



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN DE AUDICIÓN Y LENGUAJE
CURSO 2020-2021

Instrucción estratégica y autorregulada para
alumnado con discapacidad
intelectual: escribir un cuento no es un
privilegio.

AUTORA
SONIA CESTEROS PÉREZ

TUTORA
MARIA ARRIMADA GARCIA

ÍNDICE

1.	RESUMEN.....	2
1.	INTRODUCCIÓN.....	3
2.	MARCO TEÓRICO.....	4
2.1	La escritura: concepto e importancia	4
2.2	La escritura en alumnado con discapacidad intelectual	6
2.3	La instrucción estratégica y autorregulada como mecanismo de enseñanza de la escritura	8
2.4	Eficacia de la instrucción estratégica y autorregulada con alumnado con dificultades	11
3.	OBJETIVO	12
4.	METODOLOGÍA	13
4.1	Diseño	13
4.2	Población /Muestra de referencia.....	13
4.3	Instrumentos de evaluación	14
4.4	Propuesta de intervención.....	17
4.5	Procedimiento: fases de desarrollo del trabajo de fin de grado	22
5	PARTE EXPERIMENTAL: OBSERVACIÓN	23
5.1	Descripción de la alumna	23
5.2	Adaptaciones en el programa instruccional	23
5.3	Resultados	25
6	CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	28
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
8	ANEXOS	34

1. RESUMEN

El propósito de este Trabajo de Fin de Grado ha sido diseñar una propuesta de intervención orientada a la mejora de la escritura del alumnado con discapacidad intelectual. En concreto, esta propuesta se ha centrado en la estructuración del texto narrativo. Dicha propuesta se ha basado en el modelo de desarrollo estratégico y autorregulado. Asimismo, se ha llevado a cabo una pequeña evaluación de la efectividad de este enfoque observando sus efectos en una escritora primeriza con dificultades intelectuales. Se han obtenido muy buenos resultados en sus producciones escritas, con mejoras destacadas en la estructura y la calidad de sus textos narrativos. La aplicación de este tipo de propuestas puede suponer, por tanto, un cambio muy importante en la educación actual y en la mentalidad de muchas personas.

ABSTRACT

The goal of this Final Project has been to design an intervention proposal aimed at improving the writing of students with intellectual disability. Specifically, this proposal is focused on the structure of narrative texts. This proposal is based on the Self-Regulated Strategy Development Model. Moreover, the author has conducted a brief evaluation of the efficacy of this proposal by observing its effects on the writing of a young writer with intellectual disability. Results in her written output are very good, with improvements in text quality and structure. Applying this kind of proposals in real school contexts might imply an important change in the current educational system and in many people's mentality.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de grado responde a la modalidad “Propuesta de intervención educativa” recogida en el proyecto docente. Sin embargo, recoge también parte de la modalidad de investigación educativa, puesto que se realiza un pequeño estudio experimental basado en la aplicación de la propuesta.

La propuesta presentada se centra en la mejorar de la escritura del alumnado con discapacidad intelectual, en concreto en lo que respecta a la estructuración de un texto narrativo, teniendo como base el modelo de instrucción estratégica y autorregulada. También se centra en dar un apoyo a este colectivo en las aulas ya que muchas veces no se les da la oportunidad de seguir con la educación reglada y con facilidades como esta podrían alcanzar más objetivos de los que actualmente alcanzan. Con todo esto se pretende dar una mayor visibilidad e importancia a este colectivo dentro de las aulas.

Las razones por las que elegí esta temática fueron varias. Una de ellas fue la necesidad de dar visibilidad a este colectivo en las aulas proporcionándoles una ayuda extra en el ámbito de la escritura para que pueda, crear un cuento correctamente estructurado, la gran mayoría de los alumnos con discapacidad intelectual no son capaces de redactar un texto narrativo de manera eficaz en la etapa de Educación Primaria. Por ello, proporcionarles estrategias que les faciliten esta tarea permite que la escritura no sea un privilegio restringido a alumnado con un desarrollo normalizado. Otra de las razones por las que elegí este tema en concreto, fue mi experiencia en el Prácticum. Mi objetivo con este trabajo ha sido poder ayudar a una alumna con la que tuve la posibilidad de trabajar. Observé que le costaba mucho redactar a pesar de gustarle muchos los cuentos, por lo que me planteé ayudarla en el ámbito de la escritura.

Una tercera razón por la que he elegido este tema es la importancia de la escritura, no solo a nivel académico y personal sino a nivel general de la sociedad actual. Como decía Miranda (2016, pp. 117) “la lectura y escritura son destrezas fundamentales para la plena inserción social del sujeto en la comunidad, puesto que les permite aprender a aprender, acceder al conocimiento y poder utilizar estas destrezas en la vida diaria”. Con mi intervención podría contribuir, por tanto, a una educación orientada a que la alumna con la que he trabajado, y el colectivo de alumnos con discapacidad intelectual con los que podría aplicarse esta propuesta, se desenvuelvan de modo eficaz en la sociedad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La escritura: concepto e importancia

La escritura supone una tarea muy compleja definida como un sistema de marcas, en el sentido de grafo o grafías que dependiendo de la cultura y la intención tanto comunicativa como simbólica adopte una forma u otra. Como señala Pognante (2006, pp.76) “estas grafías se definen como signos, y se diferencian de cualquier otra marca por su carácter sistemático específico. A su vez, el sistema se concibe como unidades interrelacionadas que se fundan en las oposiciones que entablan”.

La escritura implica una activación de, al menos, dos procesos cognitivos. Por un lado, los procesos de bajo nivel o habilidades de transcripción, definidos por Abbott y Berninger (1993, pp. 478) como “la recuperación de símbolos ortográficos para la representación de estructuras lingüísticas y el actor motor necesario para producir esos símbolos ortográficos en papel”. Estos procesos incluyen las habilidades de ortografía y caligrafía. Por otro lado, los procesos de nivel superior, entre los que se incluyen la planificación, así como la organización de ideas para la creación del texto. Flower y

Hayes (1981) y Cassany (1999), consideran que el acto de escribir no es solo un acto motriz, sino que es un proceso mucho más complejo en el que intervienen los procesos de expresión y reflexión. Debido a esto, el escritor utiliza procesos cognitivos como la planificación y la revisión para cumplir con eficiencia y significatividad la tarea de escritura.

Saber escribir y redactar resulta imprescindible para poder comunicar ideas de forma clara, ya que “nos ayuda a desarrollar nuestro pensamiento precisamente porque nos permite revisar nuestras primeras ideas” (McCormick, 1993, pp.36), Asimismo, una adecuada escritura mejora las capacidades discursivas de quien escribe y le permite adquirir nuevos conocimientos o modificar los que ya tiene (Miras, 2000). En líneas generales, el escritor que utiliza estrategias de escritura eficaces, no sólo aprende acerca de lo que escribe, sino que también aprende a escribir. Por otro lado, un adecuado dominio de la escritura permite desarrollar aptitudes como la atención, organización, concentración y una buena metodología, precursoras del aprendizaje.

