actividad.

Para la evaluación de esta categoría se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

Percepción de los estudiantes sobre su propio desempeño.

Evaluación de los resultados positivos.

Evaluación de resultados negativos.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, dos estudiantes consideraron presentar un buen desempeño en actividades de escritura: “bien, porque leo bien y escribo bien, y leo las palabras que son difíciles... las voy copiando poco a poco para no decirlas mal.” (KM), “yo creo que bien, porque se me sabe ir la letra bien y me corrigen” (JO), mientras que el resto (ocho) de los estudiantes manifestaron tener un rendimiento regular en actividades de escritura, ya sea porque consideran la escritura como una actividad difícil o por el inadecuado manejo de los signos de puntuación y caligrafía: “regular... se me hace medio durito” (JÑ), “ahí más o menos... porque se me olvidan las letras, los puntos y las comas” (JV). En referencia a la evaluación que los niños realizaron de su desempeño, nueve de los estudiantes atribuyeron los buenos resultados a sí mismos (sus propias capacidades): “a que estoy bien escribiendo y que no me equivoco en nada” (JÑ), “porque ya voy mejorando la letra, ya voy haciendo las actividades que nos dejan” (JCH). En contraste uno de los estudiantes atribuyó sus buenas calificaciones a otras personas como profesores o quienes

revisan su texto: “a lo que nos han ayudado los profesores” (KM). Así mismo, los escolares expresaron que su bajo rendimiento en actividades de escritura se deben a fallas en la ejecución de las actividades de escritura: “a pues que no preste atención bien y porque saque 2.0 y pues es una mala nota esa” (JÑ), “me lo merezco porque no hago bien la letra, sino me va bien es porque hice algo mal” (HV) y “porque no hice la actividad, hice mal el trabajo, no hice bien las cosas” (JCH). Los docentes del área de castellano en relación a este último aspecto refirieron que los estudiantes son indiferentes frente a la evaluación o nota académica que puedan obtener.

A modo general se puede observar que aunque la mayoría de niños manifestaron presentar motivación frente al desarrollo de actividades escritas, los objetivos que se plantean al igual que los resultados que pretenden obtener, se relacionan con las características del producto final del texto en cuanto a dimensiones ortográficas y caligráficas, sin considerar el orden y coherencia de sus ideas como composiciones escritas.

La tabla 15 evidencia las respuestas de los estudiantes respecto a la categoría de atribución.

Tabla 15. Atribución

MOTIVACIÓN	
SUBCATEGORÍA 1: ATRIBUCIÓN	
INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
El estudiante refiere presentar un buen desempeño	“bien, porque leo bien y escribo bien, y leo las palabras que son difíciles... las voy copiando poco a poco para no decirlas mal.” (KM) “yo creo que bien, porque se me sabe ir la letra bien y me corrigen” (JO)
El estudiante refiere presentar un desempeño regular.	“un poquito regular... porque a veces se me va mal y me ponen 4 o 3” (ED), “regular... se me hace medio durito” (JÑ), “pues es regular... no sé dónde van los signos de puntuación, no sé donde van la coma, la tilde, el punto aparte, eso” (HV), “pues ahí más o menos” (MC), “regular... porque pues lo mismo que le digo de que me falta escribir bien” (AT), “ahí más o menos... porque se me olvidan las letras, los puntos y las comas” (JV), “regular... porque se me olvidan las letras, los puntos y las comas” (JC), “regular... porque a veces se me va mal la letra” (JCH)
Buenas calificaciones atribuidas a sí mismo.	“a que estoy bien escribiendo y que no me equivoco en nada” (JÑ), “a que estoy bien la letra, que la estoy mejorando, que la estoy corrigiendo y los puntos también están bien” (ED), “a la letra.” (HV), “porque pues... uno lo hace con empeño y espera que le salga bien” (AT), “porque escribí arto o porque escribí bien” (JC), “porque uno escribe bien... estaba bien escrito, la letra bien” (JO), “eeee porque ya voy mejorando la letra, ya voy haciendo las actividades que nos dejan” (JCH), “a la letra” (MC)
Buenas calificaciones atribuidas a	“a lo que nos han ayudado los profesores” (KM) “porque está

otros.	bonito... y la persona que lo leyó lo entendió” (JV)
Malas calificaciones atribuidas a sí mismo.	“a pues que no preste atención bien y porque saque 2.0 y pues es una mala nota esa” (JÑ), “a mi desempeño y porque uno debe estudiar mucho para que le vaya bien en los exámenes” (KM), “que pierda el año, de pronto no lo pase... porque no estudio, no leo, no me doy cuenta si estoy escribiendo bien o mal” (ED), “me lo merezco porque no hago bien la letra, sino me va bien es porque hice algo mal” (HV), “porque no estudie” (MC), “porque pues no hago bien, hago las cosas mal, las tengo que corregir, porque no hago caso y porque no le pongo empeño” (AT), “pues porque escribí mal... a la persona que lo leyó no le gusto... porque no lo escribí bien” (JV), “porque no estudié y porque está mal todo” (JC), “porque no estaba bien, porque estaban mal las letras... me como las letras” (JO), “porque no hice la actividad, hice mal el trabajo, no hice bien las cosas” (JCH)

Relación entre procesos cognitivos y motivacionales en la composición escrita de niños con dificultades de aprendizaje en escritura

A partir de los resultados encontrados a través de la evaluación de los procesos cognitivos y motivacionales en niños con dificultades de aprendizaje en escritura, resulta evidente considerar que estos niños no reconocen aún en la escritura su valor comunicativo, por ello sus composiciones escritas se orientan al manejo de signos de puntuación, tildes y estilo de la caligrafía restando importancia al proceso de planificación o planeación del “cómo” y el “qué” de su texto escrito. De igual manera, en el proceso de revisión los estudiantes solo se detienen a revisar los aspectos formales de la escritura, dejando a un lado la coherencia y lógica de las ideas al interior de las diferentes oraciones y párrafos, por lo anterior, se podría decir que las metas u objetivos de los estudiantes se direccionan hacia el manejo de habilidades (uso de signos de puntuación, tildes y estilo de caligrafía) más que al conocimiento de la escritura como una forma de comunicación auténtica que parte de los signos. Dicha situación, provoca que los estudiantes al realizar una composición escrita redacten todo aquellos que pasa por sus mentes sin realizar un proceso de revisión de las ideas, de ahí que pueda pensarse que sus bajas expectativas frente a la tarea de escribir, es consecuencia de un escaso análisis acerca de ¿cómo puedo hacer esta tarea?, ¿qué escribiré?, por lo tanto, más que orientarse por aprender (metas de aprendizaje) los alumnos se centran en esforzarse por obtener un logro académico (metas de rendimiento), lo que permite mantener un nivel motivacional bajo. Así, el tipo de meta que asuman los estudiantes, consecuentemente se verá reflejada en la regulación de los procesos cognitivos en dónde los estudiantes con metas de aprendizaje están en mayor capacidad de analizar las demandas de la actividad escolar, por tanto de planificar y ejecutar sus recursos o

herramientas para controlar su proceso de composición escrita. Lo anterior se relaciona a su vez con las atribuciones que los estudiantes realizan de su buen o mal rendimiento académico, donde logran atribuir sus éxitos o fracasos a sí mismos resaltando siempre el manejo de las diferentes habilidades que presentan en cuanto a los aspectos formales de la escritura que se han nombrado anteriormente.

A continuación se presenta un gráfico que resume las relaciones encontradas entre los procesos cognitivos de la composición escrita y las dimensiones motivacionales.



Figura 1. Relación procesos cognitivos y motivacionales

En la discusión de resultados se expondrá en mayor profundidad las conexiones establecidas entre los procesos cognitivos y motivacionales en la composición escrita en el contexto de las dificultades de aprendizaje en la escritura, a partir de los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recolección de información seleccionados.

DISCUSIÓN

La discusión del presente estudio se estructura a partir de la contrastación entre los objetivos, los referentes teóricos sobre la temática abordada y los planteamientos de las investigadoras. Inicialmente es necesario mencionar que los resultados de la investigación

permitieron alcanzar el objetivo general del estudio, al analizar los procesos cognitivos y motivacionales de la composición escrita en niños con dificultades de aprendizaje en escritura de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez.

Los resultados encontrados sobre los procesos cognitivos implicados en la composición de textos escritos de los estudiantes participantes de la investigación pueden segmentarse en unidades de análisis específicas para cada uno de los objetivos, en congruencia, se iniciará a discutir la información encontrada en relación con el proceso cognitivo de planificación, dónde se observó que pese a que la mayoría de los estudiantes mencionan pensar las ideas antes de iniciar a construir un escrito (génesis de ideas), en la práctica real no lo hacen, por lo que su escritura se caracteriza por la ausencia de un espacio de generación, selección y organización de ideas preliminares para el texto que pretenden construir. Algunos estudiantes reconocen que no seleccionan sus ideas, sino que anotan las que se les ocurren en el momento de escribir, también se encuentran respuestas donde los niños admiten no realizar ningún tipo de selección. Con referencia a lo anterior MacArthur y Graham (1987, citados por Escoriza, 1998), mencionan que el escritor ineficiente hace poca planificación antes de escribir, ya que por lo general, no dedica más de un minuto a dicho proceso aunque se le motive a hacerlo. Así se encontró que aún en el ejercicio de composición escrita dirigida, los estudiantes desatendieron el proceso de planificación (en cuanto a génesis, selección de ideas y organización) aunque la instrucción solicitaba desarrollar la planeación de ideas.

