



Universidad de Valladolid

**DIDÁCTICA DEL RESUMEN EN
CONTEXTOS DESFAVORECIDOS: UNA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
PARTICIPATIVA PARA LA MEJORA
EDUCATIVA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

MÁSTER EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**Facultad de Educación
de Segovia**

AUTORA: SARA ALGUACIL SANCHO



TUTORA: MARÍA ÁNGELES MARTÍN DEL POZO

CURSO ACADÉMICO: 2023/2024

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar si la enseñanza explícita del resumen mejora la composición escrita de los estudiantes de 4° de Educación Primaria en la escuela Futuro Vivo, República Dominicana. Este estudio busca contribuir al aprendizaje de la composición escrita y a la mejora de la práctica docente mediante una investigación-acción participativa con un enfoque cualitativo, analizando todas las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje. Los resultados se evalúan mediante una escala valorativa utilizada como instrumento de análisis. Las conclusiones revelan deficiencias en aspectos de cohesión, coherencia, adecuación, aceptabilidad e intencionalidad, y sugieren la necesidad de nuevos ciclos de investigación-acción para mejorar la calidad educativa en contextos desfavorecidos.

PALABRAS CLAVE

Composición escrita, investigación-acción participativa, lingüística textual, resumen, Futuro Vivo.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine whether the explicit teaching of summarizing improves the written composition of 4th grade students in the Futuro Vivo school in the Dominican Republic. This study seeks to contribute to the learning of written composition and to the improvement of teaching practice through participatory action research with a qualitative approach, analyzing all the variables involved in the learning process. The results are evaluated by means of a rating scale used as an instrument of analysis. The conclusions reveal deficiencies in aspects of cohesion, coherence, appropriateness, acceptability and intentionality, and suggest the need for new cycles of action research to improve educational quality in disadvantaged contexts.

KEYWORDS

Written composition, participatory action research, textual linguistics, summarizing, summary, Futuro Vivo.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. CAPÍTULO INTRODUCTORIO	7
1.1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.2. OBJETIVOS.....	8
1.3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	8
1.3.1. Contribución del TFM a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030	9
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	12
2.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	12
2.1.1. El concepto de investigación-acción	12
2.1.2. La investigación acción en educación	14
2.1.3. Características de la investigación-acción	15
2.1.4. La investigación-acción participativa	17
2.2. DIDÁCTICA DEL RESUMEN.....	18
2.2.1. Concepto de resumen	18
2.2.2. Funciones del resumen	20
2.2.3. Necesidad de enseñar a resumir	20
2.2.4. Enfoques didácticos de la composición escrita	21
2.2.5. Estrategias implicadas en la composición escrita	22
2.2.6. La enseñanza explícita del resumen	24
2.2.7. El resumen en el currículo de República Dominicana	25
CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN	27
CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	30
4.1. METODOLOGÍA.....	30
4.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	31
4.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	38
4.3.1. Municipio de San Antonio de Guerra	38

4.3.2. Características del centro educativo Futuro Vivo	39
4.3.3. Características de los alumnos	41
CAPÍTULO V. RESULTADOS	44
5.1. RESULTADOS	44
5.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	44
5.2.1. Análisis de la composición textual	45
5.2.2. Análisis de las producciones sin composición textual	54
5.3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS	55
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	58
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES GENERALES	60
7.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DEL TFM	60
7.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	61
7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	62
7.4. CONSIDERACIONES FINALES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	33
Figura 2	33
<i>Figura 3</i>	34
Figura 4	35
Figura 5	35
Figura 6	36
Figura 7	37
Figura 8	37
Figura 9	38
Figura 10	39
Figura 11	40
Figura 12	44
Figura 13	45
Figura 14	46
Figura 15	46
Figura 16	47
Figura 17	48
Figura 18	48
Figura 19	48
Figura 20	48
Figura 21	49
Figura 22	49
Figura 23	51
Figura 24	51
Figura 25	52
Figura 26	53
Figura 27	53
Figura 28	53
Figura 29	53
Figura 30	54
Figura 31	54
Figura 32	55

CAPÍTULO I. CAPÍTULO INTRODUCTORIO

1.1.INTRODUCCIÓN

La alfabetización es un pilar esencial en la vida de todo niño y persona adulta. Sin embargo, en pleno siglo XXI, muchos estudiantes no llegan a adquirir una comprensión lectora y una expresión escrita adecuada. Esta realidad no solo es preocupante, sino que representa un desafío inmenso para la sociedad y en concreto, para los maestros. La capacidad de leer y escribir eficazmente es un pasaporte a innumerables oportunidades, tanto en el ámbito personal como profesional.

La alfabetización es más que aprender a decodificar palabras; es el primer paso hacia la adquisición de conocimientos, la herramienta más poderosa para combatir la pobreza y forjar un futuro mejor. Cuanto más se trabaje la comprensión lectora y la expresión escrita de un individuo, mayores serán sus oportunidades de progreso y éxito futuro. Por todo ello, se considera la base sobre la cual se construye todo el aprendizaje a lo largo de la vida educativa.

La enseñanza explícita de la expresión escrita no solo refuerza las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino que también contribuye a su capacidad de pensamiento crítico y analítico y al desarrollo de competencias esenciales para su desarrollo integral. De este modo, garantizar una educación de calidad que promueva la alfabetización es crucial para proporcionar a todo el alumnado las herramientas necesarias para convertirse en ciudadanos autónomos y responsables.

La alfabetización es, en última instancia, la llave que abre la puerta a un mundo lleno de posibilidades, y es nuestro deber asegurar que cada niño tenga la oportunidad de empuñarla con confianza y destreza.

Frente a este desafío, en el presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) desarrollaremos una investigación-acción participativa con el objetivo de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, enfocándonos específicamente en el proceso de composición escrita. Además, buscaremos mejorar la acción docente en este aspecto crucial de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con el propósito de favorecer el proceso de alfabetización del alumnado de la escuela Futuro Vivo en República Dominicana.

Todo ello se reflejará en los siguientes capítulos. Tras contemplar en este capítulo introductorio los objetivos y la justificación del tema, en el capítulo I haremos un repaso de la bibliografía existente que aborda la temática. Seguidamente, en el capítulo II, el estado de la cuestión nos indicará las investigaciones que hay al respecto. En el capítulo III presentaremos nuestro diseño de la investigación y, seguidamente, en los capítulos IV y V mostraremos y discutiremos los resultados. Finalmente, en el capítulo VI aportaremos las conclusiones más relevantes y algunas consideraciones finales.

1.2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar mediante la realización de este TFM se centran en la mejora de dos aspectos generales: la acción docente y la expresión escrita del alumnado. A través de esta investigación, buscamos responder a la pregunta de si la didáctica del resumen puede mejorar la expresión escrita de los estudiantes.

1. Presentar a las maestras la investigación-acción participativa como posibilidad para mejorar su práctica docente.
2. Promover una mejor enseñanza de la expresión escrita a través de los ciclos de investigación-acción.
3. Comprobar si la enseñanza explícita del resumen mejora la composición escrita y textual del alumnado.
4. Favorecer el proceso de composición escrita y textual del alumnado.

A través de estos objetivos, buscamos no solo mejorar las competencias de los estudiantes, sino también fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes, generando un impacto positivo y duradero en el proceso educativo.

1.3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La temática de este Trabajo Fin de Máster (TFM) ha evolucionado a lo largo del tiempo. Originalmente, había elegido otro tema, pero cuando se me presentó la oportunidad de viajar como voluntaria a la escuela Futuro Vivo en República Dominicana, decidí aprovechar al máximo esta experiencia y orientar mi investigación hacia ese contexto.

Para tal efecto, desde el primer día en la escuela, me dediqué a observar y analizar la situación, evaluando el nivel académico de los alumnos, sus características, potencialidades y limitaciones. Me llamó la atención la dificultad de los discentes para comprender los textos escritos y el desarrollo de su expresión escrita. Ante estos

descubrimientos, decidí que este sería el tema general en torno al cual giraría mi propuesta de investigación.

En cuanto al tipo de investigación, opté por una investigación-acción participativa (IAP en adelante) debido a sus múltiples beneficios en el ámbito educativo. Esta se caracteriza por ser flexible, lo cual nos permitiría atender a los diversos factores que intervienen en el entorno escolar. Dado que los colegios y las aulas son espacios dinámicos donde interactúan múltiples variables que indudablemente influyen en los resultados educativos, Este enfoque nos permite comprender y analizar cualitativamente todas las situaciones, ofreciendo explicaciones profundas y contextuales.

En este sentido, la investigación-acción se alinea con los objetivos planteados, pues nos posibilita mejorar en las dos vertientes mencionadas: la práctica docente y el aprendizaje del alumnado. Cabe destacar que, mi propósito personal, era diseñar una investigación que tuviese cabida en un futuro, de tal manera que, aunque mi estancia en la escuela fuese limitada, los maestros la pudiesen continuar, pues carecería de sentido una investigación de tan solo dos meses. Así mismo, pretendía dejar mi pequeña aportación fomentando el aprendizaje a partir de los errores y la mejora continua, tanto desde la perspectiva docente como la del alumnado.

Considero que una reflexión constante y una adaptación progresiva son elementos claves para una educación de calidad ajustada a las necesidades del alumnado y del contexto. Además, es preciso resaltar el valor intrínseco en este proceso, pues la propia investigación se convierte en una invitación a crear un futuro educativo más inclusivo y efectivo, donde cada error se convierte en una oportunidad de aprendizaje y cada logro, por pequeño que sea, contribuye a la construcción de un mejor mañana.

Por todo ello, la elección de este tema para mi TFM no solo responde a una necesidad académica observada, sino también a un compromiso personal de contribuir al desarrollo sostenible y equitativo de la educación. Al mejorar la expresión escrita de los estudiantes, y al capacitar a los docentes en técnicas de investigación-acción, estoy dejando una pequeña aportación que puede ser frutífera en un futuro no muy lejano.

1.3.1. Contribución del TFM a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030

De acuerdo con los párrafos anteriores y el capítulo 2, este TFM tiene como objetivo principal mejorar la expresión escrita mediante la enseñanza explícita del

resumen y formar a los docentes implicados en técnicas de investigación-acción. Esta metodología permite a los profesores aplicar nuevas estrategias en sus aulas, lo que a su vez mejora su práctica docente y eleva el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Este objetivo se alinea estrechamente con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante), específicamente con el ODS 4, que busca "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Naciones Unidas, 2015, p. 14). La alfabetización y la igualdad de oportunidades educativas son fundamentales para lograr este objetivo, ya que independientemente del contexto en que se desarrolle la educación, todos los estudiantes deben tener acceso a una enseñanza de calidad.

Una mejor comprensión lectora y una expresión escrita más eficaz proporcionan a los individuos mayores oportunidades de progreso y éxito. La alfabetización es el primer paso crucial para adquirir conocimientos, y estos son esenciales para superar la pobreza. "Cuanto mejor sea su comprensión lectora y expresión escrita, mayores oportunidades de progresar y de éxito tendrán, pues la alfabetización en primer lugar y el conocimiento son el principal medio para salir de la pobreza" (Naciones Unidas, 2015, p. 4).

El TFM contribuye directamente a las metas específicas del ODS 4 (Naciones Unidas, 2015) de la siguiente manera:

- Meta 4.1: ayuda a asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria con una educación equitativa y de calidad, produciendo resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. La enseñanza explícita del resumen mejora la comprensión lectora y la expresión escrita, elementos clave para el éxito académico en todos los niveles educativos y áreas de enseñanza.
- Meta 4.2: el enfoque en la capacitación docente incluye estrategias para mejorar la educación preescolar de calidad, fomentando que los niños estén mejor preparados para la enseñanza primaria.
- Meta 4.3: al fortalecer las habilidades docentes y la calidad de la enseñanza, el TFM facilita el acceso igualitario a la formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. Esto es fundamental para proporcionar a todos, sin importar género o situación, las oportunidades necesarias para alcanzar un alto nivel educativo.

- Meta 4.4: la mejora de las competencias de los docentes a través del TFM contribuye a aumentar el número de jóvenes y adultos que poseen las competencias técnicas y profesionales necesarias para acceder al empleo, trabajo decente y emprendimiento. Consideramos que la alfabetización y las habilidades de expresión escrita son esenciales en el mercado laboral.
- Meta 4.5: la investigación elimina cualquier diferencia de género en la educación y asegura el acceso igualitario a todos los niños. Así mismo, hacer conocer al profesorado de la investigación-acción le permite adaptar sus métodos para ser más inclusivos.
- Meta 4.6: asegurar que los jóvenes estén alfabetizados es un eje sobre el que se asienta el presente TFM, es el objetivo que se pretende a largo plazo. Entendemos que la enseñanza explícita del resumen mejora la alfabetización y las nociones elementales de aritmética al fortalecer la comprensión lectora y la capacidad de análisis.
- Meta 4.7: a través de los textos objeto de resumen se promueve una cultura de paz y no violencia y la valoración de la diversidad cultural, competencias esenciales para la formación de ciudadanos globales responsables.

En conclusión, el presente TFM contribuye indudablemente al ODS 4 de la Agenda 2030 al promover una educación de calidad dotando al alumnado de las herramientas necesarias para lograr una buena competencia comunicativa y, por consiguiente, progresar en sus vidas y salir del ciclo de la pobreza. Además, al capacitar a los docentes en la investigación-acción, se asegura una mejora continua en la práctica educativa, creando un entorno de aprendizaje más eficaz y equitativo.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Existen diversas metodologías para realizar investigaciones; sin embargo, ante la realidad cambiante del ámbito educativo, la investigación-acción destaca por su valor pedagógico. Esta metodología permite al investigador centrarse simultáneamente en la práctica docente y en el aprendizaje de los alumnos. Aprender de los errores y modificar su quehacer, son dos de los aspectos clave que nos proporciona la investigación-acción.

En los siguientes apartados abordaremos los principales rasgos de la investigación-acción, con el fin de asentar una base teórica sólida y comprender su practicidad.

2.1.1. El concepto de investigación-acción

La investigación-acción tiene sus raíces en la década de 1940 cuando el psicólogo estadounidense Kurt Lewin buscó combinar la experimentación científica con la acción social. Lewin conceptualizó la investigación-acción como un proceso cíclico que abarca la exploración, la intervención y la evaluación de los resultados. En este enfoque, el investigador se convierte en un participante activo del estudio, examinando un aspecto de la realidad para comprender y explicar el fenómeno en cuestión.