En la etapa de Educación Primaria se puede notar la importancia de la escritura y, en general, del desarrollo de competencias lingüísticas, en su presencia en los planes de estudio (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

Por tanto, la escritura permite al alumno dar respuestas a las necesidades comunicativas en la escuela, en su casa y en la sociedad en general. Por estas razones, la Unión Europea señala la competencia comunicativa, que a su vez incluye el dominio de la escritura, como una de las ocho competencias clave que todos los ciudadanos deben desarrollar para la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Education Council, 2006).

La enseñanza de la escritura en la etapa de Educación Primaria, especialmente en los primeros cursos, pone el énfasis en los procesos de transcripción (tanto a nivel ortográfico como de caligrafía), dando realmente poca importancia a la organización del texto de acuerdo con una estructura. Esto podría explicar, al menos en parte, que muchos alumnos escriban debajo del nivel esperado, tal y como muestran algunos informes a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2009). Los resultados del informe PISA (OCDE, 2018), si bien no incluyen un apartado específico para la escritura, sugieren que, a nivel lectoescritor, los alumnos españoles se encuentran por debajo a la media de OCDE: los estudiantes de España alcanzan los 477 puntos frente a la media OCDE (487) y al total de la UE (alcanzando de nuevo 477 frente a 489). Esto provoca que España se sitúe entre los países con bajo rendimiento por debajo del promedio de la OCDE, como Croacia, Turquía o Lituania.

Este bajo rendimiento escritor se hace mucho más notorio en aquellos alumnos que presentan algún tipo de discapacidad y/o dificultad de aprendizaje. En concreto, en el presente trabajo de fin de grado, se analiza el caso de alumnos con deficiencia intelectual. Cuando el alumnado con discapacidad intelectual se enfrenta a escribir un texto tenemos que tener en cuenta que, para que esto se lleve a cabo, se deben de poner en marcha diversos procesos, entre ellos, organizar las ideas para poder plasmarlas de una forma coherente.

2.2 La escritura en alumnado con discapacidad intelectual

Como se ha señalado, las habilidades escritoras se ve alteradas en el alumnado con discapacidad intelectual. Los textos de estos alumnos se caracterizan por ser bastante cortos. No se diferencia la estructura del texto de un texto en particular y el objetivo de la producción del texto no es claro, como menciona Riaño (2012).

El estudio realizado por Riaño (2012) es un buen reflejo de las características de la escritura del alumnado con discapacidad intelectual. En él se analizó la escritura de varios alumnos con discapacidad intelectual que acudían a dos centros educativos privados. A la hora de realizar ejercicios relacionados con la escritura, los alumnos no evidencian el dominio de la estructura de un tipo de texto particular ya sea descriptivo, explicativo o narrativo. Además, la mayoría de los textos escritos por los alumnos presentaban omisiones, sustituciones, inversiones y rotaciones de consonantes y vocales y normalmente no segmentaban las palabras. Sus producciones escritas eran muy cortas, hasta tal punto que algunas no ocupaban más de dos renglones, o escasamente estaban conformadas por una o dos palabras. Estos alumnos llevaban más de seis y siete años en el proceso de escolarización, concluyéndose que son estudiantes que no han logrado apropiarse del proceso de escritura. Asimismo, tenían temor a la hora de realizar el escrito ya que manifestaban constantemente de forma oral “no sé”, “no he aprendido”, “no puedo”, “no quiero” o “no me gusta escribir”. Resultados similares se han hallado en otros estudios, por ejemplo en Muñoz (2019). Se trata de un estudio aplicado con una decena de alumnos con discapacidad intelectual en el que se evaluó la competencia oral, lectora y escritora de cada uno de ellos. Lo más destacable de los resultados obtenidos fueron las dificultades en la ortografía y la calidad de los textos escritos por los alumnos. La escritura fue la habilidad que presentaba una mayor dificultad frente al lenguaje oral y a la lectura.

Como resultado de sus dificultades con las tareas de escritura, el alumnado con discapacidad intelectual sufre experiencias no positivas, desmotivaciones y sentimientos de frustración. Debido a esto se ve afectada la “consolidación de la autoestima y se reduce la confianza en sus capacidades para enfrentar situaciones que pueden llegar a ser desafiantes para ellos” tal como plantea el informe de Unicef (2007, p.7).

Generalmente, recae sobre el maestro de Audición y Lenguaje la responsabilidad de atender al alumnado con discapacidad intelectual. Entre sus funciones se encuentra una evaluación exhaustiva del lenguaje, constructo que suele verse alterado en el alumnado con discapacidad intelectual. Es, por tanto, labor del maestro de Audición y Lenguaje recoger y analizar información de las dimensiones del lenguaje (Arroyo et al., 2005). Por tanto, dado que la escritura es una manifestación del lenguaje, el maestro de Audición y Lenguaje necesita conocer mecanismos de enseñanza de la escritura efectivos para trabajar con este alumnado. Teniendo en cuenta las características de la escritura del alumnado con discapacidad intelectual, presentadas anteriormente, tiene sentido que estos mecanismos de enseñanza, aborden la organización del texto de acuerdo con una estructura textual concreta.

2.3 La instrucción estratégica y autorregulada como mecanismo de enseñanza de la escritura

Algunos meta-análisis señalan a la instrucción estratégica y autorregulada como la práctica más efectiva a la hora de mejorar la calidad textual desde los primeros cursos de Educación Primaria, en alumnado con y sin dificultades (Graham y Harris, 2018; Graham et al., 2012; Graham y Perin, 2007; Koster et al., 2015).

Esta instrucción estratégica y autorregulada supone un enfoque que enseña estrategias de planificación y revisión textual con el objetivo de que los alumnos lleguen a aplicarlas de forma independiente, dominando así los procesos que intervienen en la composición escrita y su recursividad (Graham y Perin, 2007). El empleo de este enfoque exige la enseñanza de la estructura de una determinada tipología textual, foco de este Trabajo de Fin de Grado. La instrucción estratégica y autorregulada consta de seis componentes o fases:

Fase 1: Activación de conocimientos previos

Para estudiar las estrategias de escritura que se encuentran más adelante es necesario tener en cuenta esta fase y llevarla a cabo adecuadamente para comprender las posteriores. Esta fase consiste en definir el género textual a trabajar activando del conocimiento previo de los alumnos sobre él. Algunas de las actividades que hacen posible esta activación de conocimientos previos son: la lectura de textos que respondan al género elegido y la identificación y discusión entre el docente y los alumnos, del vocabulario y los elementos de la estructura relacionados con el género elegido (Gillespie y Kihara, 2017). Se activan esos conocimientos previos con la finalidad de promover la motivación del alumnado, utilizando técnicas como, por ejemplo, preguntas directas, grupos de discusión y reflexión para que los alumnos sean conscientes de la importancia de la propia escritura hacia el éxito académico.