La información referida anteriormente, puede contrastarse con los planteamientos del modelo cognitivo de análisis de la escritura de Scardamalia y Bereiter (1992) que diferencia entre escritores novatos y expertos frente al desarrollo de la composición escrita. Los planteamientos de este modelo determinan que la estrategia más empleada por los inexpertos o escritores novatos es la de “decir el conocimiento”, esto es, redactar todo lo que les viene a la mente sin atender a las necesidades del lector, a las exigencias del tema y la actividad y a la organización del texto. En consecuencia, el texto construido consiste en un listado de ideas con escasa relación (Scardamalia & Bereiter, 1992). Así Arroyo y Mata (2005), plantean que la ineficacia en la escritura de estudiantes con dificultades de aprendizaje se debe a que el niño escribe directamente todo lo que se le viene a la mente sin realizar un plan previo acerca del contenido del texto.

De manera similar, los resultados encontrados en relación con la fuente de ideas utilizadas por los estudiantes para sus composiciones escritas evidencian ausencia de elaboración y profundización de ideas en las narraciones, constituyendo así escritos básicos y sencillos que resultan en la mayoría de ocasiones copias de cuentos, fabulas o mitos populares con algunas variaciones en personajes o situaciones. Frente a esto Caldera (2003), manifiesta que:

La composición ineficaz se realiza como un acto de “vaciado” de información de la mente del escritor hacia el texto, es decir, se escribe lo que se sabe, sin enmarcar el acto global de la composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas (p.365).

Así en su mayoría los estudiantes se ocuparon de redactar historias populares, descuidando la originalidad del texto, transcribiendo información bastante conocida por ellos.

Por otro lado, frente al establecimiento de objetivos los resultados muestran que a la mayoría de los estudiantes se les dificulta establecerse objetivos adecuados en relación con la audiencia y la finalidad del texto, en consecuencia no logran tener en cuenta el auditorio o persona a la que dirigen su escrito cuando lo están construyendo, desatendiendo las necesidades de claridad y coherencia de ideas, adecuación del tema y legibilidad de la letra entre otros. La importancia de tener en cuenta el auditorio se centra en que para construir un texto de calidad (expresión de ideas claras y coherentes), el escritor debe iniciar una interacción con un “otro” ausente, a quien le va a comunicar su texto, sea este una descripción de un acontecimiento o un texto narrativo como lo menciona Bajtin (1982, citado en De Lucia & Ortega, 2008) “el escritor no está en soledad creando su texto, sino que está en dialogo constante con distintas voces que surgen del contexto de esa situación comunicativa” (p.235).

Igualmente, los pocos estudiantes que mencionan que se establecen objetivos o finalidades, se enfocan en las características estéticas del producto final y en algunos aspectos formales de la escritura como ortografía y caligrafía, descuidando otros aspectos que mejoran la elaboración y riqueza de las composiciones, así es posible inferir la relación del establecimiento de objetivos (tanto de audiencia como de finalidad) con la calidad de las narraciones elaboradas por los estudiantes. Frente a esto, Carey et al., (1989, citado en

Castelló, Bañales & Vega, 2010), analizando el desempeño de escritores expertos y novatos señala que los mejores textos fueron los producidos por aquellos escritores que establecieron una mayor cantidad de objetivos al inicio del proceso de composición, incluyendo en ellos aspectos de contenido, audiencia y formato.

Continuando con el análisis de resultados, frente al proceso cognitivo de transcripción (traducción las ideas pensadas a un lenguaje visible), los datos recolectados dan cuenta que la mayoría de los estudiantes refieren no organizar de una manera específica las palabras e ideas de su escrito, todos los participantes refieren que las palabras elegidas se adecuan al tema seleccionado, sin embargo no logran dar explicaciones convincentes. Así mismo, se encontraron continuos errores de tipo sintáctico, ortográfico y caligráfico en las composiciones escritas de los niños, características típicas de las dificultades de aprendizaje en escritura. Teniendo en cuenta lo anterior, podría inferirse una posible explicación a las dificultades y errores encontrados en los participantes de la investigación, al tomar en consideración los planteamientos de Camps (1990, citado en Sánchez & Borzone, 2007), quien afirma que el proceso de escritura de textos es complejo y demanda atender a muchos factores a la vez, como el contenido, la forma lingüística, el receptor, etcétera, por lo que en las etapas tempranas de aprendizaje de la escritura las habilidades básicas de transcripción –codificación rápida de la información ortográfica y la producción rápida y automática de las letras– no han sido aún automatizadas y consumen gran parte de la capacidad de la memoria operativa limitando sus recursos, produciéndose así una situación de sobrecarga en la memoria operativa que impide a los escritores principiantes atender a niveles superiores tales como la planificación del texto o la revisión. Este tipo de deficiencias también son contempladas por Mata (2007) refiere que las principales dificultades en la transcripción se deben a la presencia de textos desorganizados e incompletos, como en la falta de continuidad de las ideas.

En este sentido, Mata (2005) agrega que las dificultades de los estudiantes en el proceso de transcripción se refieren a las exigencias a las que está sometido dicho proceso, tanto de tipo perceptivo-motor (ejecución gráfica de letras), como de tipo cognitivo-lingüístico (elección léxica, construcción morfosintáctica), debido a que en esta fase se ponen en funcionamiento los conocimientos lingüísticos que posee el escritor, que sin

abandonar el esquema mental de trabajo de la composición, debe atender a tareas de bajo nivel como son la ortografía, grafía y caligrafía.

Hasta el momento se ha mencionado las dificultades encontradas tanto en el proceso de planificación como en el de transcripción, pero ¿se podría pensar en una asociación entre esos dos procesos de manera que se pueda comprender como las dificultades en cada uno de ellos se influyen mutuamente? Así, podría suponerse que un bajo desempeño en el proceso de planificación se reflejará durante la transcripción del escrito en cuanto a calidad y coherencia. En relación a lo anterior es pertinente considerar las afirmaciones de Martínez (2010) en referencia a los procesos de planificación y transcripción:

Los estudiantes a menudo fracasan en la elaboración global de la planeación; esto es, fallan en la creación de ideas, en la evaluación de su relevancia en términos del objetivo y en la organización antes de la escritura. Así, si los escritores no pueden poner en ejercicio estas actividades previas a la redacción, deben intentar crear, evaluar y organizar los pensamientos mientras realiza el proceso de transformación. Al intentar llevar a cabo dos tareas a la vez, planificar y textualizar [transcribir], ambas fases se pueden resentir, dando como resultado textos de un nivel bajo en calidad. (p. 37)

Al reconocer que las dificultades en el proceso de planificación repercuten en la calidad del texto, debido a que se debe atender varios aspectos simultáneamente como la generación de ideas y la transcripción, entonces podría pensarse que estas deficiencias se incrementan cuanto se habla de niños con dificultades de aprendizaje en escritura (como en la presente investigación), considerando que presentan constantes fallas en el manejo de la escritura en cuanto a aspectos formales como sintácticos, así el esfuerzo que deben realizar los estudiantes en la redacción del texto escrito se incrementa de manera significativa, mermando su desempeño en los otros procesos cognitivos intervinientes de la composición escrita.

Resulta importante considerar que durante el proceso de transcripción los niños cometen los mismos errores de escritura, lo cual los conduce a un proceso de habituación a ese tipo de errores (fallas ortográficas), generándose representaciones erróneas de las palabras. En consecuencia, los estudiantes fijan su atención en aquellos aspectos que presentan dificultades, esto es, los aspectos formales de la escritura, descuidando el estilo y la calidad del texto narrativo, así, García y Fidalgo (2003), expresan que:

Los niños más pequeños o los que presentan bajo rendimiento o dificultades de aprendizaje consideran que la buena escritura es aquella que está ausente de errores mecánicos, o están preocupados exclusivamente por los aspectos “secretarios”, mientras que los más expertos en composición escrita se focalizan en los aspectos sustantivos (p.42)

La consideración sobre la importancia de la escritura centrada en el producto es una situación de notable influencia en el desempeño que tuvieron los participantes de la investigación a lo largo de la ejecución de los procesos cognitivos de planeación y transcripción, así como también durante el proceso de revisión -que implica la evaluación del texto de acuerdo con lo planificado- dónde se encontró que los estudiantes no revisan sus textos escritos si no es por solicitud o sugerencia del docente, así durante la edición del texto, los estudiantes no revisan por autonomía las ideas expresadas en sus escritos, mientras que en la actividad de composición dirigida, los estudiantes revisan su texto notando errores de tipo ortográfico, caligráfico y de puntuación, pero omitiendo la evaluación del orden y coherencia de las ideas en la estructura global del texto. Por lo anterior se comprende que los niños centran más su atención en “detalles de forma y no en problemas de estructuración o de contenido” (Meneses, Mata & Ravelo, 2007, p.86).

Al igual que lo sucedido con los procesos cognitivos de planificación y transcripción, la visión de los estudiantes de la escritura como la simple utilización de signos gráficos, influye en el desempeño que ellos presentan durante la revisión y corrección del texto, por ejemplo, cuando la mayoría de estudiantes mencionan que los aspectos que deben mejorar en la composición escrita se relacionan con la utilización adecuada de signos de puntuación, reglas ortográficas y legibilidad de la caligrafía. De esta manera se encuentra información similar en un estudio realizado por Wong, Butler, Ficzer y Kuperis (1997, citados en García, 2003), con estudiantes adolescentes con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento, donde se encontró que estos escritores cuando revisan valoran mucho más los procesos de bajo nivel (ortográficos) que los de alto nivel (génesis y estructuración de contenido), reduciendo la revisión al cambio de las faltas de ortografía (tildes o mayúsculas), sin sugerir ni cambiar la organización de párrafos ni la coherencia o sin reordenar la información.