Años más tarde Taba y Noel (1957) ampliaron su función a la realización de diagnósticos y la intervención directa en el campo de la educación resolviendo problemas. Esta resolución la enfocaron tanto a las problemáticas del área como a la elaboración del currículum.

Sobre las ideas expuestas por los autores pioneros, Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988) presentaron la investigación-acción como una ciencia práctica, moral y crítica. Según estos, la investigación-acción es una indagación autorreflexiva realizada por los participantes (como docentes, estudiantes y directores) en situaciones sociales, incluyendo las educativas, con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre estas prácticas; y c) las situaciones e instituciones en las que estas prácticas se desarrollan (como aulas o escuelas).

Además, estos escritores combinaron sus pensamientos para proponer que la investigación-acción es un proceso participativo que se caracteriza por la colaboración,

la reflexión y la evaluación crítica. Es un proceso de aprendizaje sistemático orientado a la práctica que lleva a la teoría sobre la práctica y a la prueba de ideas, prácticas y suposiciones.

Continuando con la concepción de la espiral, Pérez Serrano y Nieto Martín (1992) concretó la investigación-acción como un proceso circular de indagación y análisis de la realidad en el que partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quienes los viven, procedemos a “una reflexión y actuación sobre la situación problemática con objeto de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de investigación”. (p. 59)

Posteriormente, Elliott (1993) simplificó esta definición recuperando las primeras aportaciones de Lewin al describir la investigación-acción como "el estudio de una situación social con el propósito de mejorarla. Elliott destacó que este tipo de investigación implica una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los docentes, con el propósito de profundizar en la comprensión de los problemas prácticos y modificar la situación una vez alcanzada una mayor comprensión.

Años más tarde, en 2002, Miller incorporó el concepto de participación en la definición, señalando que la investigación-acción en el contexto educativo implica la participación activa de los involucrados en la problemática a estudiar. Estos participantes deciden y toman decisiones, mientras que los expertos actúan como consultores o asesores.

Entre las últimas aportaciones encontramos la de Bartolomé Pina en 2012, quien recopiló y sintetizó definiciones previas para establecer que la investigación-acción implica la colaboración entre investigadores y educadores en la planificación, implementación y análisis de la investigación, con el objetivo de resolver problemas prácticos y compartir la responsabilidad en la toma de decisiones.

Por todo lo anteriormente expuesto, la investigación-acción se ha consolidado como una metodología esencial en el campo educativo, destacándose por su enfoque participativo y cíclico. Desde sus inicios con Kurt Lewin hasta las aportaciones de Elliott, Kemmis, McTaggart, Miller y Bartolomé Pina, esta metodología ha evolucionado para integrar la reflexión crítica, la colaboración y la evaluación continua. Su objetivo principal es mejorar la calidad de la acción educativa, promover una comprensión más profunda de los problemas prácticos y facilitar la toma de decisiones informadas y

compartidas entre los participantes. Así, la investigación-acción no solo busca entender la realidad educativa, sino también transformarla positivamente desde dentro.

2.1.2. La investigación acción en educación

La investigación acción en educación se ha incluido en las ciencias de la educación por varios motivos. Según Suárez (2002), uno de ellos es la crítica a la investigación universitaria por ser academicista.

Se señala que el conocimiento generado en las universidades no siempre lleva a mejoras prácticas, y que los temas de investigación a menudo reflejan los intereses de los académicos en lugar de los de los actores principales del sistema educativo y las necesidades reales (Krotsch, 1997). No obstante, estas líneas son aplicables al resto de etapas educativas.

La investigación-acción también responde al movimiento de profesionalización docente, el cual entiende a los docentes como productores de conocimiento y auténticos intelectuales capaces de desarrollar sus propios recursos. Este enfoque reivindica la docencia como una profesión completa, que incluye una sólida formación, capacidad para tomar decisiones y formación en investigación.

Además, la crítica de los paradigmas positivistas y la aparición del paradigma interpretativo han contribuido al desarrollo de esta investigación. Este paradigma sostiene que los sujetos construyen la realidad, rechazando la noción de una realidad objetiva independiente de los sujetos. Dicho de otro modo, comprender la realidad implica comprender las percepciones y experiencias de los sujetos. Esto se logra mediante el uso de técnicas cualitativas.

La investigación-acción destaca por su capacidad para investigar la intervención en educación sin las limitaciones de las evaluaciones tradicionales, pues a diferencia de las evaluaciones rígidas y descontextualizadas, esta investigación de carácter interpretativo, analiza relatos, documentos y discursos de manera inductiva, permitiendo que todas las dimensiones involucradas en el proceso educativo se tengan en cuenta en trabajo de campo.

En la misma línea interpretativa, la utilización de herramientas etnográficas como la observación participante en la investigación-acción, ayuda a observar directamente a los participantes mientras están involucrados en la investigación. Esto permite

comprender mejor cómo estos interpretan y se involucran en las actividades de investigación, y qué acciones toman durante el proceso.

La clave es entender los significados y perspectivas de ellos, en lugar de solo confiar en la interpretación del investigador. Esto ayuda a tener una visión más completa y precisa de cómo se desarrolla realmente la investigación en la práctica.

2.1.3. Características de la investigación-acción

Llegados a este punto es oportuno resaltar los rasgos distintivos que diferencian la investigación-acción de otras metodologías de investigación. A continuación, se presenta una síntesis de sus características más destacadas por Kemmis y McTaggart (1988) en Bisquerra Alzina (2022):

- Participativa: las personas involucradas participan activamente con el objetivo de mejorar sus propias prácticas.
- Espiral introspectiva: la investigación sigue un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión.
- Colaborativa: se lleva a cabo en grupo, involucrando a todas las personas implicadas.
- Comunidades autocríticas: se forman comunidades en las que los participantes colaboran y se involucran en todas las fases del proceso de investigación.
- Aprendizaje orientado a la praxis: es un proceso sistemático que se centra en la práctica.
- Teorización sobre la práctica: fomenta la elaboración de teorías basadas en la práctica.
- Prueba de prácticas y supuestos: las prácticas, ideas y suposiciones son sometidas a prueba constantemente.
- Registro y análisis personal: implica registrar, recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones sobre lo que ocurre.
- Diario personal: requiere llevar un diario personal para registrar reflexiones.
- Proceso político: implica cambios que afectan a las personas, teniendo un componente político.
- Análisis crítico: se realizan análisis críticos de las situaciones.
- Cambios progresivos: procede a realizar cambios progresivos y más amplios con el tiempo.

- Pequeños ciclos iniciales: comienza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, y avanza hacia problemas de mayor envergadura.
- Expansión gradual: inicia con pequeños grupos de colaboradores y se expande gradualmente a un mayor número de personas.

En adición, estos autores en sus trabajos sobre investigación-acción, han subrayado la importancia de un enfoque práctico, participativo, colaborativo, emancipatorio, interpretativo y crítico en la investigación social y educativa. A continuación, se detallan las peculiaridades de cada uno de ellos según Bisquerra Alzina, (2022):

- Práctica: los resultados y percepciones obtenidos durante la investigación no solo contribuyen teóricamente al conocimiento en el ámbito social, sino que, principalmente, llevan a mejoras prácticas tanto durante como después del proceso de investigación.
- Participativa y colaborativa: en este enfoque, el investigador no actúa como un experto externo que estudia a los sujetos, sino como un coinvestigador que colabora con las personas interesadas, abordando juntos los problemas prácticos y mejorando la realidad.
- Emancipatoria: el método no es jerárquico, sino que promueve una relación simétrica entre los participantes, estableciendo una igualdad en su contribución a la investigación.
- Interpretativa: la investigación social aquí no se basa en una perspectiva positivista con respuestas correctas o incorrectas, sino en soluciones que emergen de los puntos de vista e interpretaciones de los involucrados, logrando validez a través de estrategias cualitativas.
- Crítica: la comunidad crítica de participantes busca no solo mejoras prácticas dentro de las restricciones sociopolíticas existentes, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones, transformando su entorno y siendo transformados en el proceso.

Por todo lo anteriormente expuesto, se hace visible que la investigación-acción no solo enriquece el campo teórico, sino que impulsa una transformación práctica y emancipadora, comprometida con la mejora continua y la justicia social.

2.1.4. La investigación-acción participativa

La investigación-acción participativa es una rama de la metodología de investigación-acción que ha cambiado la forma tradicional de estudiar a las personas como objeto de investigación. Esta se distingue por atender directamente a los intereses del universo que estudia (Alcocer, 1998).

Debido a su naturaleza, esta metodología se puede utilizar en las ciencias sociales. En los países en vías de desarrollo, su aplicación ha adquirido fuerza porque fomenta la participación de la comunidad en los procesos de transformación propios (Bernal, 2010). Por lo tanto, se emplea en la sociología, la educación, la medicina, la administración y la economía para trabajar en proyectos de desarrollo comunitario. Esto también se aplica a las empresas y organizaciones que buscan transformar desde el punto de vista de la mejora continua.

Creswell afirma que la investigación-acción participativa "implica una inclusión completa y abierta de los participantes en el estudio, como colaboradores en la toma de decisiones, comprometiéndose como iguales para asegurar su propio bienestar" (2012, p. 583). Esta es la característica clave de esta rama de la metodología. De esta manera, los miembros del grupo de estudio trabajan en conjunto como miembros del equipo que lleva a cabo la investigación, lo que permite que el trabajo de los investigadores expertos, quienes son responsables de dinamizar el trabajo, se combine con el trabajo del grupo o comunidad, quien es el autogestor del proyecto y transforma su propia realidad. En general, las tres fases que componen el diseño metodológico de la investigación-acción participativa según Bernal (2010) son:

1. **Fase inicial o de contacto con la comunidad:** aquí se lleva a cabo el primer encuentro con la comunidad para conversar con la gente y motivarla a participar. Una vez que acceden, se organiza el trabajo de detección de necesidades o problemáticas, con el propósito de dar una solución.
2. **Fase intermedia o de elaboración del plan:** en esta etapa se plantean los objetivos por alcanzar, se asignan tareas y responsabilidades, técnicas de recolección de información como reuniones, diarios de campo, entrevistas, sociodramas, observación participante estructurada, diálogos anecdóticos, entre otras.
3. **Fase de ejecución y evaluación del estudio:** debido a que el proyecto debe concluirse con la obtención de la solución al problema, es necesario que exista

retroalimentación constante de los avances y ajustes en las acciones, de tal manera que se alcancen los objetivos propuestos.

Es importante mencionar que el grupo de investigadores debe involucrarse desde el inicio con la comunidad, de tal manera que se fomente la confianza en el proyecto y se comprenda que su realización es para beneficio de la comunidad, en un esfuerzo por transformar su realidad.

Como hemos observado en la anterior clasificación, cada fase implica actividades específicas destinadas a comprender profundamente el fenómeno estudiado, transformar prácticas existentes y generar conocimiento relevante y contextualizado

Estas fases se complementan y se enriquecen mutuamente, permitiendo una investigación acción participativa rigurosa y efectiva. Cada fase del proceso, desde la primera toma de contacto hasta la evaluación del estudio, está diseñado para garantizar un enfoque ético y reflexivo que no solo comprenda y transforme la realidad estudiada, sino que también contribuya al desarrollo de prácticas educativas más efectivas y contextualmente pertinentes.

2.2. DIDÁCTICA DEL RESUMEN

En este capítulo, abordaremos los principales rasgos del resumen profundizando en su concepto y funciones. Además, presentaremos un método didáctico para implementar esta actividad en el aula.

La actividad de resumir es muy común en el ámbito educativo; sin embargo, a diferencia de otras actividades que se explican de manera explícita, el resumen a menudo se da por supuesto. Esta falta de enseñanza explícita resulta en deficiencias en estudiantes de niveles avanzados de la ESO, Bachillerato e incluso universitarios, quienes frecuentemente no saben elaborarlo correctamente. Esta carencia les priva del desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales que abordaremos más adelante.

2.2.1. Concepto de resumen

El concepto de "resumen" ha evolucionado significativamente a lo largo de los años, conforme ha sido estudiado y definido por diversos autores representativos en los campos de la lingüística, la psicología y la educación.

Jean Piaget (1926) abordó el resumen desde una perspectiva cognitiva, destacando la síntesis de la información relevante como una operación mental esencial para el

aprendizaje. Según el autor, “el resumen es una operación cognitiva que involucra la síntesis de la información más relevante, excluyendo los detalles menos significativos, para facilitar la comprensión y el aprendizaje.” (p. 73)

Lev Vygotsky (1934) definió "resumir como “una herramienta esencial en el desarrollo cognitivo, ya que permite a los individuos procesar y comprender la información de manera más efectiva.” (p. 91). En suma, dentro de su enfoque socio-cultural, consideró el resumen como una herramienta crucial para el desarrollo cognitivo, enfatizando su papel en la mejora de la comprensión y el procesamiento de la información. Vygotsky vio el resumen no solo como una actividad individual, sino también como una práctica que puede beneficiarse del apoyo social y educativo.

Louis Rosenblatt (1938), con su teoría de la transacción literaria, definió el resumen como un ejercicio que requiere la reducción de un texto a sus ideas centrales, preservando la estructura lógica y el significado esencial del original." (p. 54). Rosenblatt subrayó la importancia del resumen en la interacción entre el lector y el texto.

E. D. Hirsch (1987) explicó que “resumir implica identificar las ideas más importantes de un texto y reformularlas de manera concisa” (p.29), destacó el resumen como una habilidad fundamental para la alfabetización cultural, insistiendo en que resumir implica mantener la esencia del mensaje original.

Teun A. van Dijk (1980) introdujo una visión más técnica y estructurada del resumen, describiéndolo como una actividad discursiva compleja que requiere la identificación de macroproposiciones y la omisión de información irrelevante. Van Dijk enfatizó la importancia de reducir un texto extenso a su esencia más significativa, utilizando estructuras globales del discurso.

Isabel Solé y Daniel Cassany son autores más actuales que continúan esta tradición al destacar el resumen como una estrategia educativa fundamental para la comprensión y la retención de la información. Solé (2012) lo considera una estrategia que permite sintetizar la información relevante de un texto, facilitando así la comprensión y retención de la misma por parte del lector." (p. 48), mientras que Cassany (2006) lo define como “la reducción del texto a sus ideas esenciales preservando su significado original y estructura lógica.”(p.112).