Fase 2: Instrucción directa

En esta fase se hace énfasis en facilitar a los alumnos un conocimiento metacognitivo explícito sobre el proceso de escritura que se vaya a trabajar y sobre la estructura del género textual a través de una estrategia de escritura. Dicha estrategia se presenta mediante reglas nemotécnicas para facilitar su memorización (Fidalgo y Torrance, 2018). Como regla nemotécnica, normalmente se suelen utilizar acrónimos referidos a la estructura del texto. Un ejemplo de acrónimos utilizados con el fin de memorizar la estructura de un texto narrativo puede ser WWW What=2 How=2 (cuándo y dónde ocurre la historia, quiénes son los personajes, qué hechos suceden, cómo reaccionan los personajes y cómo acaba) empleado en el contexto inglés (Harris et al., 2015) o el acrónimo IDC (introducción, desarrollo y conclusión).

Sin embargo, no es imprescindible utilizar acrónimos, sino que puede usarse cualquier estrategia o regla nemotécnica que favorezca la memorización (ej. dibujos, póster o asociación de la estructura textual con elementos llamativos para el alumnado).

Fase 3 y fase 4: Modelado

En tercer lugar, el pilar central de esta fase es la escritura de un texto por parte del instructor frente a la clase, utilizando para ello las estrategias aprendidas anteriormente. Se admiten dos tipos de posibilidades para llevar a cabo el modelado, realizando un modelo sin errores o un modelo en el que haya errores de forma intencionada con el fin de corregirles después.

El profesorado tiene que utilizar el pensamiento en voz alta, según el cual verbaliza los pasos a seguir durante la escritura de un texto como si hablara consigo mismo. Esto le permite autorregularse y sirve como guía en la práctica de la estrategia. Los pensamientos verbalizados incluirán afirmaciones orientadas a determinar el proceso de escritura (ej. “después de la introducción me acuerdo que venía el nudo”) o a motivarse a uno mismo (ej. “que bien lo estoy haciendo, no me voy a olvidar de nada”). Al final, se pueden hacer verbalizaciones que indiquen un repaso de lo que se ha escrito, por ejemplo, “voy a repasar a ver si están las tres fases: la introducción, el nudo y el desenlace”.

Para componer el texto hay dos posibilidades. Una es crear el texto individualmente por parte del profesor, mientras que el alumnado solo observa (Fidalgo y Torrance, 2018). Otra posibilidad es componerlo de forma conjunta, permitiendo al alumnado interrumpir al modelo para añadir sus ideas e incluso actuar ellos mismos como modelos (Harris y Graham, 2018).

Fase 5 y fase 6: Emulación

Estas últimas fases corresponden a la práctica de la estrategia, ya sea de forma colaborativa o individual.

La emulación colaborativa consiste en que los alumnos escriben textos de forma conjunta, trabajando el uso de la estrategia de un modo colaborativo. Un ejemplo es el trabajo en parejas, donde uno de los miembros de la pareja toma el rol de escritor mientras que su compañero, el observador, controla que la estrategia se aplique de forma correcta. Por su parte, si se opta por una emulación individual, el alumno escribe el texto por sí solo, sin contar con el apoyo de ningún compañero.

En estas fases, el docente va eliminando poco a poco los apoyos que proporciona al alumnado. El objetivo de este proceso de andamiaje es conseguir que el alumno aprenda a utilizar la estrategia hasta llegar por sí solo a autorregular por completo su propio proceso de escritura.

2.4 Eficacia de la instrucción estratégica y autorregulada con alumnado con dificultades

Diversos estudios han mostrado la eficacia de la instrucción estratégica y autorregulada con alumnado con dificultades. En ellos se muestra como esta herramienta pueda ayudar a estos alumnos con el fin de escribir composiciones más sólidas, incluido el establecimiento de objetivos, la lluvia de ideas y la organización. Un ejemplo de ello es el estudio de Levy (2018). En él se trabajó con alumnado de una escuela primaria pública en segundo de primaria. Para ello se aplicó un programa de desarrollo estratégico y autorregulado orientado a la mejora de los textos narrativos. En este estudio se evaluaron diferentes aspectos, entre ellos se encuentran: elementos estructurales del texto narrativo, estructura, calidad, longitud y coherencia. Observando los resultados que se

obtuvieron de este estudio, se encontraron mejoras en la longitud, estructura, calidad y en la mayoría de los elementos estructurales del texto narrativo, todo esto sugiere que es una intervención prometedora para mejorar la expresión escrita de los estudiantes con dificultades.

Otra investigación sobre este tema es la de Harris et al., (2015). En ella se trabajó con 51 estudiantes con dificultades en la escritura que pertenecían a once aulas de cuatro colegios diferentes. El programa se centraba en la realización de textos narrativos por parte del alumnado. Los resultados obtenidos fueron bastante buenos ya que hubo una mejora considerable en todos los aspectos, como por ejemplos, los elementos de la historia, la calidad e incluso la motivación de los alumnos.

Tras observar diferentes intervenciones con este modelo, se ha observado que, en la mayoría de los casos se trabaja con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en escritura. La búsqueda realizada no ha permitido localizar estudios que apliquen la instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la escritura del alumnado con discapacidad intelectual. Así, se considera necesario adaptar este método a este colectivo, buscando contribuir a su desarrollo educativo y personal. Ello justifica la realización de este trabajo de fin de grado destinado a este colectivo con dicha instrucción.

3. OBJETIVO

El presente trabajo de fin de grado persigue un doble objetivo:

Por un lado, diseñar una propuesta orientada a la mejora de la escritura para alumnos con discapacidad intelectual. En concreto, esta propuesta pretende mejorar la capacidad de organización y estructuración de las ideas a la hora de escribir un texto narrativo.

Por otro lado, se pretende aplicar dicha propuesta con una alumna que presenta discapacidad intelectual, analizando las mejoras obtenidas con el fin de observar y sacar conclusiones sobre su rendimiento escritor y la eficacia de la propuesta.

4. METODOLOGÍA

4.1 Diseño

En el caso hipotético de aplicar la intervención que se propone en este estudio, sería recomendable utilizar un diseño experimental con una muestra amplia. Este diseño consiste en poder manipular de forma intencionada una variable (variable independiente), para poder observar y cuantificar los efectos que esta manipulación provoca en la variable dependiente (Westreicher, 2001). En el caso de este trabajo de fin de grado, el programa de intervención constituye la variable independiente, mientras que el rendimiento escritor es la variable dependiente.

Aunque este sería el diseño más efectivo para demostrar la eficacia de la intervención, dadas las características de este trabajo de fin de grado, se presenta un pequeño estudio de caso con una sola alumna. Se ha aplicado una evaluación previa y posterior al programa.