Estos datos se replican en los resultados encontrados en la ejecución del proceso de revisión, donde las correcciones del escrito resultaron superficiales, realizando cambios a nivel de letras o palabras e inclusive omitiendo cualquier cambio o mejoramiento del texto en relación a adición, cambio o reordenamiento de ideas.

En esta misma línea Graham et al., (1993, citados en García 2003) menciona que los estudiantes con dificultades de aprendizaje se caracterizan por centrar la atención durante la fase de revisión en los aspectos superficiales del texto, lo que a su vez puede relacionarse nuevamente con la concepción de los “escritores novatos” y los “escritores expertos”, así Camps, (1993, citado en Caldera, 2003) afirma que los escritores expertos conciben el proceso de revisión como una actividad que involucra al texto como una totalidad, mientras que los novatos perciben la tarea como una actividad superficial, como de simple arreglo “cosmético”, puesto que centran sus correcciones en aspectos locales del ámbito ortográfico, léxico y morfosintáctico. Los expertos se concentran en aspectos de contenido y de forma, mientras que los aprendices sólo atienden a la forma (Sánchez & Barrera, 1992, citados en Caldera, 2003).

En síntesis los problemas mencionados se relacionan con las dificultades en la ejecución y regulación de los procesos cognitivos; por cuanto los estudiantes no desarrollan estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la escritura (Gonzales, 2003; Mata & García, 2006), resultando una escasa planificación (poca atención a la audiencia, a la organización del texto, al establecimiento y desarrollo de metas) y revisión. Por lo anterior se observa que los estudiantes participantes en la investigación, no coordina los “procesos y habilidades requeridas para la composición” (Gonzales, 2003, p.448).

Hasta el momento se ha evidenciado la estrecha relación e interdependencia de los procesos cognitivos de la composición escrita, resaltando su carácter dinámico. De manera similar, a continuación se logra establecer la asociación de dichos procesos con los motivacionales de la composición escrita en el contexto de las dificultades de aprendizaje a partir de los resultados encontrados.

Frente a las expectativas que tienen los estudiantes cuando realizan composiciones de textos se encontró a partir de la entrevista cognitiva que muy pocos (tres) consideran la proyección final de su texto narrativo, es decir, lo que esperan conseguir o el resultado alcanzado a través de su composición, aquellos estudiantes que lo hacen (siete), centran su

atención en la parte estética del texto, atendiendo a los aspectos formales de la escritura (mencionado anteriormente). Estas deficiencias en el proceso de revisión del texto podrían explicarse por la presencia de errores característicos de las dificultades de aprendizaje en escritura a nivel disgráfico (sustitución, omisión, desplazamiento, etcétera), ortográficos y caligráficos, lo cual los dirige a los estudiantes hacia el establecimiento de un tipo de expectativas simples, es decir, basadas en la atribución o explicaciones que realizan de su desempeño y de la percepción de eficacia o habilidad que tienen para el dominio de la escritura. Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento resulta importante considerar los planteamientos de Gonzales et al., (2000) cuando mencionan que los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienden a desconfiar de su capacidad y desarrollan bajas expectativas de eficacia para la tarea que están desarrollando. Así mismo, estos autores realizan una acertada asociación entre las expectativas, la atribución y el establecimiento de metas de los escritores, afirmando que “los alumnos con dificultades de aprendizaje más que orientarse por aprender (metas de aprendizaje), se centran en esforzarse por obtener un cierto logro académico (metas de rendimiento), lo que permite mantener un cierto nivel motivacional mínimo” (p.554).

De igual manera, en relación al establecimiento de objetivos, los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes reconocen no fijarse ningún tipo de objetivo cuando construyen textos, los pocos que lo hacen (cuatro), establecen sus metas en relación a la caligrafía, manejo adecuado de signos de puntuación y tildes, reflejándose nuevamente que los estudiantes reducen la importancia de la escritura a la utilización de signos gráficos sin considerar el valor comunicativo de la escritura, hecho que lleva al establecimiento de metas poco ambiciosas reflejadas en la finalidad u objetivo planteado por algunos estudiantes, quienes manifiestan buscar a través de sus escritos una buena calificación académica y apreciaciones favorables de docentes y padres de familia. Frente a esto es necesario considerar los aportes teóricos referidos al concepto de “motivación heterónoma” que se refiere a aquella motivación que pueden centrarse tanto en el producto (que el texto salga bien), como en la calificación escolar o en la realización de los deberes académicos, así Pintrich, (1999) y Zimmerman (1997, citados en De la fuente, 2002) sostienen que:

Los estudiantes pueden ser clasificados según el tipo de meta académica que asuman, como consecuencia, existirán variaciones en el procesamiento cognitivo y en el proceso

de regulación del aprendizaje, siendo los alumnos con mayor autorregulación los que manifiestan mayor grado de compromiso con su aprendizaje, los que analizan más las demandas de la escuela y los que más planifican y ejecutan sus recursos y controlan su proceso de aprendizaje. (p.73)

Los modelos normativos de orientación de metas, establecen diferencias entre metas de aprendizaje y metas de dominio, las cuales promueven que los estudiantes busquen diferentes objetivos en el contexto escolar, así, las “metas de aprendizaje o dominio”, según Pintrich (2000, citado en De la Fuente, 2002), orientan al sujeto a un enfoque de aprendizaje, satisfacción por el dominio y realización de la tarea con mayores niveles de eficacia, mayor persistencia y buen desempeño. Mientras que las “metas de rendimiento o actuación”, enfocan la atención en las habilidades y la competencia con el otro. Así, en los resultados obtenidos se observó que los estudiantes participantes de la investigación establecen metas de rendimiento, en la medida en que se preocupan por obtener un buen desempeño reflejado en la nota académica, más que por el hecho de mejorar y ampliar su conocimiento. Así podría entenderse que las metas de aprendizaje llevan consigo un nivel de procesamiento estratégico (en los tres procesos cognitivos) más profundo, mientras que las metas de rendimiento provocan un procesamiento de la información repetitivo y superficial que influirá de manera negativa en el resultado final.

La relación entre la dimensión motivacional -establecimiento de metas- y los procesos cognitivos implicados en la construcción de textos escritos se evidencia al considerar la influencia que ejerce la selección de metas en el aprendizaje del estudiante, frente a esto Winne (1997, citado en De la Fuente, 2000), menciona que la orientación de meta depende de la representación que el estudiante realice de la tarea a partir de sus ideas y conocimientos además del uso de estrategias de aprendizaje y sus múltiples ideas motivacionales. Por ello se puede inferir que el establecimiento de metas como factor motivacional está influenciado por la función que el sujeto le atribuye a un texto y a la actividad de escritura, por lo cual, cuando los estudiantes se centran en los aspectos formales, sus metas se orientarán a dichos aspectos superficiales del texto.

Muy relacionado con lo anterior, se encuentran los resultados encontrados en la dimensión motivacional de atribución, observándose que los estudiantes atribuyen a sí mismos sus éxitos y fracasos en actividades de composición escrita, sin embargo

nuevamente este tipo de evaluaciones (de éxitos y fracasos) se centran en los aspectos formales de la escritura. Frente a lo anterior es importante considerar los planteamientos de la teoría atribucional de Weiner (1986, citado en Valle, Rodríguez, & Piñeiro, 1999), quien plantea que las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios resultados académicos es lo que realmente determina la motivación. En concordancia, la teoría sobre la atribución manifiesta que la evaluación que el sujeto realiza desde una naturaleza interna (capacidad y esfuerzo) influye positivamente en el desarrollo de pautas motivacionales intrínsecas dirigidas al incremento y mejora de los aprendizajes (Valle, Rodríguez & Piñeiro, 1999), en este sentido De Caso y García (2006), manifiestan que diversas investigaciones como la realizada por Pintrich y Anderman en 1994, demuestran que una de las variables que distinguen a los estudiantes con dificultades de aprendizaje de compañeros sin dificultades de aprendizaje, es que los primeros hacen más atribuciones externas tanto de sus éxitos como de sus fracasos, lo que les lleva a responsabilizarse menos de sus actos, provocando menor motivación hacia el estudio y la actividad académica, pero, ¿qué sucede cuando el sujeto atribuye a sus capacidades y esfuerzo el éxito o fracaso en el desarrollo de una actividad, pero no muestra motivación hacia la mejora en el aprendizaje? (en este caso la composición escrita).

Teniendo en cuenta la anterior información y los resultados obtenidos a través de la entrevista cognitiva y motivacional, se pudo observar que a pesar de que los estudiantes reconocen en sí mismos y específicamente a sus habilidades el éxito o fracaso académico en las actividades de escritura, se evidencian dificultades para estructurar y/o desarrollar un plan que guíe el desarrollo de estrategias orientadas a la superación de sus deficiencias, por cuanto esta no es una actividad que resulte motivante para ellos y, si por el contrario presentan un buen rendimiento en el desarrollo de una actividad escrita, se debe al cumplimiento de una “meta académica”, en este sentido uno de los docentes del área de castellano de la I.E.M. Marco Fidel Suárez, expresa: “ellos se esmeran por hacer su letra bien, es decir, específicamente en la clase de escritura, si tu tomas el cuaderno de castellano y lo comparas con otro de otra materia no parece que fuera la letra de ellos, es decir, ellos se esmeran en la materia en sí y si se les da una nota tratan de sacar buena nota”, lo cual denota que la escritura es vista por parte de los estudiantes como una actividad exclusiva de la asignatura de castellano (Ramírez, 2010).

De esta manera se comprende que aunque los participantes reconocen su responsabilidad frente a los resultados obtenidos en actividades de escritura, es posible que esto suceda como consecuencia de una evaluación superficial de sus capacidades, una escasa implicación y participación en ejercicios de composición escrita, como también al desconocimiento de la función comunicativa de la escritura, reduciéndola al manejo adecuado de aspectos lingüísticos.