Por último, Ana Teberosky y Pilar Serrano, desde la perspectiva de la didáctica y la psicología educativa, sostienen que el resumen es una herramienta didáctica que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de comprensión lectora y síntesis. Concretamente, indican que "resumir es una operación intelectual que implica identificar las ideas principales y secundarias de un texto, eliminando la información redundante o irrelevante." (Teberosky, 2014, p. 92) y que "el resumen es una herramienta didáctica que ayuda a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora y a desarrollar su capacidad de síntesis." (Serrano, 2018, p. 37).

Tras hacer un recorrido por las diferentes conceptualizaciones que han hecho los autores a lo largo de los años, en el siguiente apartado, explicaremos brevemente las funciones del resumen.

2.2.2. Funciones del resumen

Las funciones principales del resumen giran en torno a la comprensión global del texto, facilitando que los lectores decidan si continúan con la lectura completa. Ayuda a recordar lo fundamental, clarifica lo que sigue en un texto, enseña a condensar ideas y a expresarse eficazmente, y destaca su función pragmática dentro de la estructura textual.

El resumen muestra que los textos son planificados y organizados, funcionando como una paráfrasis basada en otro texto, lo cual limita el campo de acción y se considera una actividad de escritura dirigida. Se puede practicar en la lengua materna o en lenguas extranjeras, y puede involucrar combinaciones de registros de lengua (oral/escrito).

2.2.3. Necesidad de enseñar a resumir

Aprender a resumir es una necesidad fundamental para nuestros estudiantes. Como señala Ramspott (1996), las oportunidades para resumir son numerosas, dado que la memoria humana no puede retener todos los datos que recibe. En su lugar, la memoria opera de manera espontánea, seleccionando y olvidando información. Este proceso natural de selección hace que la habilidad de resumir sea vital.

El resumen no solo es un género académico crucial, sino también la base para nuevos aprendizajes. Por ejemplo, en asignaturas como Ciencias Sociales, resumir se utiliza como una estrategia para estudiar. Además, es el punto de partida para el aprendizaje de otros géneros discursivos académicos, como el comentario de texto o los ensayos.

Así mismo, la práctica del resumen contribuye al desarrollo de otras habilidades lingüísticas como leer, escuchar y hablar. Si se le pide a un estudiante que realice un resumen de un texto, primero deberá efectuar una lectura atenta. De manera similar, si se le solicita un resumen oral, deberá escuchar cuidadosamente el material que se va a resumir.

Por todo ello y coincidiendo con Álvarez (2002), el resumen es una técnica de composición textual compleja. En el ámbito educativo, es esencial abordarla con la debida cautela, explicándola y ejercitándola adecuadamente antes de exigir su realización.

2.2.4. Enfoques didácticos de la composición escrita

Se han distinguido cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita (Cassany 1990) a partir de varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación, etc. Como veremos a continuación, cada planteamiento hace hincapié en un aspecto determinado de la habilidad:

1. Enfoque gramatical: se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.
2. Enfoque funcional. se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de texto escrito.
3. Enfoque procesual o basado en el proceso de composición. el aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.
4. Enfoque basado en el contenido. la lengua escrita es un instrumento muy potente que puede aprovecharse para aprender en otras materias, al tiempo que se desarrolla la expresión.

Entre los diversos enfoques en la enseñanza de la escritura, este trabajo se basará en el enfoque cognitivo, también conocido como "el texto como proceso". Este enfoque, fundamentado en la psicología cognitiva, busca explicar los procesos mentales que ocurren en nuestro cerebro al redactar, centrándose en enseñar los diferentes subprocesos involucrados en la escritura.

Todo acto de escritura, y por ende su enseñanza, incluye componentes de gramática, tipos de textos, procesos de composición y contenido. Estos cuatro factores deben ser considerados de alguna manera en el proceso educativo. La elección de un

enfoque sobre otro se basa en la tendencia o el énfasis que se desee dar a cada uno de estos elementos.

2.2.5. Estrategias implicadas en la composición escrita

El proceso de escribir tiene múltiples estrategias involucradas. Entendiendo estrategia como un modelo de decisiones en la adquisición, retención y utilización de información que sirve para obtener ciertos objetivos, es decir, para asegurar la presencia de determinadas formas de resultado y la exclusión de otras Bruner (2001). En este sentido, Gaskins y Elliot (1999) entienden que hay dos categorías de estrategias: cognitivas, relacionadas con el logro de metas y metacognitivas, aquellas que controlan el proceso en sus avances, interferencias o retrocesos.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas se distribuyen en varias fases del proceso de elaboración de textos escritos. Seguidamente, mostramos la clasificación diseñada por el Grupo Didactex (2003, p.65):

1. Acceso al conocimiento: esta fase implica la activación mental de la información interna, lo cual estimula el conocimiento, imágenes y eventos, proporcionando control sobre los contenidos semánticos que pueden derivar en la producción textual.
2. Planificación: guiada por un objetivo final que estructura el proceso, esta fase busca un esquema coherente que cumpla con el objetivo comunicativo. Según Drop (1987), se requiere planificación de forma y contenido, utilizando habilidades como la escritura con modelos textuales, creación de analogías, introducción de paráfrasis, asociación de palabras claves, citas, enmarcado, y elaboración de esquemas y resúmenes.
3. Producción textual: esta fase del proceso de composición escrita requiere atención a las normas de organización tanto semántica como estructural del texto. Estas normas, fundamentales para asegurar la cohesión y coherencia del texto, son conocidas como las siete normas de textualidad propuestas por De Beaugrande y Dressler (1997). A continuación, se detalla cada una de ellas:
 1. Cohesión: se refiere a las conexiones que se establecen en la superficie del texto. Los mecanismos cohesivos incluyen:

- Formas pronominales: anáfora (cuando el referente se relaciona con un elemento previamente mencionado en el texto) y catáfora (cuando la relación se establece con un elemento que aún está por aparecer).
 - Sistema verbal: uso adecuado de tiempos verbales para cohesionar temporalmente los acontecimientos.
 - Modificadores o conectores: elementos que unen las partes del texto como conjunciones, disyunciones, adversaciones y subordinaciones.
2. Coherencia: regula la interacción entre los conceptos y las relaciones que subyacen en el texto. Es el resultado de los procesos cognitivos de los usuarios del texto, no solo una característica del texto mismo. La coherencia asegura que el texto tenga sentido gracias a la interacción entre el conocimiento presentado y el conocimiento previo del lector.
 3. Intencionalidad: la actitud del productor del texto para alcanzar una meta específica, como transmitir conocimiento, expresar sentimientos o crear belleza. La intencionalidad se manifiesta en la organización de los elementos verbales, logrando un texto cohesionado y coherente que facilita la comprensión del propósito por parte del receptor.
 4. Aceptabilidad: relacionada con la actitud y capacidad del receptor, depende del conocimiento del tipo de texto, la situación social o cultural, y la deseabilidad de las metas del texto. Para que un texto sea considerado aceptable, debe resultar de una elección intencionada del productor y ser aceptado por el receptor en el contexto comunicativo.
 5. Informatividad: se refiere al grado de novedad o imprevisibilidad del contenido del texto para sus receptores. Un alto nivel de informatividad requiere mayor esfuerzo de procesamiento por parte del lector, mientras que un bajo nivel puede provocar rechazo. El productor debe equilibrar la informatividad para evitar que el procesamiento del texto sea excesivamente arduo.
 6. Situacionalidad: involucra los factores que hacen que un texto sea relevante en su contexto comunicativo. La situacionalidad puede ampliar o constreñir el intercambio comunicativo, influenciada por la subjetividad de los interlocutores, quienes introducen sus propias creencias y metas en la situación comunicativa.

7. Intertextualidad: alude a la dependencia de la comprensión de un texto con respecto al conocimiento de otros textos anteriores. La intertextualidad es crucial para la evolución de los tipos de texto, ya que cada tipo presenta ciertos patrones cognitivos y lingüístico-textuales que dependen de otros textos.

Para De Beaugrande y otros, estas siete normas funcionan como los principios constitutivos de la comunicación textual, por lo tanto, si se quebranta una de ellas, se vulnera el proceso comunicativo mismo. Además de estas normas, De Beaugrande y Dressler (1997) también proponen tres principios regulativos que controlan la comunicación textual:

- Eficacia: determinada por el tipo y nivel de esfuerzo que la intención comunicativa y la conformación estructural del texto demandan a los receptores.
- Efectividad: depende de si el texto genera una fuerte impresión en el receptor y si están creadas las condiciones favorables para alcanzar la meta comunicativa propuesta por el productor.
- Adecuación: se establece cuando hay un equilibrio entre el uso del texto en una situación determinada y el respeto a las normas de textualidad.

Estas normas y principios regulativos deben tenerse en cuenta durante la elaboración de borradores y en la etapa de revisión para mejorar y consolidar el texto final.

4. Revisión: incluye la evaluación del texto producido conforme a las normas de textualidad y principios regulativos. Se identifican problemas y se realizan mejoras para consolidar el texto final, utilizando estrategias cognitivas y metacognitivas en un proceso reflexivo.

Retomaremos las siete normas de textualidad y los principios constitutivos y regulativos propuestos por Beaugrande y Dressler (1997) en el instrumento de análisis diseñado para nuestra investigación.

2.2.6. La enseñanza explícita del resumen

La habilidad de resumir ha de ser enseñada de manera concreta dada su complejidad. Esta actividad según Álvarez (2002), alberga una gran complejidad porque implica tanto un proceso como un resultado.

Basándome en la tesis de Teodoro Álvarez, presentamos las macrorreglas “mecanismos u operaciones de reducción” (Álvarez, 2002, p. 57), que deben intervenir en la elaboración de un resumen:

1. Supresión: “esta es la macrorregla más general, consiste en abandonar determinada información, ateniéndonos al doble carácter reductivo y a la vez constructivo de dichas macrorreglas” (Álvarez, 2002, p. 58).
2. Generalización: “a través de esta varios objetos o propiedades de la misma clase superordinada puedan ser mencionados globalmente con el nombre de la clase superordinada” (Álvarez, 2002, p. 62).
3. Construcción o integración: “la tercera macrorregla menciona que el contenido del texto no se elimina por completo, sino que se integra para después volver a ser recuperada (Álvarez, 2002, p. 65).

Además de estas macrorreglas, Álvarez señala otros dos aspectos relevantes para la elaboración de un resumen:

1. El uso de indicadores temáticos, como las expresiones metasemánticas (este discurso versará o voy a hablar sobre).
2. Los mecanismos textuales para cohesionar o dar coherencia al texto.

Sobre las ideas expuestas, Álvarez (2002) recoge los pasos para a llevar a cabo un resumen:

1. Hacer una primera lectura del tema para tener una visión global del mismo.
2. Lectura pormenorizada, subrayando los aspectos más importantes.
3. Aplicación de las macrorreglas y estructuración del texto.
4. Ordenación escrita, concisa y objetiva, de estos datos, según la distribución deseada. (p.31)

2.2.7. El resumen en el currículo de República Dominicana

Tras revisar el currículo educativo de República Dominicana para el Segundo Ciclo de Educación Primaria en el Área de Lengua. podemos concretar que no aparece explícitamente la enseñanza del resumen. No obstante, encontramos aportaciones que contribuyen a la producción de textos escritos en el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2022):

En lo que respecta a la Competencia fundamental comunicativa:

“Se comunica con efectividad a través de textos diversos, con la finalidad de demostrar dominio en la utilización de la lengua en contextos variados” (p.132).

y su Competencia Específica en el cuarto grado:

“Se comunica en diferentes contextos mediante un género textual adecuado, con el propósito de expresar sus ideas y pensamientos, haciendo uso de medios y recursos apropiados, de forma individual o colectiva” (p.132).

Podemos apreciar que la competencia comunicativa, englobando en esta la capacidad de crear textos de diferentes géneros” si queda reflejado.

Así mismo, también podemos observar pinceladas de la composición escrita a través de

La competencia fundamental pensamiento lógico, creativo y crítico; resolución de problemas; científica y tecnológica competencia específica del ciclo, la que indica:

“Procesa representaciones mentales, mediante la comprensión y producción de géneros textuales, con la finalidad de derivar en conclusiones lógicas para resolver situaciones problemáticas de diferentes ámbitos y a través de procedimientos científicos, con apoyo de recursos tecnológicos y de otros tipos” (p.133).

Concretada en el cuarto curso del siguiente modo:

“Emplea textos variados (orales y escritos) en la construcción de nuevos conocimientos sobre temas y problemas de su vida social, con la finalidad de solucionarlos, a través de investigaciones científicas, y el uso de medios y recursos” (p.133).

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para realizar una contribución significativa con esta investigación, resulta fundamental conocer las investigaciones que proporcionan una base sólida sobre la cual avanzar en este campo.

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de carácter teórico, la cual contribuyó a la elaboración del marco teórico. Para esta revisión inicial, se utilizaron diversas bases de datos, como Dialnet, que permitieron establecer una base teórica sobre la cual diseñar el estudio.

Una vez establecida esta base, se procedió a investigar estudios equivalentes y el conocimiento previo acerca del objeto de estudio. Para ello, se emplearon las bases de datos Dialnet, Web of Science, TESEO y Scopus, utilizando las palabras clave “lingüística textual” y “didáctica del resumen”. A partir de estos descriptores se obtuvieron numerosos documentos, y para seleccionar aquellos más relevantes para el objeto de estudio, se consideraron el título y el resumen de cada uno de ellos.

La particularidad del objeto de estudio y de las variables seleccionadas para esta investigación dificulta la búsqueda de estudios comparables. No obstante, se han identificado varias investigaciones que utilizan algunas de las variables de este TFM. La tabla 1 muestra los documentos obtenidos de cada una de las bases de datos consultadas.

Tabla 1

Recopilación búsqueda en bases de datos

Bases de datos	Total	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Conferencias transcritas	Interés para el TFM	Fecha de elementos
Dialnet	28	6	21	1	0	-	9	1999-2020
Web of Science		-	-	-	-	-	1	2011-2023
TESEO	0	-	-	-	-	-		
Scopus	8	4				4	1	2014-2023
Total							11	1999-2023

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados encontrados en las bases de datos citadas.

De los estudios revisados se han creado tres categorías clave que atañen a nuestro trabajo relacionadas con la enseñanza de la composición escrita:

- 1) La enseñanza de la coherencia textual y estructura del discurso.
- 2) La metacognición y reflexión en la composición escrita.
- 3) Los géneros discursivos y secuencias didácticas.