4.2 Población /Muestra de referencia

El programa de instrucción estratégica y autorregulada que se propone en este Trabajo de Fin de Grado está pensado para ser aplicado con una muestra de alumnado escolarizado en centros educativos españoles, en los cursos 2º y 3º de Educación Primaria, que presente discapacidad intelectual, ya sea como trastorno específico o derivado de algún otro síndrome. Dichos alumnos han de mostrar alguna necesidad de atención individualizada en el ámbito de la escritura debido a sus características. Se excluiría de la

muestra a todos aquellos alumnos que no presentasen discapacidad intelectual de ningún tipo.

El procedimiento de selección de la muestra sería por conveniencia, dependiendo de las posibilidades de acceso a los centros educativos. Sería necesario contar con una muestra aproximada de 100 alumnos, para favorecer la generalización de los resultados. Los resultados serían generalizables al alumnado de los cursos intermedios de Educación Primaria con algún grado de discapacidad intelectual.

Respetando el diseño experimental definido anteriormente, el programa se aplicaría, de forma hipotética, con un grupo experimental. Sus resultados se compararían con un grupo de control, que recibiría la intervención de forma tardía (i.e no sería ético no aplicar ningún programa de intervención con un grupo de control).

4.3 Instrumentos de evaluación

Antes de llevar a cabo la intervención, como mecanismo de evaluación, se pedirá a los alumnos que realicen una tarea de escritura libre de textos narrativos. En ella, los participantes deberán escribir un cuento de temática libre contando con un tiempo aproximado de 30 minutos.

Los textos narrativos escritos por el alumnado se evaluarán tomándose medidas basadas en el texto y medidas basadas en el lector.

En cuanto a las *medidas basadas en el texto* se evaluará: el número de palabras que ha utilizado para escribir el cuento y la presencia de elementos estructurales propios del texto narrativo.

- Por un lado, se contabilizará el **número de palabras escritas** por el alumnado.
- En cuanto a los **elementos estructurales**, se evaluará la presencia o ausencia de 7 elementos, de acuerdo con una adaptación del procedimiento utilizado por

Cuetos et al (1996): referencias temporales, referencias espaciales, mención de los personajes, descripción de los personajes, suceso inicial, secuencia de acciones y consecuencias. Para cada uno de estos elementos, se concedió una puntuación de 1 si estaba presente (una o más referencias al mismo) y un 0 si no lo estaba.

Con respecto a las *medidas basadas en el lector*, se evaluará la coherencia, la cohesión y la estructura del texto tomando como referencia los criterios establecidos por Spencer y Fitzgerald, (1993). Estas medidas están centradas en la impresión general y subjetiva del evaluador del texto. La tabla 1 recoge una síntesis de las medidas basadas en el lector.

- La **estructura** se evaluará en una escala de 1 a 4 puntos siendo 1 sinónimo de texto sin ninguna estructura y 4 referente a texto bien estructurado. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes criterios: la información de antecedentes para desarrollar un contexto, las señales de las estructuras, evento que creó un propósito, problema o complicación, los esfuerzos del personaje para resolver la complicación; resultados de los esfuerzos del personaje; y eventos causal y temporalmente relacionados.
- La **coherencia** se evaluará en una escala de 1 a 4 puntos, siendo 1 sinónimo de texto incoherente y 4 referente a texto coherente. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes criterios: la identificación del tema, exposición del tema sin digresiones, un contexto que oriente al lector, detalles organizados en un plan distinguible que es sustentado a lo largo de todo el texto, existencia de marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos, discurso fluido sin problemas y la existencia de una conclusión que dé un sentido final al texto.
- Por último, se evaluará la **calidad textual** en una escala del 1 al 6, siendo 1 sinónimo de texto inadecuado y 6 sinónimo de texto excelente. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes criterios: clara secuencia de ideas, buena

organización, vocabulario adecuado, variedad de detalles, correcta estructura de las oraciones y correcta puntuación y ortografía.

En líneas generales, todas las medidas que implican un juicio, valoración o interpretación por parte del evaluador, serán evaluadas por un corrector especializado en audición y lenguaje y supervisado por una especialista en psicología.

Tabla 1
Escalas de evaluación de medidas basadas en el lector

Medida	Criterios	Rango de puntuación
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La información de antecedentes para desarrollar un contexto ✓ Se utilizan señales o marcas de estructura ✓ El evento que creó un propósito, problema o complicación ✓ Los esfuerzos del personaje para resolver la complicación y los resultados de los esfuerzos del personaje 	1: Sin ninguna estructura 2: Mal estructurado 3: Parcialmente estructurado 4: Bien estructurado
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El texto se identifica con el tema ✓ Existe una exposición del tema sin digresiones ✓ El contexto orienta al lector ✓ Los detalles están organizados 	1: Incoherente 2: Casi completamente incoherente 3: Algo coherente 4: Coherente

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Existencia de marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos ✓ Discurso fluido sin problemas ✓ Existencia de una conclusión 	
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Clara secuencia de ideas ✓ Buena organización ✓ Vocabulario adecuado ✓ Variedad de detalles ✓ Correcta estructura de las oraciones ✓ Correcta puntuación y ortografía 	<p>1: Inadecuado; difícil de entender</p> <p>2: Apenas adecuado</p> <p>3: Adecuado</p> <p>4: Bueno</p> <p>5: Muy bueno</p> <p>6: Excelente</p>

4.4 Propuesta de intervención

El programa de intervención que se presenta se basa en el Modelo de Desarrollo Estratégico y Autorregulado (Graham et al., 2014). Esta propuesta toma como referencia la secuencia instruccional establecida en diversas investigaciones que han aplicado dicho modelo (Harris et al., 2012; Harris et al., 2015)

La secuencia instruccional consta de 4 fases y un total de 9 sesiones divididas en un mes, con una duración de 30 minutos cada una. La tabla 2 sintetiza la secuencia instruccional descrita a continuación.

FASE DE ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS:

Esta fase abarca la primera sesión de trabajo y se centra en la activación de conocimientos previos. Supone una fase más personalizada en la cual se sacará a los alumnos del aula y trasladarán a una sala o lugar donde se encuentren en confort. En ella

se llevará a cabo una lluvia de ideas entre maestra- alumnado en la que se establecerá un diálogo interactivo sobre las siguientes cuestiones: la funcionalidad de la escritura y su presencia en nuestra vida, la importancia de la escritura, los puntos fuertes y los débiles que puede tener una persona si sabe o no escribir el conocimiento sobre la tipología textual del cuento y sus características. Como elementos motivacionales, se incidirá en qué cuentos son los favoritos de los alumnos, y por qué lo son. Como ejemplo, se cogerán varios cuentos de la biblioteca y se hará una pequeña reflexión sobre el objetivo de esta tipología textual: entretener al lector contando una historia real o ficticia.