Como síntesis de la información discutida anteriormente, es posible relacionar las tres dimensiones motivacionales de la composición escrita que se abordan en la presente investigación, de manera que se evidencia la influencia de las explicaciones que los sujetos dan a sus éxitos o fracasos (atribuciones basadas en su experiencia personal), las cuales determinarán posteriormente las expectativas del sujeto frente a los futuros aprendizajes y actividades escolares, influyendo así en las metas que se proponen y en las acciones que ejecutaran para darle cumplimiento (conducta motivada).

A manera de conclusión se logra observar las siguientes relaciones: El proceso cognitivo de planificación se ve obstaculizado por la ausencia de establecimiento de metas frente a la composición, lo que implica pobre generación de ideas, pobre búsqueda de nuevas fuentes de información además de poca innovación o creatividad en la creación de textos. Dicha situación hace que los estudiantes centren su atención en los aspectos formales de la escritura, lo que a su vez influye en el proceso cognitivo de transcripción, en tanto este tiene en cuenta los aspectos lingüísticos de la escritura, olvidan el contenido del texto (generación y coherencia de las ideas), es decir, los aprendices prestan poca atención al proceso que intenta volver tangible las ideas por medio de los grafemas (García, 2003; Rodríguez et al., 2010), teniendo en cuenta la coherencia y claridad de las ideas. Lo anterior se explica porque las metas que estos estudiantes se establecen están relacionadas con “metas de rendimiento”, situación que refleja que las motivaciones expuestas por los estudiantes vienen dadas por recompensas externas y no por un proceso motivacional intrínseco o “metas de aprendizaje” (incrementar el conocimiento y satisfacción por el aprendizaje).

Las situaciones expuestas anteriormente se ven reflejadas en las expectativas que los estudiantes presentan cuando realizan una composición, tales expectativas se orientan nuevamente a la buena ejecución de la escritura desde su aspecto lingüístico, por lo que los

estudiantes manifiestan obtener como resultado un texto “bonito” desde el acertado manejo de puntos, tildes y comas, lo cual genera un proceso atribucional de los resultados obtenidos aparentemente “adaptativo”, puesto que los estudiantes se perciben como los únicos responsables de sus éxitos y fracasos, sin embargo no adoptan estrategias que les ayuden a superar sus deficiencias. Esto como consecuencia de un proceso de revisión defectuoso, en el que los estudiantes no son capaces de detectar los errores presentes en sus construcciones escritas a nivel de ideas y coherencia de las mismas y por ende de realizar ajustes o modificaciones a sus escritos, es así como también se logra observar como los estudiantes no detectan ningún tipo de habilidades escritoras, de allí que la escritura no sea vista como una actividad reforzante desde el punto de vista del aprendizaje.

Para finalizar resulta importante mencionar que es posible asumir que los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes determinan, en gran medida, el tipo de recursos cognitivos que ellos ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes (Valle, Rodríguez & Piñeiro, 1999).

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

De esta investigación se derivan aportaciones al conocimiento sobre los procesos implicados en la composición escrita, concretamente este estudio ha permitido caracterizar los procesos cognitivos y motivacionales de estudiantes de primaria con dificultades de aprendizaje en escritura. Así, la investigación muestra que los estudiantes de primaria con dificultades de aprendizaje en escritura presentan las siguientes características cuando componen textos escritos:

Los estudiantes evidenciaron dificultades en la planificación del texto, es decir, anotaron y desarrollaron la primera idea que pasó por su mente sin atender a un plan previo que incluye la organización y registro de ideas preliminares.

La mayoría de los estudiantes mostraron dificultad para la creación de textos novedosos, basando sus composiciones escritas en cuentos e historias populares bastante conocidos y manejados por ellos, por lo que los textos no registraron ideas propias del estudiante.

El proceso de revisión y corrección del texto no se realizó por iniciativa del estudiante y fue superficial, es decir, centrado en aspectos formales de la escritura

(ortografía y caligrafía) desatendiendo aspectos del contenido del texto en relación a la coherencia y claridad global.

Las expectativas que presentan los estudiantes frente a actividades de composición escrita son superficiales, centradas en tareas de bajo nivel como son la utilización adecuada de los signos de puntuación y las reglas ortográficas, desatendiendo expectativas a nivel de contenido y calidad del texto.

Por otro lado a continuación se mencionan algunos aspectos que pueden concebirse como limitaciones de la presente investigación:

El énfasis en esta investigación sobre los procesos cognitivos y motivacionales, puede haber hecho posible que se desatendiera en alguna medida otro tipo de factores neuropsicológicos, lingüísticos y pedagógicos que pueden estar influyendo en el proceso de composición escrita que desarrollan los estudiantes.

No es posible la generalización de resultados a otros casos, aunque las relaciones y resultados obtenidos en esta investigación se podrían extrapolar a otras poblaciones con características similares a nivel educativo y socio cultural.

Esta investigación se desarrolló desde la perspectiva de dos modelos cognitivos sobre la escritura (el modelo de Hayes y Flower y el modelo de Scardamalia y Bereiter) que enfatizan en los procesos cognitivos y motivacionales implicados en el proceso de construcción de textos, proceso que implica el manejo y desarrollo de habilidades más complejas que la simple utilización de signos gráficos. En esta medida se recomienda desarrollar estudios con las mismas características considerando la perspectiva de la psicología genética desde los planteamientos de Piaget y Vigotsky.

En el presente estudio no se consideraron aspectos de género y edad debido a que el objetivo de la investigación no implicaba realizar una comparación de acuerdo a estas variables, sino analizar las características cognitivas y motivacionales de la composición escrita en niños con dificultades de aprendizaje en escritura. Por otro lado se consideró el grado escolar como un indicador importante de las habilidades escritoras manejadas por los niños, así los estudiantes de un grado escolar específico han superado y manejan ciertas habilidades académicas, en este caso la composición escrita es una actividad que se realiza en grados cuarto y quinto donde los niños comienzan a componer textos narrativos, así se

infiere que en estos grados los niños han desarrollado estas habilidades independientemente de la edad que tengan.

Se contempla como aporte teórico de la investigación el siguiente aspecto: Considerando que los modelos de investigación de la escritura conciben al sujeto desde una perspectiva de normalidad abordando el desarrollo de composiciones escritas en sujetos que no presentan dificultades, el análisis de los procesos cognitivos y motivacionales de la composición escrita contribuye al estudio de estos modelos en la medida que se brinda una perspectiva de la manera en que se manifiestan dichos procesos en sujetos que presentan dificultades de aprendizaje realizando una caracterización de los procesos cognitivos y motivacionales implicados en la composición escrita.

Como aporte metodológico de la investigación se considera lo siguiente:

La aplicación efectiva del estudio colectivo de caso en la comprensión de problemáticas de contextos educativos, posibilitando el estudio y análisis de un determinado tema a través de los aportes de diversos casos con características similares considerando la capacidad de cada uno de ellos para llevar a profundizar el entendimiento del tema abordado.

Como aporte práctico de la investigación se considera que el presente estudio puede ser tomado como una herramienta que brinda parámetros para evaluar y analizar la composición escrita en estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en escritura, a través de las diversas estrategias e instrumentos utilizados en la investigación para la recolección de los datos.

Así mismo es necesario considerar que para futuras investigaciones resultaría recomendable abordar las siguientes temáticas:

Resulta recomendable en próximos estudios sobre las dificultades de aprendizaje en la escritura considerar la revisión de aspectos neurológicos, de desarrollo y contextuales que permitan identificar variables que podrían incidir en el desempeño académico de los estudiantes.

Realizar investigaciones sobre los procesos cognitivos y motivacionales de la composición escrita en niños con dificultades de aprendizaje en escritura contemplando variables de género y edad con el fin lograr una caracterización de estudiantes con este tipo de dificultades comparando los resultados en la ejecución.

Elaborar estudios comparativos del desempeño de estudiantes en actividades de composición escrita con instrucción (composición de textos dirigida) y sin instrucción contemplando los planteamientos de la psicología genética desde los postulados de la teoría de Vygotsky y el concepto de zona de desarrollo próximo.

Elaborar estudios similares en las dificultades de aprendizaje en escritura desde la psicología genética orientada a conocer el aprendizaje de la escritura cuando aún no se ha incorporado o automatizado esta habilidad lo que permitiría realizar un análisis del proceso de adquisición de la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, A. Rosselli, M. & Matute, E. (2005). Neuropsicología de los Trastornos del Aprendizaje. México: Manual Moderno.
- Arroyo, R. & Mata, F. (2003). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, (336), 353-376
- Bermúdez, M. (2004). Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria. Recuperado el 20 de abril de 2012. En, <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/187/1/ExperimentacionImpactoPropuestaDidactica.pdf>
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá, Colombia: Norma.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, (6), 663-668
- Cassany, D. (2003). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, (12)
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona. Paidós, (4)
- Castelló, M. Bañales, G. & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (8), 1253-1282
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, (14), 61-71
- Cuetos, F. (2004). Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura: naturaleza del problema y evaluación. I Congreso vasco de dificultades de aprendizaje en lectoescritura. Recuperado el 10 de febrero de 2012. En, http://dislexiaeuska.com/dmdocuments/ponencias_dislexia.pdf
- De Caso, M. & García, J. (2006). Relaciones entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (38), 477-492
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta. Universidad de Almería, España. Recuperado el 30 de enero de 2012. En, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281679>