En cuanto a la enseñanza de la coherencia textual y estructura del discurso, los estudios destacan la importancia de enseñar a los estudiantes los mecanismos que permiten construir un texto coherente, como el uso de anáforas, conectores y adverbios de enmarcamiento (Andueza y Aguilera, 2018).

Asimismo, se propone una metodología didáctica que incluye fases de acercamiento al fenómeno, adquisición de conocimiento metacognitivo y monitoreo y autorregulación de la coherencia (Andueza y Aguilera, 2018). Otros estudios enfatizan la necesidad de enseñar a los estudiantes estrategias claras para clasificar y estructurar las ideas, lo que refleja deficiencias metacognitivas en la organización textual (Salvador y García, 2009).

En relación a la metacognición y reflexión en la composición escrita, los estudios señalan la importancia de desarrollar el conocimiento metacognitivo de los estudiantes sobre la composición escrita, incluyendo la planificación, monitoreo y autorregulación durante la producción textual (Andueza y Aguilera, 2018; Salvador y García, 2009). Asimismo, se destaca la integración de la reflexión metacognitiva dentro de las secuencias didácticas como fundamental para que los estudiantes comprendan y controlen los diversos planos de la textualidad (Zayas, 2012). Por último, también se alude a la necesidad de que la lengua escrita sea un sistema dinámico en constante desarrollo. Para lograr esto, la didáctica debe asegurar la sistematicidad en la articulación de los contenidos enseñados, los principios y leyes subyacentes, así como las categorías y conceptos que estructuran la expresión escrita. Esto promueve una escritura matizada, rica en plurisignificación y expresividad, lo cual es esencial en la enseñanza de los géneros discursivos y secuencias didácticas (Hernández Louhau, 2011).

Finalmente, en cuanto a los géneros discursivos y secuencias didácticas, los estudios resaltan la importancia de enseñar la composición escrita mediante secuencias didácticas que aborden las características del género discursivo, el propósito comunicativo, la organización del contenido y los recursos lingüísticos (Rodríguez et al.,

2020; Zayas, 2012). Aunque esta metodología ha demostrado ser efectiva, algunos estudiantes presentaron dificultades para comprender el propósito comunicativo debido a su escasa experiencia con el género (Rodríguez et al., 2020).

En conclusión, los estudios revisados enfatizan la necesidad de enseñar a los estudiantes estrategias metacognitivas y de organización textual, así como de integrar la reflexión sobre los géneros discursivos y sus características dentro de secuencias didácticas para mejorar la composición escrita.

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. METODOLOGÍA

En este apartado trataremos los aspectos relevantes a la metodología de la investigación que se va a utilizar, así como las técnicas e instrumentos empleados el contexto propio de la investigación y el análisis de los datos.

La metodología que hemos seleccionado para nuestro estudio es de corte cualitativo, enfocada en la comprensión profunda y detallada de los fenómenos sociales y en el significado que las personas les otorgan (Creswell, 2013). Esta aproximación se basa en el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se apoya en los pensamientos de los involucrados en la investigación sobre las acciones e interacciones en diferentes contextos socioculturales (Ruiz, 2009). En todas las aulas intervienen numerosos agentes que determinan el aprendizaje de los alumnos, pero en la escuela Futuro Vivo estos condicionantes se agravan debido a las situaciones de vulnerabilidad social y económica, a las que se enfrentan los niños que acogen.

Monjas (2009) destaca varias características que definen la investigación cualitativa, basándose en diferentes autores (Taylor y Bogdan, 1992; Rodríguez et al., 1996; Latorre et al., 2003; Sardín, 2003; Denzin y Lincoln, 2005; McMillan y Schumacher, 2005; Tójar, 2006). Estas características se alinean a la perfección con nuestra investigación, pues cumplimos todas ellas. Tratamos de comprender los fenómenos socioeducativos, entendiendo los fenómenos que se desarrollan en entornos educativos; pretendemos inducir las causas de los resultados partiendo de una realidad concreta para después llegar a una teorización; influye el factor emocional de la experiencia y es humanista; se establece un vínculo entre el investigador y el objeto de estudio, y se utilizan técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados de la investigación.

Como observamos, las características de la metodología cualitativa dotan a nuestro estudio de un carácter holístico, pues este tipo de investigación nos permite acercarnos a los objetivos planteados abordando los aspectos implicados en la investigación de manera profunda y detallada. Esto nos permitirá obtener resultados más precisos, significativos y contextualizados.

Dada la naturaleza interpretativa y el carácter transformador de nuestro estudio, entre las múltiples investigaciones cualitativas, seleccionamos la investigación-acción

participativa, siendo esta la que más se adaptaba a nuestros intereses. Desde un primer momento teníamos claro que queríamos contribuir en la medida de lo posible al contexto de Futuro Vivo y esta metodología nos ofrecía la oportunidad de: en primer lugar, conocerlo, en segundo lugar, diseñar una intervención que les sea útil y significativa y, en tercer lugar, evaluar los resultados para partir de ellos en futuras intervenciones.

En esta línea, dado que nuestra estancia en República Dominicana solo fue de dos meses, quisimos asegurar que la metodología empleada perdurase en el tiempo, siendo esta la idónea. Seleccionamos la investigación-acción participativa porque a parte de lo expuesto, nos permitió dar a conocer a las maestras esta opción para mejorar su acción docente de manera progresiva y, por consiguiente, favorecer el aprendizaje de los alumnos cuando nosotras regresáramos a España.

En conclusión, queríamos desarrollar una investigación que no solo nos beneficiara a nosotros como aprendices y conocedores del contexto, sino que también aportara beneficios a los implicados. Aprovechando nuestra presencia y capacidad de contribuir, decidimos enfocarnos en un elemento clave de la alfabetización: la escritura.

4.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Para desarrollar la investigación, seguimos las tres fases mencionadas en el marco teórico que componen el diseño metodológico de la investigación-acción participativa según Bernal (2010).

En primer lugar, durante la **fase inicial**, observamos el contexto. Preguntamos a las maestras si querían formar parte de nuestra investigación, les explicamos las fases que la componen y sus principales características y tras su respuesta afirmativa, entramos en las aulas de 4ºA y 4ºB para detectar las posibles dificultades. Tras esta observación directa nos dimos cuenta de las limitaciones que presentaban los alumnos en lo que respecta a la comprensión lectora y composición escrita. Después, hablamos con las maestras sobre estas dificultades y llegamos a la conclusión de que sería oportuno centrar el foco de atención de nuestra investigación en dicho tema.

Ante estos dos grandes campos de acción en didáctica de la lengua, finalmente nos decantamos por la composición escrita. Esta decisión se tomó teniendo en cuenta el escaso tiempo que teníamos para intervenir y el carácter menos abstracto de la didáctica de la composición escrita frente a la comprensión lectora. No obstante, consideramos pertinente actuar sobre ambos campos dado el interés de las maestras.

Por ende, para incidir sobre la composición escrita y a su vez, no olvidar la comprensión lectora, elegimos el resumen como actividad para favorecer la primera. Esta herramienta integra dos de las habilidades más importantes en la vida de una persona, leer y escribir, implicando un proceso de reestructuración de la información. Este hecho cobra sentido porque pudimos comprobar que los niños estaban acostumbrados a realizar actividades de copia.

Ante este planteamiento nos realizamos la siguiente pregunta de investigación: ¿la enseñanza explícita del resumen favorece la composición escrita del alumnado?

De este modo, el objetivo 1 “Presentar a las maestras la investigación-acción participativa como posibilidad para mejorar su práctica docente” y el 2 “Promover una mejor enseñanza de la expresión escrita a través de los ciclos de investigación-acción” quedaron fijados al enseñar a las maestras este tipo de investigación y el 3 “Comprobar si la enseñanza explícita del resumen mejora la composición escrita y textual del alumnado” y el 4 “Favorecer el proceso de composición escrita y textual del alumnado”, a raíz de la pregunta de investigación.

En segundo lugar, durante la **fase intermedia**, diseñamos la intervención que íbamos a realizar. Dialogamos con la maestra para determinar el mejor plan de acción, concluyendo que lo más adecuado era identificar los conocimientos previos del alumnado sobre el resumen. Para ello, realizamos un resumen de un texto de manera individual, denominado "producción pre intervención". Posteriormente, utilizamos estas ideas previas para dar una clase sobre la didáctica del resumen en gran grupo. Finalmente, cada estudiante elaboró de nuevo un resumen de otro texto de manera individual para identificar los progresos, a lo que llamamos "producción post intervención".

En cuanto a las producciones pre y post intervención, la primera trata sobre Luguélín Miguel Santos, un atleta de un pueblo cercano a Guerra. Esta elección se debe a que la investigadora también era la maestra de Educación Física de los estudiantes y, para conectar ambas materias, decidió escoger a un deportista. Además, retomó la historia del atleta en la siguiente sesión de deportes para darle continuidad y sentido.

Figura 1

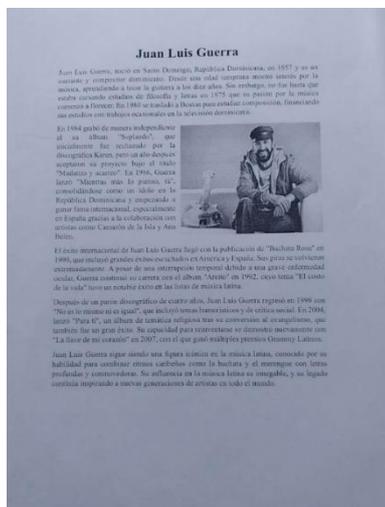
Texto producción pre intervención



El texto seleccionado para la producción post intervención trata sobre un famoso cantante del país. Esta elección se basó en el interés del alumnado.

Figura 2

Texto producción post intervención

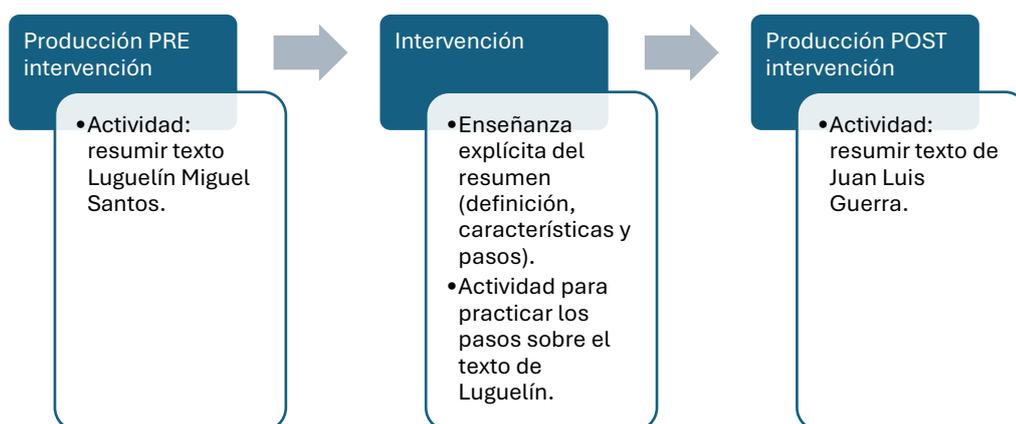


Es importante mencionar que ambos textos son biografías. A primera vista, esta elección puede parecer inusual, dado que el objetivo de la actividad es realizar un resumen. Sin embargo, las maestras principales optaron por este tipo de texto porque los estudiantes ya lo habían estudiado anteriormente. Esto les proporcionaba familiaridad y permitía repasar el contenido sin confundirlos con otros tipos de textos.

A modo de resumen, en la siguiente figura 3 se representa el plan de acción que diseñamos en esta fase intermedia:

Figura 3

Plan de acción



En cuanto a las técnicas de recogida de datos, optamos por la observación directa, el análisis de las producciones de los alumnos y la recopilación de anotaciones en el cuaderno de la investigadora. En este cuaderno se registraron los aspectos más importantes de las reuniones con las maestras y las observaciones sobre los estudiantes en el aula.

Para el análisis de datos, diseñamos una tabla como instrumento de análisis siguiendo los siete parámetros de textualidad propuestas por De Beaugrande y Dressler (1997). Esta tabla de análisis es una escala valorativa con los siguientes niveles de logro: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

La tabla incluye categorías específicas que nos aportaban información detallada de cada estudiante: cohesión, coherencia, adecuación, aceptabilidad e intencionalidad. Sin embargo, las demás categorías (situacionalidad, informabilidad e intertextualidad) se abordarán de manera general, junto con otros datos que llamen nuestra atención.

Figura 4

Instrumento de análisis. Escala valorativa

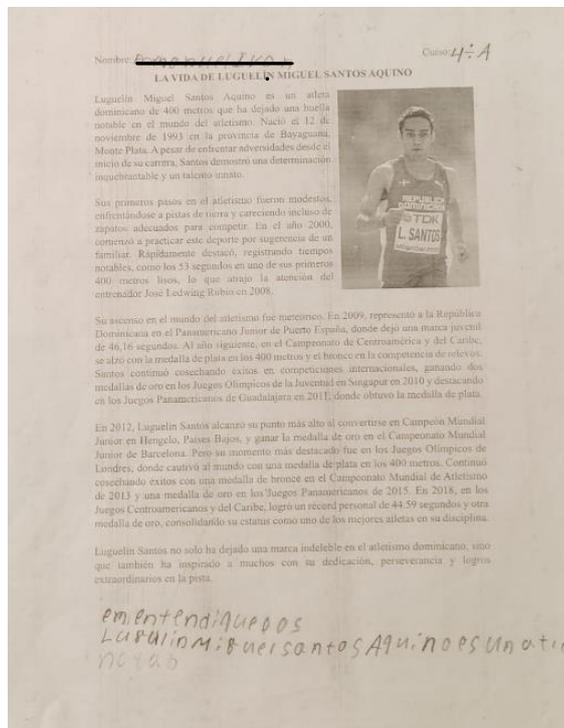
Muestra:	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión												
Coherencia												
Adecuación												
Intencionalidad y aceptabilidad												

Por último, en la **fase final** o de ejecución y evaluación del estudio, se llevaron a cabo las producciones pre y post intervención, así como la intervención propiamente dicha, y se observaron sus efectos.

Para realizar la producción pre intervención, repartimos el texto a cada alumno y, con la única pauta de "Haced un resumen del texto", los niños tuvieron que elaborar el resumen basándose únicamente en su conocimiento previo, sin ninguna ayuda. Una vez finalizado, la investigadora recogió sus producciones.