FASE DE INSTRUCCIÓN DIRECTA:

Esta fase se desarrollará en las sesiones 2,3 y 4 y, en ella, se presentará la estrategia relacionada con la estructura textual. Dicha estrategia es un póster (ver anexo I), llamado “CREAMOS UN CUENTO CON EL ZOO”, formado por tres zonas bien diferenciadas. La primera de ellas se llama “Introducción” y está representada por una laguna donde hay todo tipo de aves; la segunda zona se llama “Nudo” y está representada por un coche con numerosos animales en su interior; la tercera zona se llama “Desenlace” y corresponde a la zona de agua del zoo.

El paso de una a otra zona se realizará viajando en un tren que recorre el zoo. Este recurso ofrece una herramienta eficaz y sencilla para la memorización de la estructura del texto narrativo y que, en un futuro, el alumnado pueda aplicar esta estrategia sin apoyo.

La sesión 2 está destinada a la instrucción directa de la introducción del texto narrativo. Para ello, la maestra presentará el póster a los alumnos indicándoles que van a visitar la primera zona, la laguna “Introducción”. En ella se presentarán tres aves más grandes que el resto: EL AVE DEL TIEMPO, que nos dice cuándo ocurre el cuento, EL AVE DEL LUGAR, que nos indica dónde ocurre el cuento; y, por último, EL AVE

PROTAGONISTA, que nos indica quiénes son los personajes protagonistas del cuento. De este modo, se explica al alumnado que la primera parte que deben escribir en sus cuentos es la introducción y que en ella deben mencionar cuándo y dónde ocurre el cuento y quiénes son los personajes. Para cerciorarnos de que los alumnos han comprendido los diferentes elementos que tiene la introducción, al final de la sesión se les dará una hoja donde aparecerán las tres aves y el nombre de cada una de ellas. Los alumnos tendrán que colorear las aves y unir cada una con su nombre.

La sesión 3 se destinará a la instrucción directa del nudo del texto narrativo, representada por la segunda zona del zoo. La maestra presentará al alumnado esta segunda zona del póster del zoo, destinada al safari, donde habrá un coche dos animales destacados: un oso que preguntará al alumnado “¿Qué sucede?” y una serpiente que preguntará “¿Hay más personajes?”. Estos dos animales indican al alumnado que, a lo largo del nudo de un texto narrativo debe explicarse qué les ocurre a los personajes y si aparece alguno nuevo, no mencionado en la introducción. Al final de la sesión se realizará una actividad de repaso que consiste en pintar los dos animales que parecerán esta parte y unir cada pregunta a cada animal.

La sesión 4 se destinará a la instrucción directa de la conclusión del texto narrativo. En esta sesión, la profesora presentará la tercera parte del póster del zoo, que representa el desenlace de un texto narrativo. En ella habrá varios animales marinos y en el centro un delfín. Este indica que todo cuento debe tener un final, ya que, como su propio nombre indica, es el fin, es el animal “del-fin”. Para finalizar esta sesión, siguiendo la estructura de las sesiones anteriores, los alumnos realizarán una actividad en la que se dará una hoja con un delfín que tendrá que pintar.

Como repaso de todo lo aprendido en la fase de instrucción directa se propone el siguiente juego: se presentan los animales principales, es decir, los que ayudan a la

memorización de las partes del cuento. Los alumnos tendrán que coger uno a uno estos animales e irán explicando qué representa cada uno de ellos.

FASE DEL MODELADO:

Esta fase abarcará las sesiones 5, 6 y 7. En ella se proporciona un conocimiento procedimental al alumnado sobre cómo aplicar la estrategia del póster “CREAMOS UN CUENTO CON EL ZOO”. Para ello, la maestra escribirá un cuento en la pizarra frente a todos los alumnos, verbalizando en voz alta la estrategia aprendida. Este proceso de verbalización se denomina pensamiento en voz alta. Durante el modelado, la profesora hará verbalizaciones sobre: los pasos a seguir en la estrategia (ej. “Una de las aves se llamaba Ave del Lugar y eso me recuerda que tengo que escribir dónde ocurre el cuento”), motivación hacia sí misma (ej. “Sé que lo estoy haciendo bien, estoy segura de que quedará un cuento súper bonito”) y autoevaluación (ej. “Creo que no se me olvida nada, pero voy a comprobarlo”). La sesión 5 se dedicará al modelado de la introducción, la sesión 6 al modelado del nudo y la sesión 7 al modelado de la conclusión. Al final de cada sesión, para comprobar que el alumnado ha interiorizado el modelado, la profesora entablará comunicación con los alumnos y les preguntará si ha seguido los pasos que debía de seguir y si ha escrito todas las partes, estableciendo así un diálogo grupal.

FASE DE EMULACIÓN:

La fase de emulación supone la puesta en práctica de la escritura del cuento y se desarrollará en las sesiones 8 y 9.

En la sesión 8 los alumnos tendrán que escribir un cuento por parejas, estableciéndose así una práctica colaborativa. Esto permitirá a los alumnos repasar todas las fases del cuento al tiempo que se estimulan las interacciones personales y el trabajo cooperativo. En esta sesión se realizará una práctica guiada, de modo que cada pareja de

alumnos cuenta con los animales del zoo y una serie de imágenes que les van a ir indicando lo que deben de escribir. Para realizar esta práctica se entregará al alumnado una hoja en blanco y la profesora estará siempre proporcionando ánimo a toda la clase. Asimismo, les servirá de apoyo el póster, que estará pegado en la pizarra para todos puedan observarlo cuando sea necesario.

En la sesión 9 se aplicará la emulación individual. Para ello, cada alumno escribirá un cuento de forma individual, teniendo el póster a la vista para recordar la estrategia.

<i>Tabla 2</i> <i>Secuencia instruccional basada en la Instrucción Estratégica y Autorregulada para el trabajo de textos narrativos.</i>				
Fase	Contenidos	Sesiones	Secuencia instruccional	Técnicas y estrategias
Activación de conocimientos previos	Importancia de la escritura Tipos de cuentos conocidos Finalidad de los cuentos	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Traslado a lugar de confort ✓ Reflexión a través del diálogo interactivo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lluvia de ideas ✓ Focalización atencional sobre la finalidad de un cuento
Instrucción directa	Elementos estructurales del texto narrativo	2,3 y 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicación directa de la estrategia ✓ Internalización de la estrategia: actividad de memorización 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recursos interactivos
Modelado	Proceso de escritura	5, 6 y 7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado utilizando el pensamiento en voz alta ✓ Reflexión del modelado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensamiento en voz alta ✓ Autopreguntas y autoinstrucciones
Emulación	Proceso de escritura: práctica	8 y 9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Práctica colaborativa ✓ Práctica individual 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Activación conocimientos previos ✓ Emulación individual del proceso de planificación y edición textual. ✓ Pensamiento en voz alta ✓ Autoinstrucciones ✓ Motivación

4.5 Procedimiento: fases de desarrollo del trabajo de fin de grado

Para llevar a cabo el proceso de la elaboración de este TFG se llevó a cabo varias fases entre ellas se encuentran:

En primer lugar, se discutió el tema con la tutora. Como autora de este trabajo de fin de grado, mi interés estaba en trabajar la escritura porque había observado el interés por los cuentos que mostraba una alumna con discapacidad intelectual con la que he tenido oportunidad de trabajar durante el período de prácticas. La tutora me orientó sobre un modelo diseñado para trabajar la planificación del texto y decidí adaptarlo a mi propuesta.