- De Lucia, N. & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, (21), 231-255
- Escoriza, J. (1998). Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- García, J. & Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, (15), 41-48
- García, A. (2007). La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en educación primaria. Universidad de Granada. Recuperado el 20 de enero de 2012. En, en http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_13.pdf
- Gómez, L. Romero, M. Merchán, V. & Aguirre, D. (2010). Confiabilidad de un cuestionario de rastreo de aprendizaje (CEPA) en niños en edad escolar. Medellín, Colombia. Recuperado el 20 de enero de 2012. En. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642093>
- González, R. Valle, A. Nuñez, J. & Gonzáles, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, (8), 45-61
- Gonzáles, J. Nuñez, J. Gonzales, S. Álvarez, L. Rocés, C. García, M. Gonzáles, P. Cabanach, R. Valle, A. (2000). Autoconcepto, procesos de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, (12), 548-556
- Gonzáles, R. (2003). Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con dificultades de aprendizaje en escritura. *Psicothema*, (15), 458-463
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. Recuperado el 30 de enero de 2012. En, <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, (9), 35-47
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, (35), 217-230

- Mata, F. & Gallego, J. (2002). Expresión escrita y necesidades educativas especiales. Una línea de investigación en psicodidáctica. *Educación*, (29), 145-164
- Mata, F. & Gonzales, R. (2003). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista Educación*, (336), 353-376
- Mata, F. (2005). Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos de educación primaria. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, (23), 349-366
- Mata, F. & García, A. (2006). La enseñanza de la composición escrita basada en estrategias: aspectos conceptuales y de investigación. *Revista Innovación educativa*, (16), 245-256
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la Educación. El Aprendizaje en las Áreas del Conocimiento*. España: Prentice Hall.
- Meneses, A. Mata, F. & Revelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognitivos en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, (10), 83-98
- Navas, L. & García, J. (2011). Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria. San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario, 169-202
- Negret, J. & Jaramillo, A. (1996). Constructivismo y lengua escrita. En *Los Procesos de la Escritura. Hacia la Producción Interactiva de los Sentidos*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 125-131
- Peña, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, (3), 180-195
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, (2)
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. España: Mc Graw-Hill.
- Ramírez, R. (2010). *Didáctica de la Lengua de la Argumentación Escrita*. Colombia: Editorial Universitaria-Universidad de Nariño.
- Rodríguez, C. Gonzales, P. Pérez, L. Cerezo, R. García, N. Gonzáles, J. Alvares, D. & Bernardo, A. (2010). Un análisis de los modelos teóricos actuales de escritura y su relación con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

- Recuperado el 10 de febrero de 2012. En, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77813509007>
- Sánchez, V. Borzone, A. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: Relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psychologica*, (6), 559-569
- Sattler, J. (1996). Evaluación infantil. México DF: Manual Moderno (3).
- Scardamalia & Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Recuperado el 30 de enero de 2012. En, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata, S.L, (4)
- Tirapú, J. & Luna, P. (2011). Manual de Neuropsicología. Barcelona, España: Viguera Editores, (2), 221-259
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. Universidad del País Vasco. Recuperado el 05 de agosto de 2012. En, http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm
- Valle, Rodríguez & Piñeiro (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, (52), 499-519
- Vera, L. (2008). La Investigación Cualitativa. Universidad Interamericana. Puerto Rico. Recuperado el 17 de agosto de 2012. En, <http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>

ANEXOS

Anexo 1. Carta a Jueces

San Juan de Pasto, Agosto de 2012

Señores: Jueces.

Cordial saludo

Por medio de la presente solicitamos muy respetuosamente brindar su apoyo profesional para el desarrollo del trabajo de grado denominado La composición escrita en niños con dificultades de aprendizaje en escritura de la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suarez de la ciudad de Pasto, a través de la evaluación de cinco instrumentos de recolección de información distribuidos en protocolos de observación y entrevista semiestructuradas, los cuales orientarán la evaluación de los procesos cognitivos y motivacionales de la composición escrita que se pretenden estudiar.

Para dicho fin, a continuación encontrará la definición de las categorías a ser evaluadas (Procesos cognitivos de la composición escrita -planificación, transcripción y revisión- y procesos motivacionales –establecimiento de metas, expectativas y atribución-) a través de la construcción de un texto escrito por parte de los estudiantes.

-Procesos cognitivos en la composición escrita: son procesos de carácter recursivo y dinámico del proceso de composición escrita.

Planificación. Es el plan de escritura que se pretende ejecutar y la formulación de las técnicas que se utilizarán.

Transcripción. Corresponde a la habilidad del sujeto para desarrollar la estructura y forma del texto.

Revisión. Proceso de análisis, detección y corrección de errores en la construcción del texto escrito

-Procesos motivacionales en la composición escrita: son procesos que explican el inicio, la dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje de la composición escrita.

Establecimiento de metas. Es la estructuración de objetivos y medidas utilizados para dirigir esfuerzos hacia un logro determinado

Expectativas. Evaluación subjetiva que cada individuo realiza de las consecuencias de un acontecimiento

Atribución. Describe la forma en que las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos sobre sí mismo y los demás afectan la motivación.

La evaluación de los anteriores conceptos se debe realizar considerando los siguientes criterios:

- Pertinencia: el ítem realmente expresa el atributo evaluado (aspectos generales de la escritura).
- Aspectos formales: Redacción, ortografía, adecuación del lenguaje al nivel de la población.
- Claridad: el ítem expresa un significado preciso y claro.

Cabe señalar que para cada instrumento de recolección de información los criterios a evaluar presentarán variación de acuerdo a las características del instrumento. Usted debe puntuar de la siguiente manera:

Pertinencia:

- 1: si el ítem es pertinente
- 2: si el ítem NO es pertinente

Claridad:

- 1: si la pregunta es clara.
- 2: si la pregunta no es muy clara pero se puede mejorar.
- 3: si la pregunta no tiene claridad.

Los instrumentos anteriormente mencionados serán utilizados por las investigadoras para analizar el proceso de composición escrita en niños con dificultades de aprendizaje en la composición escrita en concordancia con los objetivos de la investigación

Por su atención y colaboración anticipamos agradecimientos.

Anexo 2. Consentimiento informado

Yo, _____, identificado(a) con C.C _____ de _____, he sido informado(a) acerca de la realización del proyecto de investigación titulado: **“La composición escrita en niños con dificultades de aprendizaje en escritura de la IEM Marco Fidel Suarez de Pasto”**, con el objetivo de permitir a mi hijo _____ participar en el proceso investigativo.

La participación de mi hijo consiste en la realización de algunos ejercicios de composición escrita, revisión de un texto y la realización de dos entrevistas. Además se me ha informado que la participación de mi hijo será única y exclusivamente en la realización de las anteriores actividades al interior de la institución educativa durante la jornada escolar. Así mismo acepto que las actividades de la investigación sean video grabadas y que se conozca la información recolectada en el estudio con fines investigativos guardando la confidencialidad de los datos personales de mi hijo. Manifiesto que estoy de acuerdo con que los resultados de la investigación sean publicados guardando la confidencialidad respectiva de todos los datos personales de los participantes. Declaro que todas las preguntas que hice durante la reunión con las investigadoras fueron contestadas y estoy de acuerdo en que mi hijo participe voluntariamente en el estudio, también se me ha informado que puedo retirar a mi hijo de la investigación en cualquier momento si es mi voluntad.

Todo lo anterior, de acuerdo con lo establecido en el Código Deontológico y Ético del Psicólogo. Bajo estas condiciones, AUTORIZO la participación de mi hijo en dicho proceso.

Firma padre de familia: _____ Fecha: _____

Esta parte debe ser completada por el investigador

He explicado al Señor (a) _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado de los riesgos y beneficios que implica la participación de su hijo (a) _____ en la misma. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apegó a ella. Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el respectivo consentimiento.

Firma investigador

Fecha

Anexo 3. Entrevista procesos cognitivos

PLANIFICACIÓN: 1. Creación: -Generación de ideas: ¿Antes de iniciar a realizar un escrito, piensa lo que va a escribir? ¿En qué piensas?, ¿Cuándo escribe encuentra las palabras adecuadas para expresar lo que quiere decir? ¿Cómo las encuentras? -Selección de ideas: ¿Cuándo escribes un texto cómo eliges las palabras que vas a colocar?, ¿Las palabras que finalmente eligió para su escrito, tienen relación con el tema?, ¿Las palabras que finalmente eligió para su escrito, son las palabras que realmente quería poner?, ¿Cuándo tiene dificultades para encontrar la palabra adecuada,

¿qué hace?: ¿busca otra parecida, la escribe sin pensar? -Fuente de ideas: Cuando realiza un escrito, ¿de dónde toma sus ideas: de algún cuento u otro texto que leyó, de algo que le haya pasado a usted, mirando alrededor del salón en el que se encuentra?, ¿Sabe cómo encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto realmente bueno?, ¿Cuándo vas a escribir algo, lo haces solo o alguien de tu familia te ayuda? -Registro de ideas: ¿Qué haces para guardar y ordenar las ideas que se te van ocurriendo y no olvidarlas mientras escribes? **2. Establecimiento de objetivos**: -Auditorio: ¿Cuándo escribe, piensa en la persona que lo va a leer? -Finalidad: ¿Cuando escribe se propone alguna meta u objetivo? -Organización: ¿Ordena de alguna forma las palabras que va a escribir? ¿Por qué? **3. Organización**: -Organización textual: ¿Distingue los diferentes tipos de textos (descriptivos, narrativos y diálogos)?, ¿Cuándo escribe, tiene en cuenta el tipo de texto?, ¿Distingue las partes de un texto?, ¿Cuando escribe tiene en cuenta las partes del texto para ordenar las ideas?, ¿Cuando escribe tiene en cuenta el tiempo (pasado-presente y futuro) en el que está realizando su texto?