Figura 5

Producción pre intervención completada

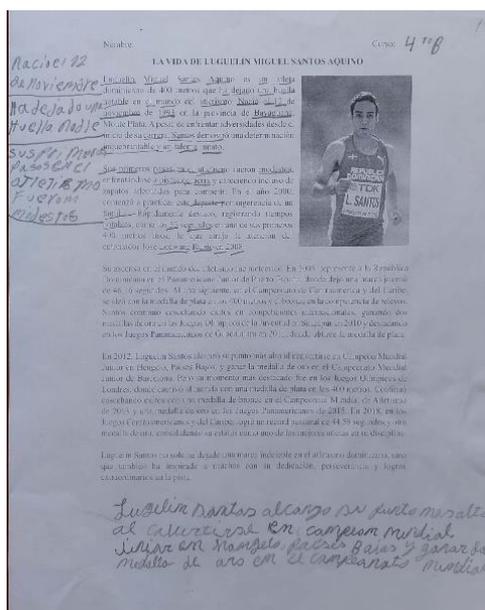


5. En la intervención, la investigadora impartió una clase sobre la enseñanza explícita del resumen, apoyándose de una presentación de PowerPoint (Ver Anexo

2). De este modo, los alumnos visualizaron los pasos para realizar un resumen según Álvarez (2002): hacer una primera lectura del tema para tener una visión global del mismo, lectura pormenorizada, subrayando los aspectos más importantes, aplicación de las macrorreglas y estructuración del texto y ordenación escrita, concisa y objetiva, de estos datos, según la distribución deseada. Optamos por este estilo de enseñanza porque era necesario que los estudiantes conocieran los pasos a seguir y prestaran atención. Además, seguimos el estilo de enseñanza de sus maestras para que la lección fuese lo más parecida posible a sus clases habituales. Al finalizar la explicación, se les devolvió el resumen que habían hecho previamente para que aplicaran de manera práctica los conocimientos adquiridos y comprendieran mejor los pasos. Cabe destacar que, dada la escasez de recursos del centro, repartimos de nuevo el texto del atleta para aprovechar los folios ya utilizados.

Figura 6

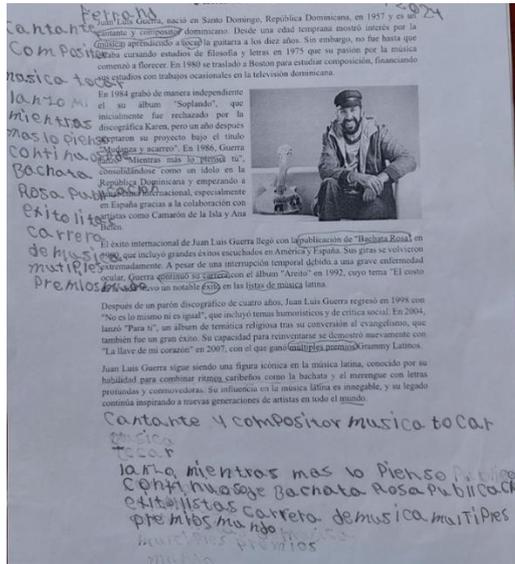
Producción pre intervención tras la explicación



La producción posterior a la intervención se llevó a cabo utilizando un nuevo texto, con la única indicación de "Haced un resumen del texto". No obstante, se les mostró en la pizarra el PowerPoint utilizado durante la explicación como material de apoyo.

Figura 7

Producción post intervención

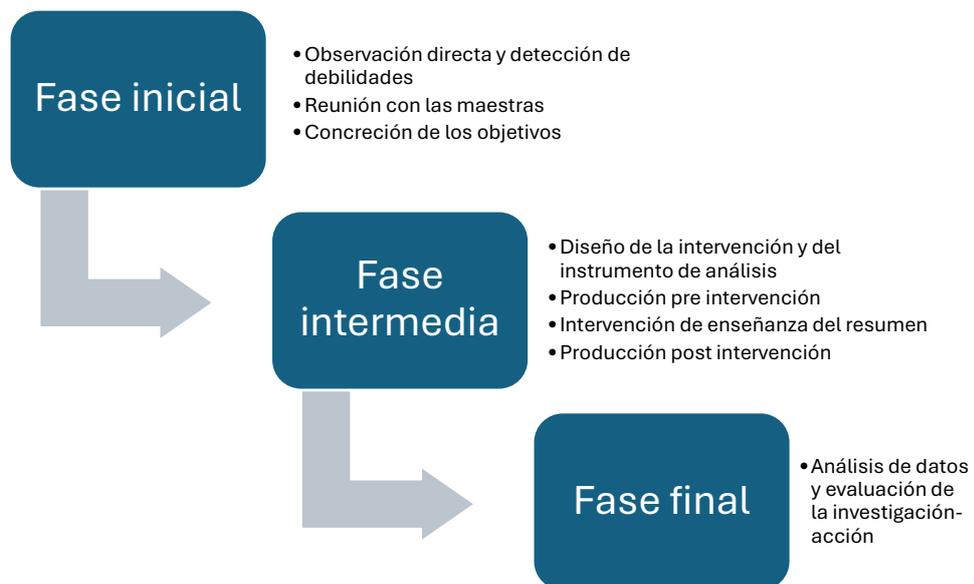


Para finalizar, se recogieron las producciones de los discentes y se procedió a su análisis para con el fin de establecer conclusiones relevantes y determinar futuros ciclos de investigación-acción que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.

En resumen, la figura 8 muestra las partes de la investigación que hemos explicado:

Figura 8

Fases de la investigación



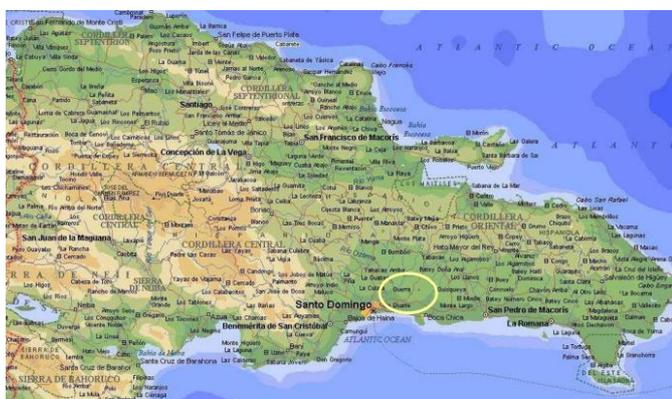
4.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.3.1. Municipio de San Antonio de Guerra

San Antonio de Guerra se encuentra a 27 km al noreste de Santo Domingo, República Dominicana, abarca una extensión de 290 km², además, es una zona conocida por tener la mayor fuente de agua subterránea de la provincia junto a numerosas lagunas y humedales.

Figura 9

Mapa República Dominicana



La población dominicana es mayoritariamente mestiza de españoles y africanos, con un componente taíno. El idioma oficial es el español, aunque la población haitiana habla créole. La religión predominante es el catolicismo.

Desde 2004, Guerra es un municipio independiente con su propio síndico y presupuesto. Tiene una población estimada de 44,000 habitantes distribuidos en barrios urbanos y comunidades rurales. Un 80% de las personas viven en pobreza y un 35% en pobreza extrema (Futuro Vivo, 2023). El sistema político se enfrenta a problemas de corrupción, donde los intereses del partido predominan sobre las necesidades de la población.

Las fuentes de empleo incluyen remesas, trabajos en zonas francas, empleos esporádicos en albañilería, plomería, y otros servicios. Las mujeres suelen trabajar como empleadas del hogar, cocineras, y lavanderas. La economía también se sustenta en pequeñas empresas familiares, juegos de azar, prostitución y venta de bebidas alcohólicas. La desaparición de la industria azucarera estatal dejó a muchos hombres desempleados y

sin capacitación, mientras que las mujeres se han convertido en la base económica de sus hogares, llevando al abandono de hijos.

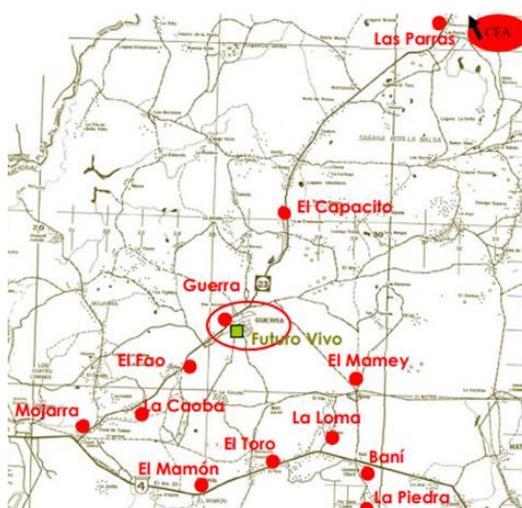
Guerra se enfrenta un aumento poblacional y tiende a convertirse en un barrio marginal de Santo Domingo, agravado por la migración desde campos y bateyes. Un 25% de las familias son de origen haitiano, viviendo en condiciones de pobreza extrema y marginación. Existe una fuerte desintegración familiar, con un 75% de niños sin hogar estable, y frecuentes violaciones de derechos humanos. Las viviendas son precarias, con problemas de hacinamiento, promiscuidad, abuso y falta de energía eléctrica (Futuro Vivo, 2023).

4.3.2. Características del centro educativo Futuro Vivo

Centrándonos en las características del centro educativo Futuro Vivo (2023), destacamos que conviven 675 alumnos, aunque el número varía continuamente debido a la inestabilidad de sus hogares. El total de niños pertenece a 423 familias (58% procedentes de campos y bateyes); 330 alumnos reciben educación en los talleres y clubes; 17 alumnos reciben seguimiento especial constante por condición grave de salud física o mental; 34 niños o adolescentes reciben atención por su situación de abandono familiar; trabajo social comunitario desarrollado en 16 barrios, campos y bateyes.

Figura 10

Barrios de procedencia de los estudiantes de Futuro Vivo



Los 675 alumnos se dividen en 166 de Educación Inicial de 3-5 años; 369 de Educación Primaria de 6-12 años y 140 de Educación Secundaria de 13-16 años. De todos ellos un 45% (306 alumnos) pertenecen al pueblo y a las aldeas y los bateyes cercanos un 55% (369 alumnos) quienes disfrutan del servicio de transporte. Aunque estos lugares albergan mayor pobreza, el centro dispone de tres autobuses para trasladarlos hasta el centro.

Figura 11

Batey La Loma



Con respecto a las características concretas de los niños que alberga Futuro Vivo, es pertinente mencionar que provienen de familias desintegradas de la antigua zona cañera de Guerra y sus comunidades rurales. Estos niños se enfrentan a una gran marginación socioeconómica derivada de los siguientes problemas:

- Procedencia de entornos marginales, desnutrición en los primeros años, y factores personales condicionados por su contexto social.
- Alimentación insuficiente, con el 20% de los niños dependiendo del almuerzo escolar como su única comida del día.
- Problemas de salud constantes, incluyendo parásitos, infecciones de la piel, escabiasis, infecciones respiratorias, virus y avitaminosis.
- Viviendas insalubres en zonas con escasa recogida de basura, sin acceso a sanitarios ni duchas adecuadas, utilizando letrinas o el campo, y un 40% sin acceso a agua potable en casa. En algunos bateyes, también carecen de electricidad.

- Dificultades para integrarse de manera sostenible en las escuelas públicas debido a problemas familiares, pobreza y enfermedades. Aunque asisten a la escuela, su situación socioeconómica y emocional les impide completar su educación básica.
- Maltrato en el hogar por parte de familiares o padrastros/madrastras, incluyendo abuso psicológico, físico o sexual.
- Abandono, viviendo en hogares sustitutos o siendo huérfanos, en muchos casos debido a la muerte de sus padres por enfermedades como SIDA, tuberculosis o cáncer.

Ante estas características, el Programa Comunitario de Educación Integral de Futuro Vivo va más allá de la educación formal, abarcando objetivos y acciones con impacto psicosocial y espiritual en el ámbito familiar y comunitario.

4.3.3. Características de los alumnos

La investigación se centra en los estudiantes de 4º curso de Educación Primaria de la escuela Futuro Vivo, ubicada en el municipio de Guerra, República Dominicana. En total, hay 55 alumnos distribuidos en dos clases, pero solo 28 participaron en la investigación debido a su asistencia intermitente al centro.

De los estudiantes participantes, el 87% proviene de bateyes, mientras que el 13% reside en el centro de Guerra.

En cuanto a sus características personales, los niños tienen entre 8 y 10 años. La mayoría proviene de familias desestructuradas, trabaja después de la escuela y vive en condiciones de pobreza. Un pequeño grupo, el 5%, vive en pobreza extrema y enfrenta dificultades para conseguir alimento diario fuera de la escuela.

Además, el 70% de los estudiantes son de origen haitiano, algunos de los cuales ingresaron al sistema educativo dominicano hace solo dos años y aún no dominan completamente la lengua española escrita.

En lo que respecta al ambiente del aula, es notablemente agitado. Los estudiantes pierden fácilmente la concentración, no están acostumbrados a realizar tareas prolongadas y no siguen las normas habituales del aula, como guardar silencio durante las explicaciones y respetar a sus compañeros.

4.4. CRITERIOS DE RIGOR SEGUIDOS EN EL ESTUDIO

A continuación, mostramos los criterios de rigor que tuvimos en consideración en nuestra investigación.

- Reflexividad: siguiendo las ideas de Charmaz (2006), consideramos esencial que el investigador sea reflexivo y consciente de sus propias perspectivas, preconcepciones y sesgos durante todo el proceso de investigación. En nuestro caso, desde un primer momento abordamos la temática como observadores sin juzgar ni criticar, simplemente tratando de comprender su realidad.
- Credibilidad: para asegurar la credibilidad de nuestra investigación, seguimos las directrices de Lincoln y Guba (2002). Conversamos con las maestras en múltiples ocasiones para contrastar ideas, nos involucramos de lleno en el centro escolar y realizamos las anotaciones pertinentes. Además, llevamos a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica durante el estudio.
- Coherencia y consistencia: de acuerdo con las pautas de Polkinghorne (2005), nos aseguramos de mantener la coherencia y la consistencia en todo el informe de investigación. Las fases de la investigación seleccionada se siguen ordenada y estructuradamente en nuestro estudio.
- Participación activa del informante: Gubrium y Holstein (2002) y Lincoln y Guba (2002) subrayan la importancia de fomentar la participación activa y colaborativa de los informantes en el proceso de investigación. Compartimos las concepciones previas con las maestras, elegimos en conjunto el tema central de la investigación y fuimos tomando las decisiones metodológicas en paralelo, de esta manera aseguramos su validación ante nuestras interpretaciones.