En segundo lugar, se revisó la literatura sobre la temática y la elaboración del marco teórico. Investigué sobre la instrucción estratégica y autorregulada y encontré mucha información en inglés sobre ello, pero en español encontré bastante poco, fue entonces la tutora la que me pudo proporcionar alguna documentación en español.

En tercer lugar, se diseñó la propuesta de intervención en base a esta búsqueda previa. Para llevarla a cabo elaboré un póster para facilitar la comprensión de las diferentes fases que tiene el cuento. Para poder aplicar esta propuesta con una de las alumnas del centro en el que he realizado las prácticas solicité el consentimiento informado de su tutora. Contando con ese consentimiento, evalué a la alumna, apliqué el programa y realicé una evaluación final para observar los cambios.

En cuarto lugar, analicé los resultados obtenidos. Estos datos de la alumna con discapacidad intelectual fueron muy buenos y prometedores, en ninguna ocasión empeoró, sino que hubo una mejora en todos los aspectos evaluados. Estos resultados me

permitieron elaborar la parte experimental del trabajo de fin de grado y las conclusiones finales.

5 PARTE EXPERIMENTAL: OBSERVACIÓN

5.1 Descripción de la alumna

Se ha llevado a cabo el análisis de la eficacia de la intervención planteada anteriormente con una alumna de 3º de Primaria (10 años de edad debido a su repetición de un curso), perteneciente a un centro público de la provincia de Valladolid, realizándose a lo largo del tercer trimestre de curso académico 2020/2021.

Esta alumna presenta Mucopolisacaridosis tipo VII o Enfermedad de Sly. Se trata de una enfermedad genética y poco frecuente, caracterizada principalmente por un vocabulario limitado y discapacidad intelectual.

Previamente a la aplicación de la propuesta, se ha realizado una evaluación en la que se tomaron las medidas anteriormente descritas. Asimismo, se ha realizado una evaluación final después de la intervención con el fin de observar si ha habido una mejora después del trabajo realizado con ella.

5.2 Adaptaciones en el programa instruccional

Teniendo en cuenta las características de la niña y el tiempo del que se disponía para realizar la intervención, se ha adaptado la secuencia instruccional anterior como se explica a continuación.

SESIÓN 1: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

En esta sesión se la llevó a la alumna a la biblioteca, lugar que ya había frecuentado. El diálogo profesora-alumna se redujo con respecto a lo planteado anteriormente en el programa. En lugar de abordar todas las cuestiones que se tratarían

de poder aplicar este programa con una muestra amplia, se centró en la importancia de la escritura y la estructura del cuento, con preguntas del tipo: “¿Sabes cómo se forma un cuento?” “¿Alguna vez has creado un cuento?” “¿Te gustaría hacer un cuento? Yo te ayudaría”. En todo momento se hizo hincapié en la importancia que tiene escribir para poder comunicarse, aprender y crecer como persona.

SESIÓN 2: INSTRUCCIÓN DIRECTA

La primera diferencia que hay entre la secuencia instruccional y esta intervención es que en la secuencia instruccional original esta fase ocupaba un total de tres sesiones y, a la hora de aplicarla, en cambio, se desarrolló en una única sesión.

Se adaptó la tarea a la alumna teniendo en cuenta sus características y el tiempo disponible. Por ello, se eliminaron las tareas de colorear las aves y unir cada una con su nombre, las actividades referidas a colorear los distintos animales del zoo y el juego en el que se tenía que coger uno a uno estos animales para explicar qué representaba cada uno de ellos. Se mantuvo, no obstante, la explicación del póster completo y del significado de cada animal. Para motivar a la alumna se le hizo saber que todos querían hablar con ella porque gracias a ellos ella podría escribir cualquier cuento que quisiera. Asimismo, jugó con el tren, el cual hace posible el paso de unas zonas a otras del zoo o, lo que es lo mismo, de una parte, a otra del cuento.

SESIÓN 3: MODELADO

Esta fase se desarrolló en una única sesión, a diferencia de la secuencia instruccional original en la que se plateaban tres sesiones, destinadas a la introducción, el nudo y la conclusión respectivamente. En esta sesión, la autora de este trabajo de fin de grado, como instructora, escribió un cuento en la pizarra, no muy extenso. Para su realización se utilizó el póster junto con el recurso del tren que avanzaba entre las partes

del zoo. Como diferencia con la secuencia original, se utilizaron únicamente dos tipos de verbalizaciones: a) las referidas al propio proceso de escritura y b) comentarios motivacionales. No se realizó ninguna verbalización con la alumna. Por último, se entabló conversación con la alumna para comprobar si había entendido esta fase.

SESIÓN 4: EMULACIÓN

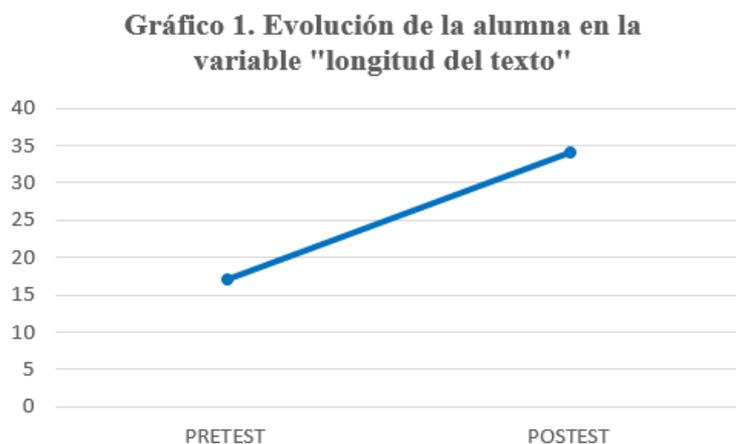
Esta fase supone la puesta en práctica de la escritura del cuento. En la secuencia instruccional se desarrolla en dos sesiones mientras que en la aplicación se eliminó una de ellas, la creación de un cuento por parejas, dejando, por tanto, la emulación individual. Por tanto, en esta sesión la alumna escribió un cuento utilizando una hoja pautada. Para la creación de un cuento tenía que acordarse de todo lo tratado en las sesiones posteriores y del póster.