REVISIÓN: **1. Edición y lectura del texto**: -Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado: Cuando revisa lo que ha escrito ¿se pregunta si realmente eso era lo que quería escribir? ¿Cómo te das cuenta?, Cuando no le gusta lo que ha escrito ¿corrige en el texto lo que piensa que está mal? -Puntuación y ortografía: ¿Cuándo revisa un escrito se da cuenta si las comas y los puntos están bien colocados?, ¿Se da cuenta si escribió con mayúsculas los nombres propios y las palabras después de los puntos? -Caligrafía: ¿Se da cuenta si las letras están bien escritas?, -Revisión por otros: ¿Permite que un compañero u otra persona revise su texto? ¿Por qué o para qué?, ¿Le desagrada que alguien le diga que cambies alguna parte de tu escrito? ¿Por qué?, -Revisión por sí mismo: ¿Qué cree que necesita para mejorar sus escritos?, Después de realizar un escrito ¿suele cambiar algo de lo que ha escrito?, ¿Qué suele cambiar? **2. Reedición y nuevas revisiones**: -Adición: ¿Agrega palabras, frases u oraciones para mejorar el texto? -Exclusión: ¿Quita palabras, frases u oraciones para mejorar el texto?, -Sustitución: ¿Cambia palabras, frases u oraciones para mejorar el texto? -Reordenamiento: ¿Organiza nuevamente palabras, frases u oraciones para mejorar el texto? ¿Cómo lo hace?

Anexo 4. Entrevista semiestructurada motivación

Nombre del estudiante: _____ Grado: _____ Fecha: _____
 Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____ Lugar: _____

-Expectativas: ¿Cree que tiene buenas habilidades para escribir textos?, ¿Qué dificultades tiene cuando escribe textos?, ¿Cuando escribe se propone alguna meta u objetivo?, ¿Cuándo escribe un texto, imagina cómo le va a quedar?, ¿Cuándo usted escribe un texto se preocupa porque lo entienda la persona que lo leerá?, ¿Cuándo escribe un texto, piensa en la calificación que su profesor o sus padres le daría? -Establecimiento de metas: ¿Cuándo escribe un texto busca obtener una buena calificación?, 8. ¿Se ha propuesto mejorar sus escritos (forma de las letras, redacción, coherencia...)?, ¿Qué se ha propuesto mejorar?, ¿Qué lo motiva para mejorar sus textos escritos?, ¿Cual sería una razón por la cual te propondrías mejorar tus textos?, ¿Cuándo termina su escrito, se da cuenta si alcanzó las metas que se propuso al escribir? -Atribución: ¿Cómo es su desempeño en actividades de escritura? ¿Porqué?, ¿Cuándo sus escritos tienen buenas calificaciones y observaciones positivas, a que se debe ó porque pasa esto?, 13. ¿Cuando sus escritos tienen malas calificaciones y observaciones negativas, a que se debe?

Anexo 5. Protocolo de observación de aspectos sobre la composición escrita

Constituye una herramienta de recolección de información sobre el desempeño de los estudiantes en ejercicios de composición escrita. Este protocolo está estructurado en una serie de preguntas que el investigador-observador responderá a través de la revisión de un ejercicio de composición escrita realizado por los estudiantes participantes de la investigación, considerando nueve aspectos básicos:

originalidad, errores de construcción, desorden en las ideas, vocabulario, legibilidad, errores de ortografía, disposición de párrafos, márgenes y pulcritud.

1. Originalidad: a. ¿El texto es una invención propia del estudiante?, b. ¿El texto presenta ideas novedosas?, c. ¿El texto realizado por el estudiante está basado en alguna otra historia?, 2. Errores de construcción: a. ¿En el texto se evidencian errores de construcción gramatical?, 3. Orden de las ideas: a. ¿el texto expresa ideas de forma ordenada facilitando su comprensión?, b. ¿el texto expresa ideas de forma ordenada facilitando su comprensión?, 4. Vocabulario: a. ¿El texto expuesto repite constantemente las mismas palabras?, b. ¿El texto evidencia riqueza de vocabulario?, 5. Legibilidad: a. ¿la escritura del texto es legible?, 6. Errores disgráficos: a. ¿El texto presenta omisión, sustitución y adición de letras?, 7. Errores de ortografía: a. ¿El texto presenta adecuado uso de los signos de puntuación?, b. ¿el texto presenta adecuado manejo de la “h”, “b”, “v”, “c, s y z”?, c. ¿el texto presenta adecuado manejo de las tildes?, 8. Disposición de párrafos: a. ¿En el texto Se tomará en cuenta la frecuencia de puntos y aparte que separan ideas principales?, 9. Márgenes: a. ¿En el texto escrito se guardan los márgenes superior, inferior y laterales?, 10. Pulcritud: a. ¿El texto escrito muestra borrones, adornos inadecuados, manchas, tachaduras, maltrato del papel, etc.?

Considerando que el desempeño no es igual en todos los alumnos, se usarán claves numéricas para anotar las diferencias encontradas en cada uno de los aspectos a evaluar en la siguiente tabla: 1 para deficiencias simples, 2 para deficiencias de mediana complejidad y 3 para representar la deficiencia graves.

Protocolo de observación – texto con errores

Constituye una herramienta de recolección de información sobre el desempeño de los estudiantes en la revisión de un texto escrito. Se presenta a cada participante un texto el cual presenta diferentes tipos de errores (de puntuación, ortográficos, sintácticos y estructurales), con el fin de evaluar cuales de estos errores pueden ser detectados y corregidos por el estudiante. El protocolo está estructurado en una serie de aspectos a tener en cuenta por el investigador-observador.

Nombre del estudiante: _____ Grado: _____ Fecha: _____
Hora: _____ Lugar: _____

Característica a evaluar	SI	NO	Observación
¿En la revisión el estudiante considera aspectos de ortografía del texto?			
¿En la revisión el estudiante se fija en aspectos de puntuación?			
¿En la revisión el estudiante se fija en la caligrafía?			
¿En la revisión el estudiante se fija en la estructura de las oraciones y del texto global?			
¿En la revisión el estudiante considera los espacios entre palabras y párrafos?			
¿El estudiante considera el tipo de texto que está revisando? (narrativo, argumentativo...)			

Protocolo de observación composición escrita

Constituye una herramienta de recolección de información sobre el desempeño y la forma de trabajo de los estudiantes en redacción de un texto escrito. La observación de los alumnos durante el proceso de construcción de un texto escrito se registra con el fin de que constituya una buena fuente de información para comprender y evaluar la escritura de cada estudiante.

Nombre del estudiante: _____ Grado: _____ Fecha: _____
 Hora: _____ Lugar: _____

1. ¿Qué hace el estudiante durante los primeros momentos del proceso de composición? (Piensa, escribe, hace esquemas, garabatea, etc.), 2. ¿Qué tipo de estrategias realiza antes de terminar la redacción? (listas, esquemas, borradores, notas, nada, etc.), 3. ¿Cómo son sus escritos? (tienen tachaduras, dibujos, símbolos, flechas), 4. ¿Escribe siempre de izquierda a derecha y de arriba abajo?, 5. ¿Utiliza alguna técnica concreta de recolección y organización de la información? (mapas mentales, torbellinos de ideas, escritura libre, etc.), 6. ¿Realiza borradores o textos preliminares?, 7. ¿Los cambios que realiza en los borradores a qué nivel del texto afectan? (letras, palabras, frases, fragmentos, todo el texto), 8. ¿Consulta alguna gramática, diccionario o enciclopedia para mejorar su texto?, 9. ¿Qué apariencia tiene el autor? (tranquilo, nervioso, tenso, pasivo, etc.), 10. ¿Termina la redacción antes del tiempo previsto? (o necesita más tiempo del establecido), 11. ¿Se apresura o precipita a escribir?, 12. ¿Se bloquea en algún momento?

Protocolo de observación proceso de transcripción

Constituye una técnica de recolección de información que permitirá tener claridad frente a los diferentes aspectos a observar en la evaluación de la transcripción en la composición escrita. El protocolo está estructurado en una serie de preguntas que el investigador-observador responderá a través de la observación del proceso de transcripción del texto escrito que realizarán los estudiantes, considerando los siguientes aspectos básicos: sintáctico, semántico, léxico y textual-contextual.

Nombre del estudiante: _____ Grado: _____
 Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Categorías	Característica a evaluar	SI	NO	Observación
Sintáctico	¿El estudiante ordena adecuadamente las palabras en cada oración?			
	¿El estudiante expresa de forma clara y coherente sus ideas?			
	¿El estudiante usa adecuadamente los signos de puntuación?			
Semántico	¿El estudiante comprende el significado de las palabras que utiliza?			
Léxico	¿El estudiante convierte adecuadamente los sonidos en su grafema correspondiente?			
	¿El estudiante utiliza diversidad de palabras en el escrito (utiliza sinónimos)?			
Morfología lingüística	¿En el texto el estudiante evidencia concordancia en número, género y tiempos verbales?			
Textual-contextual	¿El texto muestra ideas claras y coherentes?			
	¿El escrito presenta coherencia entre párrafos que dan claridad al texto global?			