4.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las consideraciones éticas de esta investigación tienen el propósito de proteger los derechos, el bienestar y la privacidad de los participantes, así como en asegurar la integridad científica del estudio, tal como expone Smith (2015). Para cumplir con estos principios, hemos llevado a cabo varias acciones específicas:

- Consentimiento informado: siguiendo las indicaciones de Johnson (2012), se proporcionó a la directora de la escuela un formulario de consentimiento informado (Ver Anexo 1). Esto garantiza que podamos recoger las producciones de los participantes de manera segura y consensuada.

- Anonimato: de acuerdo con las sugerencias de Thompson (2018), hemos asegurado el anonimato de los participantes para proteger su privacidad. Es esencial mantener la confidencialidad de los datos recopilados y evitar la divulgación de información personal identificable que pudiera comprometer la privacidad de los participantes, para ello, hemos otorgado un código a cada individuo.
- Bienestar y honestidad: como investigadores, hemos adoptado medidas para asegurar el bienestar de los participantes y evitar cualquier daño. Asimismo, hemos sido transparentes y honestos en la presentación de los resultados de la investigación, conforme a las recomendaciones de Brown (2017). Estas acciones éticas son cruciales para proteger los derechos y la privacidad de los participantes, y para garantizar la ética en la investigación.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS

En este apartado detallaremos los resultados obtenidos a partir de la clasificación de las producciones de los alumnos utilizando el instrumento de análisis diseñado (Ver Anexo 3). Para ello, hemos dividido a los alumnos en dos grupos:

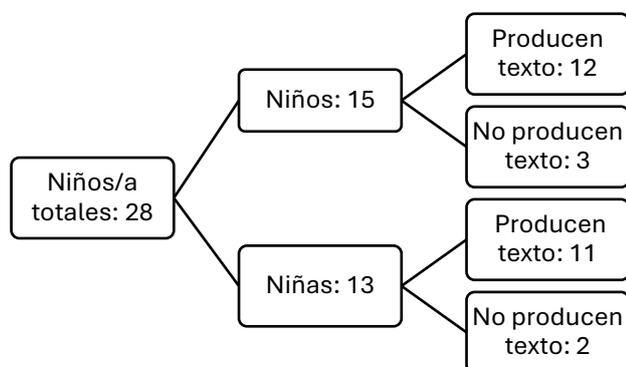
- 1) Aquellos que producen un texto y
- 2) Aquellos que no lo hacen.

Además, en el apartado de Anexos, se encuentran los resultados individuales de cada alumno. También realizaremos una diferenciación entre niños y niñas.

A pesar de que nuestra investigación es cualitativa, presentaremos los resultados de manera cuantitativa mediante un diagrama para ofrecer una visión global de los mismos.

Figura 12

Resultados producción de textos



5.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para realizar el análisis de datos, hemos dividido los resultados en dos bloques. El primero se refiere a las producciones en las que hubo composición textual, mientras que el segundo se centra en los casos donde los alumnos no llegaron a componer texto.

5.2.1. Análisis de la composición textual

A continuación, procederemos con el análisis detallado de los resultados, desglosándolos según los parámetros de textualidad propuestos por De Beaugrande y Dressler (1997), especificados en nuestro instrumento de análisis y mencionados en el apartado 4.2.

Cohesión:

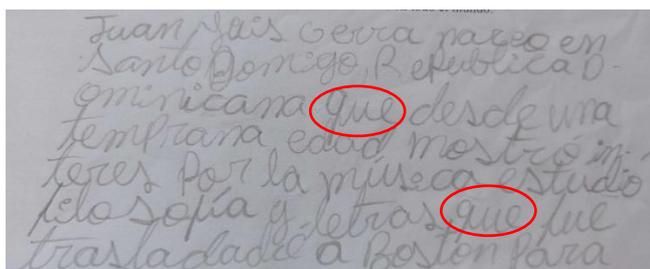
Tras analizar las producciones textuales, concluimos que un gran porcentaje del grupo presenta dificultades para emplear la norma de textualidad de cohesión. Por una parte, observamos que la mayoría de los tiempos verbales utilizados son en presente, lo cual nos sorprende dado que para narrar adecuadamente el recorrido de vida de una persona es necesario emplear una variedad de tiempos verbales. Creemos que esto puede deberse a que en su rutina en el aula utilizan mayoritariamente el presente.

Por otra parte, centrándonos en los marcadores textuales, observamos que los estudiantes emplean únicamente las conjunciones “y” y “que”. Con frecuencia, inician las frases con “que” para expresar sus ideas.

Ejemplos:

Figura 13

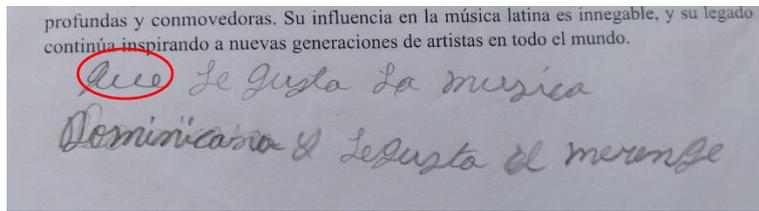
Cohesión con la conjunción “que” I



En esta producción podemos observar que el discente emplea la conjunción “que” para unir diferentes ideas. Sin embargo, pierden el sentido cuando se conectan a través de esta conjunción. Si el alumno sustituyese el primer “que” por un punto y seguido y el segundo por el conector “y”, su composición textual estaría más cohesionada.

Figura 14

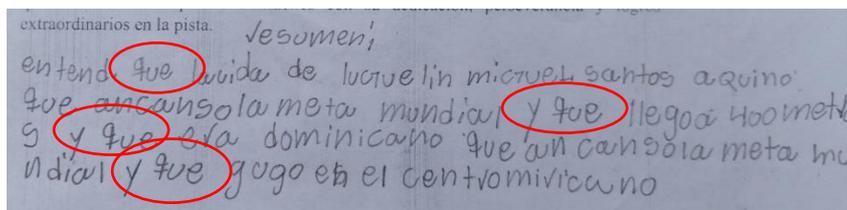
Cohesión con la conjunción “que” 2



Emplea “que” para iniciar la oración porque escribe igual que habla. Podría deberse a que no conoce otro mecanismo para dar paso a sus ideas de manera escrita.

Figura 15

Cohesión con la conjunción “que” 3



El estudiante comienza escribiendo lo que piensa, introduciendo las primeras líneas con: “entendí que”. Seguidamente utiliza “y que” para iniciar el resto de líneas.

Consideramos que esto puede atribuirse al desconocimiento de otros marcadores discursivos que otorgarían más cohesión a sus escritos. Sin embargo, esta explicación podría ser válida para la producción pre intervención pero no para la post, ya que en la sesión intermedia se les presentaron varios marcadores textuales. El hecho de que no los hayan aplicado podría deberse a la falta de interés por aprender de los alumnos o a una deficiente comprensión o retención de los nuevos conocimientos.

En relación a este último punto, podríamos generar más aprendizajes si se continuaran los ciclos de investigación-acción, pues incidiendo en ellos, los estudiantes podrían llegar a retener y aplicar estos conceptos en su escritura.

En cuanto a las formas pronominales, no hemos encontrado ninguna producción que contenga anáforas o catáforas. Las oraciones compuestas por los estudiantes son mayoritariamente simples, lo que resulta en la ausencia de estas estructuras en sus textos.

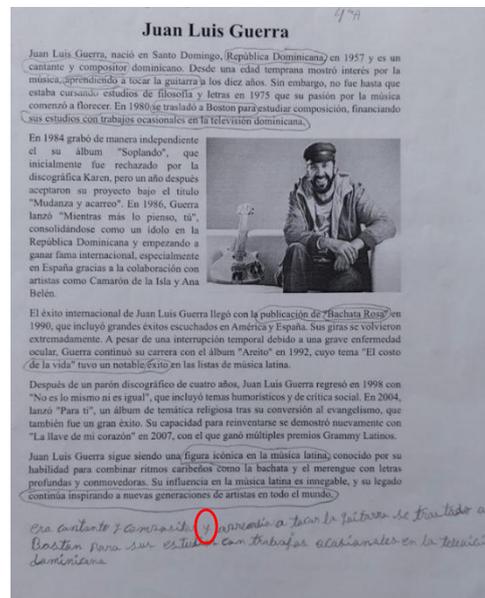
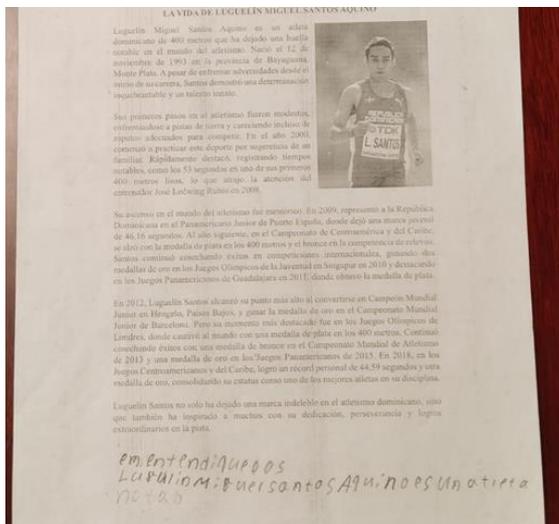
Esta falta de complejidad en la construcción de oraciones indica un área adicional que requiere atención y desarrollo para mejorar la calidad de sus producciones textuales.

Sin embargo, aunque aún queda mucho trabajo por hacer, 11 alumnos han mejorado en alguna medida la cohesión de sus escritos, 2 han empeorado, y el resto se han mantenido igual. Por tanto, estos datos son alentadores, ya que predominan los casos de mejora sobre los de retroceso.

Ejemplo:

Figura 16

Cohesión 4



Estas dos producciones pertenecen al mismo individuo. En ella podemos observar que en la primera no utiliza ningún conector mientras que en la segunda emplea “y” para unir varias ideas. Como vemos son avances mínimos, pero somos conscientes de que este es un proceso complicado y duradero.

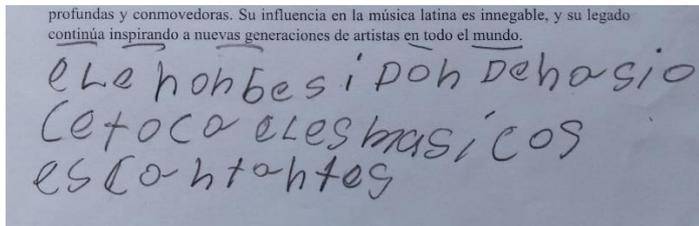
Coherencia:

Esta norma de textualidad es íntimamente relacionada con la anterior. Hemos observado que en los casos donde nunca o casi nunca hay cohesión, tampoco encuentra coherencia. Solo en las ocasiones en que los estudiantes, en lugar de utilizar marcadores textuales, cambian de renglón para separar la nueva información, como veremos posteriormente, se logra mantener una cierta coherencia en sus escritos.

Ejemplo:

Figura 17

Falta cohesión



Intencionalidad y aceptabilidad:

Estas normas se han analizado de manera conjunta porque creemos que, sin una clara intención del autor de crear un escrito ajustado a la normativa del tipo de texto requerido, este no será aceptado por el receptor, en este caso, nosotros. Para que un escrito sea aceptable, debe cumplir con las características de un resumen adecuado.

En cuanto a la intencionalidad, observamos que parte del alumnado intenta incluir toda la información importante del texto original o, al menos, parte de ella. Sin embargo, otro grupo de estudiantes simplemente copia fragmentos del texto sin la intención de integrar todas las ideas clave en su propio escrito.

Ejemplos:

Figura 18

Copia 1

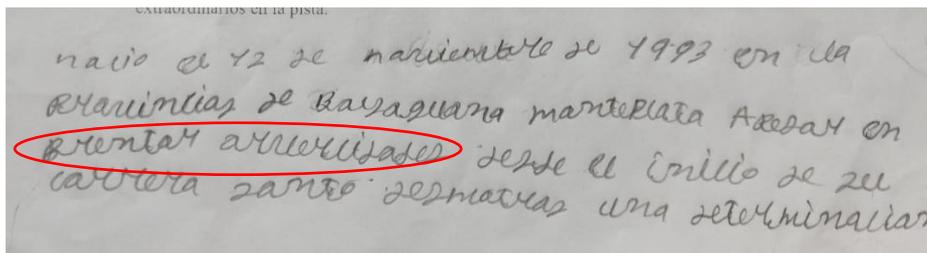


Figura 19

Copia 2

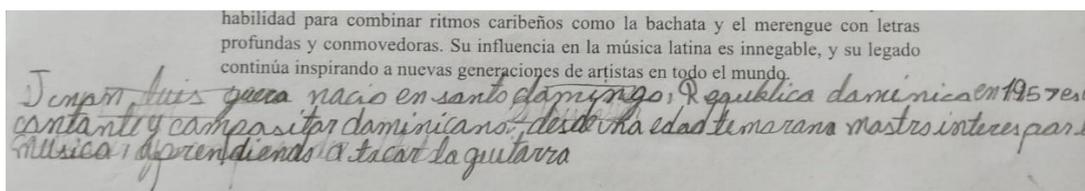
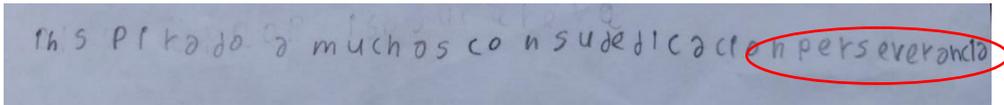


Figura 20

Copia 3



Es evidente que los estudiantes que han realizado este resumen han copiado líneas literales del texto, porque palabras como “enfrentar”, “perseverancia” o “adversidades” no forman parte de su léxico habitual

Con respecto a la aceptabilidad, hemos valorado positivamente aquellos escritos en los que los estudiantes intentan reunir ideas, aunque las presenten con poca cohesión. Consideramos que este es el primer paso para aprender a redactar resúmenes de manera efectiva. En este sentido, hemos identificado diez casos en los que los alumnos han hecho un esfuerzo por integrar ideas, aunque todavía necesitan mejorar en la cohesión de sus textos.