5.3 Resultados

Para analizar los resultados de la participación en este proceso, se compararon las puntuaciones obtenidas por la alumna en la evaluación inicial y la evaluación fina. La tabla 3 presenta las puntuaciones directas obtenidas por la alumna en cada una de las medidas analizadas:

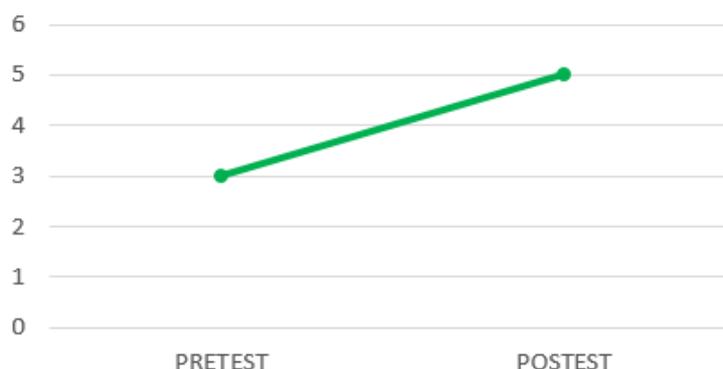
<i>Tabla 3 Puntuaciones directas obtenidas por la alumna</i>				
Variable		Evaluación inicial	Evaluación final	
Medidas basadas en el texto	Longitud		17	34
	Elementos estructurales del texto narrativo	Tiempo	0	0
		Espacio	0	1
		Personajes	1	1
		Descripción personajes	0	1
		Suceso inicial	1	1
		Acciones	1	1
	Consecuencias		0	0
Medidas basadas en el lector	Estructura	1	3	
	Coherencia	2	2	
	Calidad	1	3	

En primer lugar, se analizó la longitud de los textos escritos por la alumna. En la evaluación inicial escribió 17 palabras, y en la evaluación final 34. Como se observa en el gráfico 1, la evolución es evidente, la longitud del texto alcanzó una mejora de justo el doble de palabras escritas al final de la intervención.



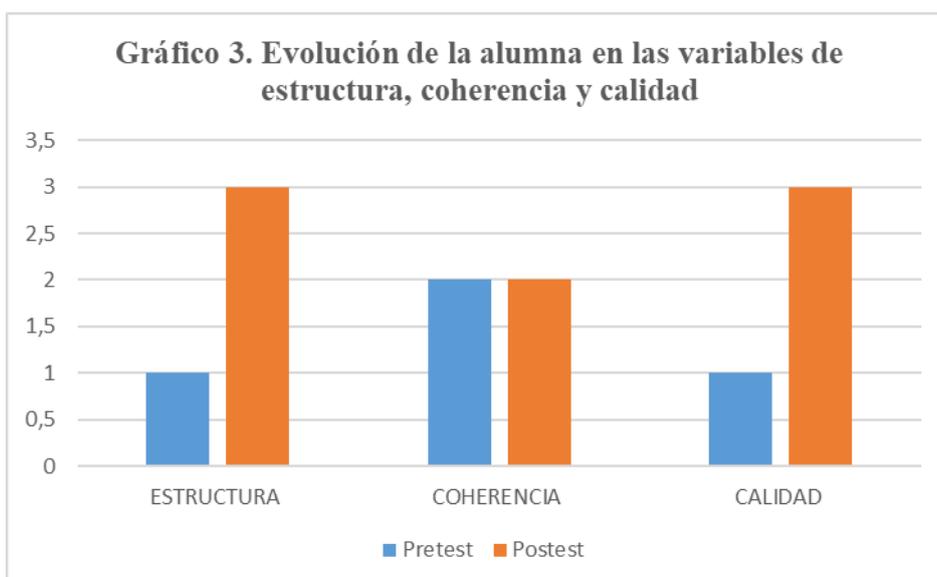
En segundo lugar, se analizó la presencia de elementos estructurales propios del texto narrativo. En este sentido, se observa que los textos de la alumna presentan estructuras de tiempo, aspecto que no mejoró en la evaluación final, como refleja la Tabla 3. Las referencias espaciales, por el contrario, sí mejoraron, pasando de no existir ningún lugar en sus relatos a tener alguna referencia del espacio. La mención de los personajes estuvo presente desde la evaluación inicial, pero, sin embargo, no fue hasta la evaluación final cuando la alumna proporcionó una descripción de los mismos. Las variables de “suceso inicial”, “acciones” y “consecuencias” no experimentaron cambios notables. En el caso de las dos primeras, ya estaban presentes desde la evaluación inicial, mientras que las consecuencias no se presentaron en ninguno de los dos textos. El gráfico 2 refleja la evolución de los elementos estructurales del texto narrativo de forma conjunta, sumando todos ellos. Se observa una mejora de un 66,6% pasando de tres a cinco.

Gráfico 2. Evolución de la alumna en la cantidad de elementos estructurales narrativos utilizados



Por último, se analizaron las variables de estructura, coherencia y calidad textual. Tanto la estructura como la calidad de los textos de la alumna experimentaron una mejora considerable, pasando de calificar el texto como no estructurado y de baja calidad a considerarlo como parcialmente estructurado y adecuado. La coherencia, sin embargo, no mejoró, puesto que en ambas evaluaciones la alumna redactó textos por completo incoherentes. El gráfico 3 refleja la evolución de estas variables.

Gráfico 3. Evolución de la alumna en las variables de estructura, coherencia y calidad



6 CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Este trabajo de fin de grado presenta una propuesta de intervención para trabajar la estructura de los textos narrativos con alumnado de Educación Primaria con discapacidad intelectual. Además, como pequeño experimento, aplica esta propuesta con una alumna de 10 años que presenta un síndrome que cursa con discapacidad intelectual. Las conclusiones de este trabajo se presentan agrupadas en dos bloques: por un lado, se reflexiona sobre la propia propuesta de intervención; por otro, sobre los resultados obtenidos con la aplicación de la misma.

En cuando a la propuesta de intervención observo varios puntos fuertes. Entre ellos se puede destacar lo fácil que es la evaluación de este sistema para los maestros y la cantidad de información que aporta sobre los textos. Asimismo, debo destacar la importancia que supone trabajar la redacción con alumnado con discapacidad intelectual, lo que puede suponer un punto fuerte en la educación y por tanto en las aulas ya que proporcionará información útil a los maestros sobre cómo enseñar el proceso de redacción de una forma alternativa. En este sentido, es necesario plantear una instrucción explícita y específica en nuestras aulas que favorezca en el alumnado el desarrollo de un dominio estratégico y autorregulado de los procesos de alto nivel cognitivo de la composición escrita (Graham y Harris, 2000). Dando sentido a esto, la Ley Orgánica de Educación (2006) establece en los criterios de evaluación la utilización de elementos de planificación y de revisión textual de la escritura por eso cobra importancia el modelo estratégico y autorregulado ya que es una herramienta útil y eficaz como se corrobora en esta propuesta.

A pesar del potencial de esta propuesta, no obstante, hay que tener en cuenta que los resultados que se obtengan con su aplicación, no pueden generalizarse a todo el alumnado con discapacidad intelectual, puesto que la variedad de esta alteración es inmensa y los

resultados van a depender, en gran medida, de las características específicas de cada alumno, así como de su nivel socioeconómico y/o los rasgos culturales.