Anexo 6. Matriz de Análisis de información

1. MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN PROTOCOLOS DE OBSERVACIÓN				
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA 1	SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
PLANIFICACIÓN	Creación	Génesis de ideas	Inicia a escribir directamente	Inicia la escritura de su texto rápidamente, al aparecer, no se detiene a pensar sobre el tema que va a trabajar en su escrito (E.R), Inicia a escribir directamente sin dificultad y con fluidez (J.D) (J.C), Empieza a escribir inmediatamente el título y una idea inicial, continúa escribiendo con fluidez y seguridad (J.H) (A.T), Inicia la escritura de su texto sin ninguna dificultad, aunque antes de iniciar pregunta sobre qué tema escribir (K.M)
			Se toma unos segundos para generar ideas	Antes de escribir se toma unos segundos, en lo que parecería decidir el tema a trabajar en su escrito (M.C) (H.C), Durante el inicio piensa por unos segundos el título y empieza a escribir. Hace una pequeña pausa para pensar las ideas e inicia a escribir el cuento (J.O)
			No recuerda cómo hacer un cuento	Antes de iniciar su escritura manifiesta no recordar cómo hacer un cuento y que además que no le ha sucedido nada que contar (J.Ñ)
		Selección de ideas	Se precipita al hacer la selección de ideas	Se apresura a escribir por lo cual lo finaliza rápidamente (M.C) (K.M), Al no generar ideas antes de iniciar su escrito se podría intuir que se apresura a escribir (E.R), Es probable que se precipita a escribir, porque la velocidad con que escribe es continua y hace muy pocas pausas (J.O), Es probable que se precipite a escribir, debido a que no se detiene a pensar o a organizar las ideas, su escritura es continua (J.D) (J.C), Puede pensarse que se apresura a escribir, debido a que realiza muy pocas pausas (que podía utilizar para organizar las ideas) (J.H)
			No se precipita y toma tiempo para seleccionar ideas	No se precipita a escribir, la velocidad con que escribe es lenta y hace pausas continuas y breves (A.T), No se precipita a escribir, es decir, se toma su tiempo para la expresión de sus ideas (H.V), No se precipita, escribe lentamente (J.Ñ)
			Selecciona las ideas del borrador del texto	Retoma las ideas que había registrado en la hoja de borrador y añade otras mientras escribe directamente en la hoja de trabajo (J.O)
			No selecciona las ideas del borrador del texto	Toma en cuenta las ideas que registró en la hoja de borrador, aunque, las nuevas ideas que se le ocurren para su texto parece escribirlas sin seleccionarlás (M.C) (J.D) Al parecer el estudiante escribe sin seleccionar las ideas que va encontrando (A.T) (E.R) (H.V) (J.Ñ) (K.M) (J.H)
		Fuente de ideas	Experiencia de vida	La idea sobre la cual escribió su texto, tiene relación con una experiencia de vida (M.C) (E.R) (K.M) (J.D)
			Otros cuentos	Ideas basadas en otros cuentos infantiles (J.O) (J.H)
			Televisión	Toman ideas de programas de televisión (A.T) (H.V) (J.N)
		Registro de ideas	Facilidad en el registro de ideas	Realiza registro de ideas las cuales posteriormente desarrolla y expande en su escrito (M.C) (A.T) (H.V) (J.O)
			Dificultad en el registro de ideas	Se le dificultad hacer el registro de ideas por lo cual registra ideas en forma de párrafos que luego transcribe a la hoja de trabajo (E.R) (K.M) (J.D) (J.H) (J.Ñ)
	Establecimiento de objetivos	Auditorio	No tiene en cuenta el público al que va dirigido el texto	Al parecer no considera a la persona para la cual va dirigido el texto (mamá), esto debido a que no se observa una adecuación del vocabulario o de tema del cuento a las características de la persona a la que va dirigida (A.T) (J.D) (J.H) (N.C) (J.Ñ)
			Tienes en cuenta el público al que va dirigido el texto	Hay una adecuación del tema y las palabras y esfuerzo por escribir legiblemente (H.V) (J.O) (K.M) (E.R)
		Organización	Sujeto + Verbo + Complemento	Ordena las oraciones de acuerdo a la estructura sujeto + verbo + complemento (M.C) (E.R)
			Orden de sucesos narrados	Ordena las palabras y las ideas de acuerdo a los sucesos que va narrando en el texto (A.T, H.V, J.O, J.H, J.N)

			Las ideas no tienen ningún orden específico	No se percibe un orden en su escritura (K.M) (J.D)
		Organización textual	Considera el tipo de texto y sus partes para organizar el escrito	Si, el estudiante considera las partes del cuento para ir generando en ese orden las ideas (HV) (AT) (JÑ)
			No considera el tipo de texto y sus partes para organizar el escrito	En la generación de ideas, el estudiante registra muy pocas ideas vagas desordenadas y no las diferencia de acuerdo a las partes de un texto narrativo (JH), No, el estudiante realiza un texto explicativo pero no ordena las ideas de acuerdo al tipo de texto, de manera que las ideas parecen no tener conexión (KM), No conoce las partes del texto (JCH), No las tiene en cuenta (MC) (E.R) (JO)
		Clasificación de palabras e ideas	No utilizan estrategias para organizar las ideas	No realiza ninguna estrategia de organización y registro de ideas, a pesar que contaba con los materiales (hoja de borrador) (M.C)(A.T)(J.O)(E.R)(H.V)(J.D)(J.H)(K.M)(J.Ñ)(J.C)
TRANS- CRIPCIÓN	Ordenación sintáctica	Orden de las palabras en las oraciones	Orden inadecuado de las palabras en las oraciones	Ordenan adecuadamente algunas palabras, sin embargo comete errores en diferentes oportunidades (A.T) (J.O) (J.D) (J.H) (J.Ñ) (M.C)
			Orden adecuado de las palabras en las oraciones	Las palabras utilizadas en el texto presentan un orden al interior de las oraciones lo que facilita la comprensión del mismo. (E.R) (H.V) (J.C) (K.M)
		Coherencia y claridad de oraciones	Ideas claras y coherentes	Las ideas expresadas en el texto son coherentes, sin embargo la idea central del texto no es muy clara (A.T) (J.O) (J.D) (J.C) (E.R) (M.C) (H.V)
			Ideas confusas	Las ideas expresadas no son claras, se evidencian ideas confusas y además su letra ilegible contribuye a disminuir la claridad del texto (J.H) (E.R) (H.V)
		Uso adecuado de signos de puntuación	No utiliza signos de puntuación	No utiliza en ningún momento los signos de puntuación (A.T) (J.O) (J.D) (J.C) (H.V) (J.Ñ) (K.M)
			Utiliza signos de puntuación inadecuadamente	Utiliza signos de puntuación arbitrariamente (J.H) (M.C) (E.R)
		Concordancia entre género, número y tiempos verbales	Concordancia en oraciones	Existe concordancia entre tiempo, género y número (J.D) (J.C) (M.C) (H.V) (J.Ñ) (K.M)
			No hay concordancia en oraciones	Hay varios errores que muestran incongruencias en el tiempo género y número, lo que hace que algunas partes del texto resulten incomprensibles (J.H) (E.R) (A.T) (J.O)
		Selección de palabras adecuadas	Identifica con facilidad las palabras adecuadas	Al iniciar su escrito, al parecer identifica fácilmente las palabras adecuadas para expresar sus ideas (M.C) (A.T) (E.R) (H.V) (J.O) (J.D) (J.H)
			Se le dificulta identificar con facilidad las palabras adecuadas	Muestra continuas dificultades para expresar ideas, por lo que tarda demasiado tiempo planeando las ideas (J.Ñ) (K.M)
	Selección léxica y Vocabulario	Diversidad de palabras Ortografía y caligrafía	Palabras básicas y comunes	Utiliza palabras sencillas y comunes (A.T) (J.O) (J.D) (J.H) (J.C)
			Pobreza de vocabulario	El texto escrito por el estudiante evidencia pobreza de vocabulario, en cuanto, usa frecuentemente las mismas palabras para expresar diferentes ideas (J.Ñ) (K.M) (M.C) (E.R) (H.V)
			Errores ortográficos	Tiene constantes dificultades a la hora de discriminar en el uso de las “b” y la “v” así como también entre “c”, “s” y “z” y entre “d” y “b” (A.T) (J.O) (J.D) (J.H) (J.C) (K.M) (J.Ñ) (M.C) (E.R) (H.V)
		Comprensión del significado de las palabras	Comprende el significado de las palabras que utiliza	Se puede suponer que conoce el significado de las palabras considerando que el texto tiene sentido y hay coherencia entre las ideas evidenciado un adecuado entendimiento del significado de las palabras que utiliza (A.T) (J.O) (J.D) (J.H) (J.C) (K.M) (M.C) (E.D) (H.V)
			No comprende el significado de las palabras que utiliza	Aparentemente no existe claridad en la comprensión de las palabras utilizadas, por cuanto existe confusión en las ideas que el estudiante intenta expresar (J.Ñ)