Ejemplos:

Figura 21

Aceptabilidad 1

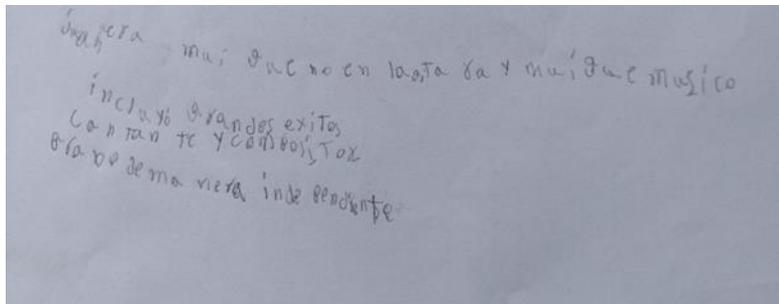
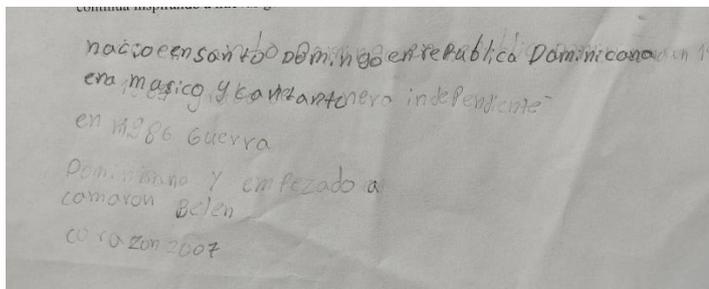


Figura 22

Aceptabilidad 2



Observando las figuras anteriores podemos ver como los participantes se han esforzado en identificar las ideas más importantes de cada párrafo a pesar de exponerlas

en líneas diferentes. Por ello, para alentarlos a que mejoren progresivamente aceptamos estas producciones, pues si les damos las estrategias necesarias, los marcadores discursivos y los conectores adecuados, serán capaces de componer un buen texto.

A pesar de no haber incluido en el instrumento de análisis todas las estrategias implicadas en el proceso de composición según Dressler (1997), a continuación, procedemos a comentar en qué medida han sido abordadas por los alumnos de manera general.

El grado de informabilidad de los escritos ha sido escaso. Salvo en tres ocasiones, los discentes se han limitado a extraer información de los dos primeros párrafos, por lo que el resumen no estaba completo. Con respecto a la situacionalidad, todos ellos eran conoceros de quién era el receptor y el motivo de la actividad, por lo que sí que lo tuvieron en cuenta, aunque en las producciones no se aprecia. Por último, la intertextualidad, la descartamos porque uno de los objetivos del resumen es que aparezcan todas las ideas relevantes del texto dado.

Adecuación:

Dadas las producciones de los estudiantes, es evidente que este principio regulativo que controla la composición textual es uno de los más problemáticos y dignos de comentario, pues detectamos que muchas producciones no se adecuan a las normas del tipo de texto que están realizando. Los estudiantes tienden a no reducir la información y, en la mayoría de los casos, copian fragmentos del texto original. Además, generalmente no se observa el proceso de reestructuración de la información. Consideramos que esto podría deberse a una falta de conocimiento inicial sobre las fases necesarias para realizar un buen resumen. De hecho, muchos estudiantes no sabían qué era un resumen ni cómo se hacía, como se recoge en el cuaderno de la investigadora con preguntas textuales como: “¿qué es un resumen?” y “¿cómo se hace?”.

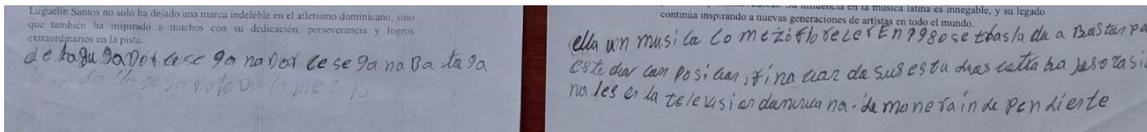
También influyó la falta de atención durante la explicación de estas fases. El ambiente disperso del aula, las peleas y discusiones entre los alumnos, así como el sueño y cansancio de algunos estudiantes, contribuyeron a esta falta de atención. Es importante destacar que algunos de estos comportamientos pueden justificarse dadas las condiciones que afrontan en sus hogares, como la inestabilidad familiar, la falta de un lugar digno para descansar y el trabajo infantil.

En definitiva, son seis los casos en los que los alumnos han mejorado la adecuación de sus escritos tras la intervención. No obstante, entendemos que este principio engloba muchos factores y que en un tiempo tan limitado es difícil observar grandes mejoras.

Ejemplos:

Figura 23

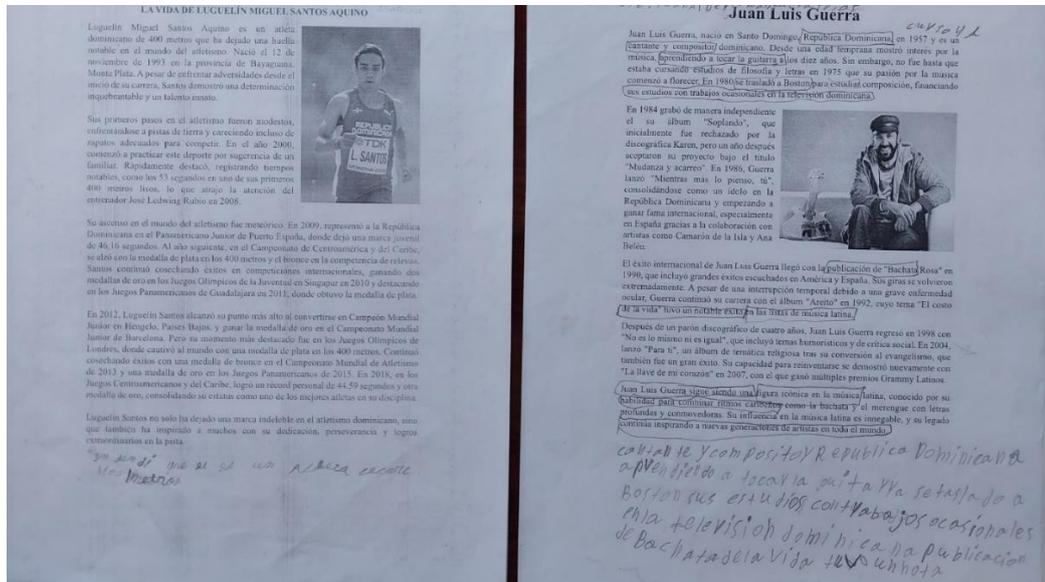
Adecuación 1



En esta producción, a pesar de faltar cohesión, vemos una evolución en lo que se refiere a la forma del texto. Se adecúa a la tipología textual del resumen porque recoge en unas líneas información clave del texto que ha leído.

Figura 24

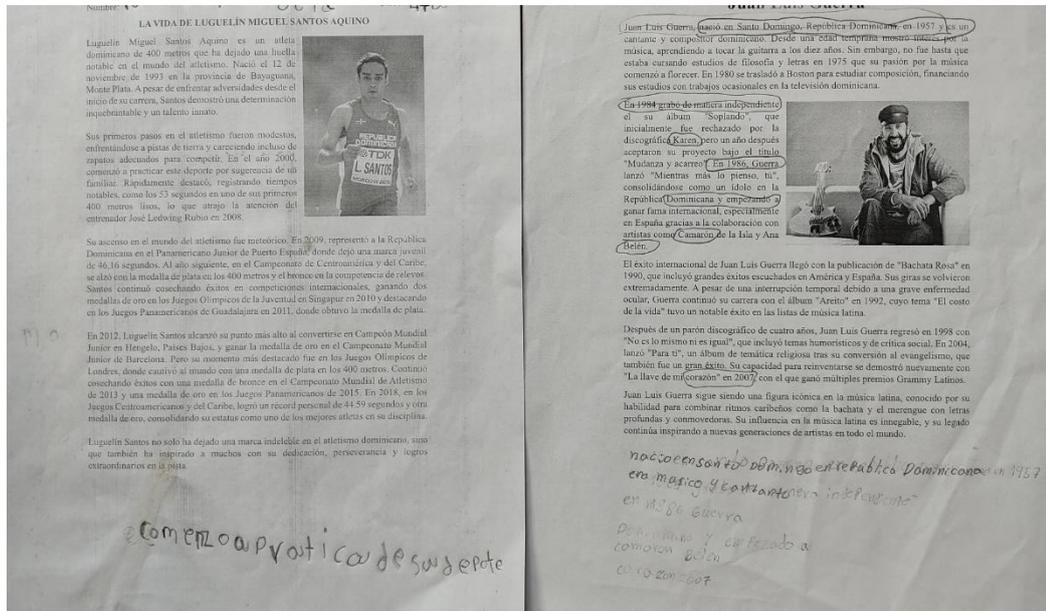
Adecuación 2



Estas producciones también reflejan una evolución en su composición, pues la primera no se puede considerar un resumen pero la segunda sí, pues se ajusta en contenido, estructura y longitud. Observando la segunda producción llegamos a la conclusión de que subrayar las ideas más importantes en el texto, les ayuda a recordarlas y por consiguiente a reflejarlas en su texto.

Figura 25

Adecuación 3



Hemos destacado estas producciones porque mientras que en la primera solo se intuye una frase. En la segunda, observamos una frase inicial y un listado de ideas. Nos ha parecido muy interesante esta producción porque si este individuo hubiera conocido algún conector textual, con las ideas que ha reflejado podría haber compuesto un texto muy semejante a las características del resumen, lo cual supondría un gran avance en su composición escrita.

Cabe destacar que la investigadora preguntó al alumno por qué había borrado las últimas líneas y él respondió que era porque se había fijado en sus compañeros, aunque más tarde decidió repasarlas por encima, pero se acabó el tiempo de la clase.

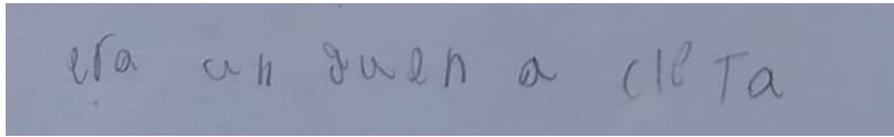
Normas ortográficas

Dada la frecuencia de los errores ortográficos, hemos considerado oportuno dedicarles un apartado específico. En primer lugar, uno de los errores más recurrentes es la utilización de mayúsculas y minúsculas. Hemos observado que los estudiantes no usan mayúsculas después del punto y, en muchos casos, tampoco en la primera letra de sus nombres. Este error podría deberse a la falta de corrección en las actividades diarias, ya que escriben sus nombres varias veces al día y deberían haber memorizado esta norma ortográfica.

Ejemplo:

Figura 26

Utilización errónea de minúsculas

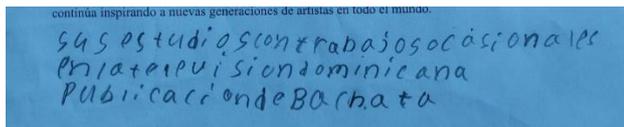


Además, muchos estudiantes tienen dificultades para separar las palabras dentro de un mismo texto, escribiendo todo seguido. Esta práctica complica la comprensión y lectura del escrito tanto para los lectores como para los propios estudiantes, dificultando su proceso de revisión.

Ejemplos:

Figura 27

Separación del escrito



Es preciso mencionar que este alumno en concreto algunos no sabe leer y copió el texto. Es probable que como en la fotocopia aparecen las palabras muy juntas las quisiese imitar.

Figura 28

Separación del escrito 2

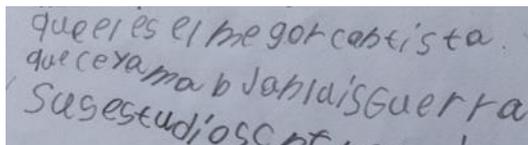
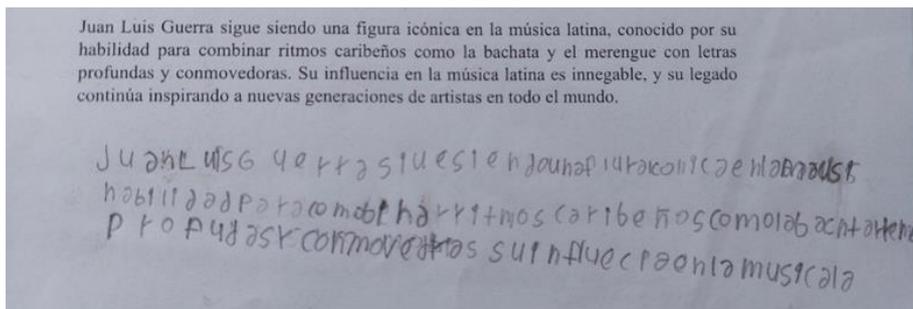


Figura 29

Separación del escrito 3



En estas dos últimas producciones observamos que los alumnos tienen un gran desfase curricular, pues se encuentran en una etapa de la escritura que no corresponde con su edad.

Por otro lado, hemos percibido que muchos estudiantes escriben tal y como hablan, asociando directamente el fonema al grafema. Este error es muy común en los países de habla hispana, pues según su pronunciación, muchas palabras deberían escribirse de manera diferente.

Ejemplos:

Figura 30

Asociación entre fonema y grafema 1

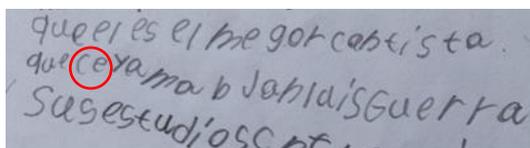
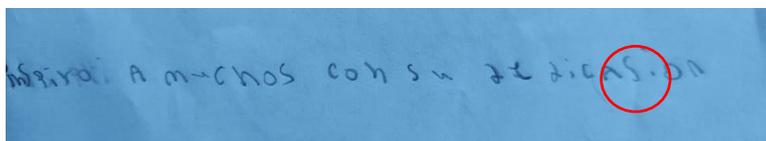


Figura 31

Asociación entre fonema y grafema 2



En las imágenes podemos observar que los estudiantes confunden la “c” con la “s”, un error muy común en República Dominicana dado su acento.