No obstante, las contribuciones educativas que tiene mi propuesta son bastantes. Esta propuesta puede suponer un cambio bastante fuerte en nuestras aulas: posiblemente estemos enfocando mal la educación y no se trate solo de memorizar lo que viene en los textos sino de intervenir de forma más directa con el alumnado, tratando de dar una vuelta a toda la información que se enseña. El objetivo último es que todo nuestro alumnado pueda comprender lo que se da en las aulas sin dejar a nadie atrás.

En cuanto a la parte experimental del trabajo, en primer lugar, se observó que la longitud de los cuentos escritos por la alumna se duplicó entre la evaluación inicial y final. Esto puede deberse a sentirse mucho más cómoda debido a la comprensión del póster y a la motivación que tenía por escribir su propio cuento después de haber trabajado la estrategia, e incluso por querer igualarse y sentirse como el resto de sus compañeros.

Por otro lado, destacan las mejoras en términos de estructura y calidad global del texto. Esto puede deberse a la inclusión, en su texto final, de un mayor número de elementos estructurales. A nivel general, la alumna ha mejorado, ha comprendido mejor la estructura de un cuento y ha sido capaz de realizar su propio cuento sin necesidad de que una persona estuviera con ella para llevárselo a cabo. Es probable que la utilización del póster, que permite obtener información de una forma más lúdica y visual, haya servido de mucha ayuda en este sentido. Cabe destacar, no obstante, que no se encontraron mejoras en cuanto a la coherencia del texto. Ello puede deberse a que no tiene las capacidades que tiene el resto, ya que estamos hablando de un nivel intermedio de primero de primaria. Asimismo, supone un aspecto mucho más difícil que añadir elementos estructurales y una instrucción mucho más profunda, realmente hay que destacar que es un aspecto que no se ha trabajado de una forma explícita en el póster.

Por otro lado, cabe referirse a la experiencia vivida por la alumna. Creo que la propuesta de intervención ha sido grata. Resulta impactante observar cómo se sentía al inicio de la intervención, estaba muy poco motivada diciendo que no era capaz de realizar un cuento por sí sola, su comentario fue muy directo “no se me da bien escribir”. Todo esto hace reflexionar sobre cómo la creación de un cuento puede resultar incómoda para las personas que alguna dificultad y generar en ellos sentimientos de indefensión. Es labor de la escuela evitar la aparición de dichos sentimientos. Al final de la intervención, la actitud de la alumna era diferente. Ha comprobado que, con la instrucción adecuada, superar, por sí misma, una tarea de escritura. Esto supone una feedback muy positivo tanto a nivel académico como personal ya que genera seguridad, aumenta la autoestima e incrementa los sentimientos positivos de la alumna hacia las tareas de clase.

En conclusión, este trabajo de fin de grado recoge una importante enseñanza para quienes trabajamos con personas con algún tipo de dificultad o nos estamos formando para ello. Muchas veces pensamos que este alumnado jamás podrá alcanzar al resto de sus compañeros y que el trabajo realizado con ellos es en vano. El experimento realizado en este trabajo sugiere lo contrario, que estos alumnos pueden alcanzar metas altas, mejorando incluso nuestras propias expectativas. Ello demuestra que aspectos como el empleo de estrategias o modelos innovadores, el esfuerzo, la constancia y la dedicación podrían ayudar mucho a la diversidad de alumnos que se encuentran hoy en nuestras aulas. La premisa de este trabajo de fin de grado es que todo el alumnado tiene que tener las mismas oportunidades para conseguir los objetivos propuestos de su etapa académica y para ello hay que garantizar que todos ellos tengan adaptada la información proporcionándoles la atención necesaria para ello. La alumna con la que se ha trabajado en este pequeño estudio es un reflejo de la realidad de nuestras aulas y de los cambios que aún debe experimentar la educación.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary-and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 478-508. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>

Arroyo, A., Díaz, M., López, L., y Ortega, M. (2005). La evaluación del lenguaje por el maestro de audición y lenguaje: evaluación complementaria. *Pulso*, 28, 73-96.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cuetos, F., Sánchez, C., y Ramos, J. L. (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de educación primaria. *Bordón*, 48(4), 445-465.

DuPuis, AR (2013). El impacto de la instrucción de escritura efectiva en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes de primaria con discapacidades. *Tesis de maestría inédita en educación en Northern Michigan University*.

Education Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on the key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. Bruselas.

Fidalgo, R., y Torrance, M. (2018). Developing writing skills through cognitive self-regulation instruction. En R. Fidalgo, K. Harris, M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 89-118). Brill Editions.

Flower, L. and Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Gillespie A., y Kiuahara, S. A. (2017). SRSD in writing and professional development for teachers: Practice and promise for elementary and middle school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 180-188. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12140>

Graham, S., y R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3501_2

Graham, S., Harris, K., y McKeown, D. (2014). The writing of students with learning disabilities: a meta-analysis of Self-Regulated Strategy Development writing intervention studies and future directions. En H. L. Swanson, K. Harris, y S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 405–438). The Guilford Press.

Graham, S., y Harris, K. (2018). Evidence-based writing practices: a meta-analysis of existing meta-analysis. En R. Fidalgo, K. Harris, M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13–37). Brill Editions.

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>

Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 445. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

Guillermo Westreicher (2021). *Diseño experimental*. <https://economipedia.com/>

Harris, K, Graham, S., y Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and Self-Regulated Strategy Development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, *40*, 5–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>

Harris, K. R., Graham, S., y Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, *40*, 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>

Harris, K., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for Self-Regulated Strategies Development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, *63*(2), 103–119. <https://doi.org/10.1177/0022487111429005>

Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., y van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, *7*(2), 249–274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>

Lane, K., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., ... Schatschneider, C. (2011). Self-Regulated Strategy Development at Tier 2 for second-grade students with writing and behavioral difficulties: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 322–353. <https://doi.org/10.1080/19345747.2011.558987>

Levy, R.A (2018). Eficacia de un enfoque modificado para SRSD en grupos pequeños para estudiantes de segundo grado con dificultades de escritura.

Mc Cormick, L. (1993) Didáctica de la escritura. Aique.

Ministerio de Educación. (2009). *Evaluación general de diagnóstico 2009*. Madrid.

Miranda, A. M. (2016). Alfabetización en lectura y escritura en personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista Inclusiones*, 3(1), 115-145.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>

Muñoz, S. A. (2019). Estudio de la competencia lectora y escritora de alumnos con discapacidad intelectual de aulas inclusiva. *Revista RETOS XXI*, 3(1), 23-33. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v3.1.2346>

PISA (OCDE (2018). Informe PISA o informe del programa internacional para la Evaluación de Estudiantes.. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/>

Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65-97.

Riaño, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 17(1), 95-107.

Spencer, S. L., & Fitzgerald, J. (1993). Validity and structure, coherence, and quality measures in writing. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 209-231.

Unicef. (2007). *Propuesta para superar el fracaso escolar*. Unicef.

8 ANEXOS

Anexo I. Estrategia de escritura.