	Adecuación de las palabras a las ideas	Selección de palabras adecuadas al tema	Palabras seleccionadas adecuadas y relacionadas con el tema	Si las palabras son las adecuadas para el tema sobre el que está haciendo el cuento (M.C) (A.T) (H.V) (J.O) (J.D) (J.H) (J.Ñ) (K.E)
			No se relacionan las palabras seleccionadas con el tema	Existe una confusión de ideas y del tema sobre el cual inicia su escrito (E.R)
		Coherencia y claridad de palabras y oraciones seleccionadas	Claridad del texto global	En general es un texto claro y coherente (A.T) (J.O) (J.D) (J.C) (M.C) (H.V) (K.M)
			No hay claridad del texto global	El texto no es claro ni coherente (J.H) (E.R) (J.N)
		Adecuación de la forma y o contenido a lo planificado	Revisa el texto con autonomía	Revisa todo el texto para ponerle signos de puntuación (A.T), Revisa todo el texto y nota algunos errores de ortografía como sustitución de letras y disociación de palabras (H.V)
			Revisa el texto por instrucción o sugerencia del observador	La estudiante realiza revisiones de su texto siempre y cuando se le diere la instrucción, sin embargo, no realiza correcciones profundas en tanto claridad de las ideas y párrafos (M.C), Realiza la revisión del texto después de darle la instrucción (ER, K.M, JD), Dada la instrucción revisa su texto y realiza algunas correcciones a nivel de ideas, palabras y signos de puntuación (JO, JH, JÑ)
REVISIÓN	Edición y lectura del texto	Puntuación y ortografía	No considera signos de puntuación	En la revisión el estudiante no considera los signos de puntuación y por tanto no los agrega (JN, JH, MC, ER, HV, KM, JD)
			Considera signos de puntuación	En la revisión el estudiante nota que no ha colocado ningún signos de puntuación, y trata de agregarlos (A.T) (J.O)
			No considera reglas ortográficas	Realiza una revisión del texto pero no se fija en estos aspectos (M.C) (E.R) (A.T) (H.V) (J.O) (K.M) (J.D) (J.H) (J.Ñ)
		Caligrafía	No tiene en cuenta la caligrafía	Realiza una revisión del texto pero no se fija en su caligrafía (M.C) (E.R) (J.D) (J.H)
			Tiene en cuenta la caligrafía	El estudiante hace un esfuerzo por escribir claramente (H.V) (A.T) (J.O) (K.M) (J.Ñ) (J.C)
		Revisión por si mismo	Efectúa cambios a nivel de palabras	Realiza cambio de una palabra (M.C) (J.H) (J.Ñ)
			Efectúa cambios a nivel de ideas	Cambia palabras e ideas al final o al inicio del texto(J.O) (K.M) (J.D)
			No efectúa ningún cambio	No realiza ningún cambio (E.R) (A.T) (H.V)
		Adición	No adicionan letras, frases o ideas	No adicionan palabras, frases ni ideas (M.C) (E.R) (A.T) (H.V) (J.D) (K.M) (J.H) (J. Ñ)
			Adicionan letras frases o ideas	Agrego una oración al final del texto (K.M) (J.O)
	Reedición y nuevas revisiones	Exclusión	No excluyen letras frases o ideas	No excluyen letras, frases ni ideas (M.C) (E.R) (A.T) (H.V) (J.D) (K.M) (J.H) (J. Ñ)
			Excluyen letras frases o ideas	Excluye palabras (J.O)
		Sustitución	No sustituyen letras frases o ideas	No sustituye letras, frases ni ideas (M.C) (E.R) (A.T) (H.V) (J.D) (K.M) (J.H) (J. Ñ)
			Sustituyen letras frases o ideas	Sustituye palabras (J.O)
		Reordenamiento	Realiza cambios a nivel de	No realiza borrador del texto, por lo que los cambios que realiza son superficiales, y se limitan a borrar palabras o

palabras

letras y volver a escribir (M.C) (A.T) (J.O) (E.R) (H.V) (J.D) (J.H) (K.M) (J.Ñ) (J.C)

2. MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN ENTREVISTA DOCENTES COMPOSICIÓN ESCRITA

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA 1	SUBCATEGORÍA 2	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
PLANIFICACIÓN	Creación	Génesis de ideas	Los estudiantes no piensan sobre lo que van a escribir.	<p>“Bueno, para trabajar composición escrita se les da un esquema a ellos, dentro de ese esquema contiene lo que ustedes mencionan pero por lo general en la práctica no lo hacen” (AB)</p> <p>“Escriben de una, porque no se dan ese espacio para pensar sino que ellos escriben todo lo que se les viene a su cabecita” (L)</p>
		Selección de ideas	Las ideas expuestas en los escritos son creaciones de los estudiantes.	“Hay algunos que se inventan, que si crean pero otros si te copian, bueno por ejemplo vienes y les dices creemos un cuentico, trabajémoslo, algunos si lo hacen... invención de ellos, otros sino uno ya mira por el tipo de palabras que manejan, por la misma construcción de oraciones que es donde ellos tiene problemas, que es copia o es ya intervención de algún familiar o alguna cosa” (AB)
			Las ideas expuestas en los escritos NO son creaciones de los estudiantes.	<p>“...pero otros si te copian, bueno por ejemplo vienes y les dices creemos un cuentico, trabajémoslo ...otros sino uno ya mira por el tipo de palabras que manejan, por la misma construcción de oraciones que es donde ellos tiene problemas, que es copia o es ya intervención de algún familiar o alguna cosa” (AB)</p> <p>“De historias conocidas inclusive a veces copian partes de cosas traen de cuentos conocidos” (L)</p>
		Fuente de ideas	Televisión. Observación. Cuentos. Experiencia de familiares	<p>“mucho la televisión, la televisión influye mucho y otros textos también en el ejemplo que yo les colocaba, ellos no tienen reparo en decir: “mire”, incluso no le cambian el nombre al cuento por ejemplo dicen “la caperucita roja”... “pero mira si ya existe ese cuento”... “¡no!, pero es que yo lo escribí”, ellos al decirlo y al proponerles el trabajo “escribe un cuento”, que claro es diferente a copia, ellos lo copian. Ellos toman mucho, mucha experiencia de su entorno también hay experiencias de familiares que ellos traen, especialmente lo que son mitos, leyendas los taren... entonces eso, el entornos influyen muchísimo” (AB)</p> <p>“sobretudo de libros” (L).</p>
	Establecimiento de objetivos	Finalidad	Obtención de buenas calificaciones.	“Ellos se esmeran por hacer su letra bien, es decir, específicamente en la clase de escritura, si tu tomas el cuaderno de castellano y lo comparas con otro de otra materia no parece que fuera la letra de ellos, es decir, ellos se esmeran en la materia en sí y si se les da una nota tratan de sacar buena nota.” (AB)
	Organización	Organización	Coherencia de las ideas.	“No, muchas veces lo que piensan no lo saben escribir” (L)
		Organización textual.	Coherencia de las ideas.	“No, muchas veces lo que piensan no lo saben escribir” (AB), “No, hay mucha coherencia... no llevan un hilo, se les dificulta bastante” (L)

TRANS- CRIPCIÓN	Ordenación sintáctica	Caligrafía	Legibilidad de las letras.	“Ellos se esmeran por hacer su letra bien, es decir, específicamente en la clase de escritura, si tu tomas el cuaderno de castellano y lo comparas con otro de otra materia no parece que fuera la letra de ellos, es decir, ellos se esmeran en la materia en sí y si se les da una nota tratan de sacar buena nota” (AB)
REVISIÓN	Edición y lectura del texto	Revisión por si mismo	El estudiante no revisa sus escritos.	“Les decía que hay un plan, dentro del plan esta eso, de revisar la propuesta que ellos hagan pero por lo general ellos no lo hacen” (AB), “Después de finalizarlos, inclusive cuando uno les dice: “lea lo que acabo de escribir”, antes no lo hacen” (L)
			Es estudiante corrige sus escritos.	“Bueno el revisa una vez hecho y lo que hace es corrector encima y, sí con la ayuda del profesor y de otros compañeros si lo hacen... ortografía, la misma escritura” (AB), “No, inclusive uno a veces les dice a parte de la ortografía, uno les dice. “bueno nos fijamos, vuelvan ustedes a escribir” y no, cometen los mismos errores porque no se detienen a mirar que correcciones se les ha realizado” (L)

3. MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN MOTIVACIÓN (ENTREVISTA A DOCENTES)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA 1	INDICADOR DE CATEGORÍA	FRASES
MOTIVACIÓN	Expectativas	Dificultades en actividades de escritura.	“Haber los niños en composición, ellos son lacónicos al hablar, tú le pides por ejemplo: hálame de tu familia, que es un tema muy allegado a ellos y son lacónicos... y ¡mi familia es bonita!, ¡mi familia es amable!, yo pienso que es cuestión ya desde abajo a trabajarles la expresividad, enseñarles a trabajar la expresión, que ellos suelten todo lo que tienen... son muy lacónicos en su expresividad” (AB), “se les dificulta la escritura y también yo pienso que el medio del que están rodeados no les permite tener un buen desarrollo de esta habilidad” (L)
		Objetivos: mejorar el desempeño.	“Entonces hay problemas que ellos voluntariamente traten de supéralos, no, ellos siempre necesitan una orientación, a ellos les da lo mismo escribir como sea y ahora hay mucha influencia de los correos electrónicos donde tú ves que ya el... la caligrafía se trastoca profundamente y tu vas a leer un correo electrónico de los muchachos de ahora uno no lo entiende, porque tienen sus claves, tienen su manera de expresar o de escribir las palabras y ellos están influenciados de eso... incluso aquí en los cuadernos, ellos manejan ese tipo de escritura pero que ellos voluntariamente traten de superarlo y decir “no, mi letra no me gustan y yo voy a tratar solito de mejorar no, ellos no hacen de eso”. (AB), “muy poco, digamos sobre todo que es la falta de atención en ellos, porque uno mismo les escribe en el tablero y ellos pasan como ellos creen que se escribe, mire falta la h, mire que antes de eso va la m, pero no les interesa, no les ponen atención” (L)
	Establecimiento de metas	Motivación frente a la escritura.	“A ver el disfrutar, el disfrutar depende de cómo se las manifieste, a ver escribir les gusta, pero el crear es poco pero en general podríamos decir que si les gusta” (AB), “muy poco, muestran poco interés” (L)
	Atribución	Atribución de desempeño dada por los estudiantes.	Ninguna es indiferente para ellos, lo que pasa es que la escritura como sí, ya en los cursos superiores no tiene una evaluación específica sino que pasa a formar parte integral de lo que es el castellano, de lo que es el español. Muchas veces uno enfatiza no tanto en la manera como está escrita para bajar una nota, sino más o menos en el manejo de conceptos, entonces ellos ven poca la influencia de la nota por la manera de escribir porque si eso lo hiciéramos el

		resultado no da para más bueno”(AB), “Son indiferentes, les vaya bien, les vaya mal son indiferentes” (L)
--	--	---