5.2.2. Análisis de las producciones sin composición textual

A pesar de centrarnos en aquellas producciones donde hemos observado composición textual, es importante destacar algunas características notables de los estudiantes que no compusieron textos, con el fin de comprender el motivo de este fenómeno.

Como se ha observado en el apartado de resultados, hay cinco alumnos que no compusieron textos, lo cual es un número considerable teniendo en cuenta que están en el cuarto curso de Educación Primaria. Tras discutir esta situación con la maestra, nos informó que dos de estos alumnos no saben leer, ya que son de procedencia haitiana y por el momento solo se comunican adecuadamente de manera oral.

Por otro lado, otros dos alumnos se negaron a realizar estas actividades, así como las del resto de los maestros, durante un largo periodo. No llegamos a conocer los motivos específicos de su rechazo, pero creemos que su poca implicación en el aula puede deberse a problemas familiares que los mantienen distantes y poco comprometidos con la escuela.

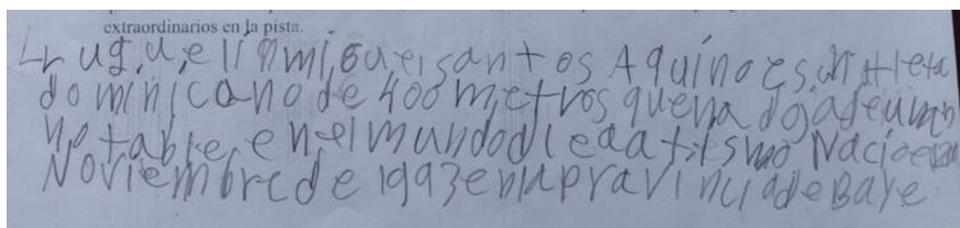
El quinto alumno intentó componer palabras, pero tuvo muchas dificultades debido a su tardía incorporación al sistema educativo. Su texto es ininteligible, ya que no escribe ninguna palabra correctamente.

En última instancia, resaltamos la diversidad del aula y los múltiples niveles de desarrollo que conviven. Como hemos observado, existen producciones que poseen buena caligrafía, escasas faltas ortográficas, adecuadas a la tipología textual y a las normas de composición textual, mientras que otras se encuentran en la etapa precaligráfica de la escritura. No obstante, destacamos que la mayoría no han adquirido la competencia específica referente a su curso, mencionada en el apartado 2.2.7., porque no se comunican en diferentes contextos mediante un género textual adecuado.

Ejemplo:

Figura 32

Producción etapa precaligráfica



En el siguiente apartado, retomaremos estas ideas con el objetivo de llegar a una conclusión basada en los hechos observados.

5.3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS

La investigación-acción participativa llevada a cabo en el aula de 4º de Educación Primaria buscaba despejar el interrogante de si la enseñanza explícita del resumen favorece la composición escrita del alumnado. En torno a esta incógnita, los resultados y análisis obtenidos nos permiten extraer varias conclusiones clave sobre la eficacia de esta intervención.

Con respecto a la cohesión textual, la mayoría del grupo mostró dificultades significativas para lograr cohesión en sus textos. Observamos que los estudiantes tendían a utilizar predominantemente tiempos verbales en presente, incluso al narrar eventos pasados, lo cual sugiere una rutina en el aula que no promueve el uso de una variedad de tiempos verbales necesarios para la narración adecuada de una vida. Esta limitación en la utilización de tiempos verbales puede haber afectado negativamente a la cohesión y la coherencia de sus escritos.

Además, en cuanto a los marcadores textuales, los estudiantes utilizaron principalmente las conjunciones "y" y "que", comenzando frecuentemente las frases con "que". Aunque se les enseñaron otros marcadores en la sesión intermedia, su falta de aplicación puede deberse a una insuficiente comprensión o retención de estos conceptos, lo que señala una necesidad de continuar con los ciclos de investigación-acción para reforzar estos aprendizajes.

Centrándonos en la coherencia, estrechamente relacionada con la estrategia anterior, también presentó dificultades. Se observó que cuando los textos carecían de cohesión, tampoco eran coherentes. Sin embargo, los estudiantes que utilizaban cambios de renglón para separar nuevas ideas lograron mantener cierta coherencia, a pesar de la falta de cohesión estructural. Creemos que, hasta el momento, han utilizado esta alternativa en el aula para separar ideas, pues fue un hecho muy repetido en las producciones y sobre el que se debería incidir en futuras investigaciones.

La adecuación de los textos a las normas de composición fue uno de los aspectos más problemáticos. Se identificaron errores recurrentes y creemos que podrían deberse a la falta de conocimiento inicial y la falta de atención durante la explicación de las fases del resumen. Por tanto, para solventarlo, podrían llevarse a cabo dinámicas en el grupo donde aprendiesen de manera más dinámica y atractiva a través de metodologías activas.

Por último, si nos detenemos en la intencionalidad y aceptabilidad, ante los diez casos en los que los alumnos hicieron esfuerzos por integrar ideas de diferentes partes del texto, creemos que con más práctica y haciendo que los alumnos tomen conciencia de que la escritura es un medio para lograr otros objetivos en su día a día, pueden llegar a implicarse y conseguir mejoras significativas.

En relación a los hallazgos de esta investigación, podemos concluir que la enseñanza explícita del resumen tiene potencial para mejorar la composición escrita del

alumnado, aunque se necesita un enfoque más sostenido y sistemático para lograr mejoras significativas. No obstante, la metodología empleada se presta a continuar con los ciclos de investigación-acción, reforzando la enseñanza de las macrorreglas y otros elementos esenciales del resumen, y adaptando las estrategias pedagógicas para abordar las necesidades específicas de los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades de aprendizaje y aquellos provenientes de contextos desfavorables.

En la misma línea, sería beneficioso implementar medidas de apoyo adicionales, como tutorías personalizadas y actividades prácticas repetitivas, para ayudar a los estudiantes a internalizar y aplicar las habilidades de resumen de manera más efectiva. Además, no podemos olvidar que en el aula intervienen muchos agentes que repercuten en el aprendizaje de los niños. Por ello, se debería prestar especial atención a la mejora del ambiente del aula, minimizando las distracciones y fomentando un entorno de aprendizaje más concentrado y colaborativo.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez presentados y analizados los resultados de la investigación procedemos a contrastarlos con algunos de los estudios reflejados en el capítulo III referente al estado de la cuestión.

En cuanto a las dificultades encontradas en la cohesión textual, consideramos que será crucial reforzar este aspecto en futuras intervenciones, dedicando tiempo y atención a la enseñanza explícita de los tiempos verbales y su aplicación en diferentes contextos discursivos, tal como sugieren los estudios de Albarrán Santiago (2009) y Andueza Correa y Aguilera Meneses (2018).

En relación al uso limitado de marcadores textuales, más allá de las conjunciones "y" y "que", estos mismos autores también han destacado la importancia de enseñar explícitamente variedad de conectores y adverbios de enmarcamiento para establecer relaciones entre ideas y organizar el discurso. En suma, los resultados del estudio de Martín y González (2016) concluyen que enseñar de forma explícita estrategias de composición textual, conlleva importantes mejoras en las producciones infantiles, recalcando así la repercusión positiva de la enseñanza explícita del resumen.

En suma, la falta de retención observada en los resultados sugiere la necesidad de reforzar estos aprendizajes a través de ciclos de investigación-acción que permitan a los estudiantes consolidar y automatizar el uso adecuado de los marcadores textuales en sus producciones escritas.

Por otra parte, como mencionamos previamente, los problemas de adecuación al tipo de texto pueden deberse a una falta de conocimiento inicial sobre las características y estructura del resumen, así como a dificultades para comprender y aplicar las fases de este proceso de escritura. Tal como señalan Salvador Mata y García Guzmán (2009), estas dificultades reflejan deficiencias metacognitivas en la organización textual. Para abordar esta problemática, es fundamental implementar estrategias didácticas que faciliten un aprendizaje más significativo y atractivo para los estudiantes.

Para tal efecto, sería muy interesante que las maestras tras varios ciclos de investigación-acción tornaran su acción docente hacia la utilización de dinámicas grupales y metodologías activas. Estas podrían ser herramientas valiosas para promover la comprensión profunda de los conceptos y su aplicación práctica en la composición de textos adecuados a las normas establecidas.

Siguiendo el párrafo anterior, estas metodologías podrían sorprender al alumnado y despertar su curiosidad y motivación intrínseca por el aprendizaje. En esta línea, coincidimos con Hernández (2011) en resolver la contradicción entre los contenidos enseñados y el desarrollo motivacional-intelectual de los estudiantes.

Para finalizar, la integración de ideas provenientes de diferentes partes del texto, observada en algunos estudiantes, refleja su esfuerzo por construir un buen discurso. A pesar de las limitaciones o errores encontrados, estos intentos sugieren que, con más práctica y una mayor conciencia sobre la utilidad de la escritura en su vida diaria, los alumnos pueden lograr mejoras significativas en su composición escrita. Tal como señala Zayas (2012), es fundamental fomentar la motivación y la relevancia percibida de las tareas de escritura para que los estudiantes se impliquen activamente en el proceso de aprendizaje. Cuando los alumnos comprenden la importancia de la escritura como herramienta para comunicarse, expresarse y lograr objetivos en su vida cotidiana, se genera una mayor disposición y esfuerzo por mejorar sus habilidades de composición. Por tanto, promover esta conciencia sobre la utilidad práctica de la escritura puede ser un factor clave para potenciar los avances en la composición escrita.

Por último, de acuerdo con Álvarez (2002), podemos concluir que la actividad de resumir ofrece una gran rentabilidad y valor pedagógico, pues como hemos comprobado, favorece y consolida procesos cognitivos, analíticos y sintéticos.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES GENERALES

7.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DEL TFM

Tras la investigación realizada hemos podido extraer conclusiones significativas respecto a los objetivos planteados:

- Objetivo 1: “Presentar a las maestras la investigación-acción participativa como posibilidad para mejorar su práctica docente”.

La implementación de la investigación-acción participativa ha demostrado ser una estrategia efectiva para involucrar a las maestras en el proceso de mejora continua de su práctica docente. Las maestras han podido observar directamente los efectos de las intervenciones y han participado activamente en la reflexión y ajuste de las estrategias educativas. Este enfoque ha fomentado una mayor conciencia sobre las necesidades específicas de sus estudiantes y ha proporcionado un marco estructurado para abordar estas necesidades de manera colaborativa y sistemática en un futuro. A fin de cuentas, ante un largo recorrido de enseñanza tradicional en la escuela de Futuro Vivo, le hemos otorgado a las maestras una alternativa accesible para mejorar sus futuras prácticas docentes y, por consiguiente, el aprendizaje de su alumnado.

- Objetivo 2: “Promover una mejor enseñanza de la expresión escrita a través de los ciclos de investigación-acción”.

La investigación-acción ha promovido o iniciado una mejora en la enseñanza de la expresión escrita, proporcionando un entorno donde los estudiantes pueden recibir feedback y tanto ellos como las maestras pueden aprender de sus errores. Aunque aún existen desafíos significativos, como la adecuada utilización de tiempos verbales y marcadores textuales, los datos indican que un número considerable de estudiantes ha mostrado mejoras en la cohesión de sus escritos. La repetición y el refinamiento de los ciclos de investigación-acción permitirán consolidar y expandir estos avances.

- Objetivo 3: “Comprobar si la enseñanza explícita del resumen mejora la composición escrita y textual del alumnado”.

La enseñanza explícita del resumen, basada en las macrorreglas de Álvarez (2002), ha mostrado tener un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para componer textos más coherentes y cohesionados. Aunque muchos estudiantes aún enfrentan dificultades para aplicar completamente las técnicas de resumen, los resultados indican que aquellos que han seguido las indicaciones y han intentado integrar ideas clave

han logrado mejoras en sus producciones escritas. La persistencia y la reiteración en la enseñanza de estas técnicas serán esenciales para fortalecer estos avances y alcanzar un mayor dominio por parte de todos los estudiantes.

- Objetivo 4: “Favorecer el proceso de composición escrita y textual del alumnado”.

La intervención ha favorecido el proceso de composición escrita y textual de los estudiantes al proporcionarles una estructura clara y herramientas específicas para organizar sus ideas y mejorar la calidad de sus escritos. A pesar de los retos observados, como la falta de adecuación a las normas textuales y la tendencia a escribir como se habla, se han identificado casos de mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para componer textos coherentes y cohesionados. La continuidad de los ciclos de investigación-acción y un enfoque pedagógico más personalizado serán claves para seguir mejorando las habilidades de composición escrita del alumnado.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la investigación-acción participativa ha proporcionado un marco efectivo para la mejora de la práctica docente y la enseñanza de la expresión escrita. La enseñanza explícita del resumen ha demostrado ser una estrategia valiosa para mejorar la composición escrita del alumnado, aunque se requiere una implementación sostenida y adaptativa para consolidar estos avances y abordar las áreas de dificultad restantes.

7.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Durante esta investigación-acción participativa realizada en la República Dominicana, nos enfrentamos a varias limitaciones que es preciso destacar:

- El nivel académico inicial de los estudiantes participantes era bastante bajo, con dificultades significativas en áreas como la lectoescritura, la comprensión de textos y la expresión escrita. Esto representó un reto importante a la hora de implementar las estrategias de enseñanza del resumen, ya que los alumnos carecían de las habilidades básicas necesarias.
- Muchos de los estudiantes provenían de entornos familiares y socioeconómicos muy precarios, lo que afectaba su asistencia regular a clases, su nivel de atención y su disposición para participar en las actividades. Estas condiciones de vulnerabilidad sin duda influyeron en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La estancia de la investigadora en la escuela fue limitada a solo dos meses, debido a que debía regresar a España. Este corto período de tiempo dificultó la implementación de más ciclos de investigación-acción y la consolidación de los avances logrados en la enseñanza del resumen.
- Se observó que algunos estudiantes mostraban poca implicación y atención durante las explicaciones y actividades relacionadas con la enseñanza del resumen. Esto obstaculizó el aprendizaje de las técnicas y estrategias propuestas.
- Las altas temperaturas del clima tropical en la República Dominicana, sumadas a la falta de recursos de climatización en las aulas, provocaban que los estudiantes se sintieran fatigados y con dificultades para mantener la concentración durante las sesiones.
- Debido a diversos factores, como las condiciones socioeconómicas de las familias o problemas de salud, la asistencia de los estudiantes a clase no era regular, lo que dificultaba el seguimiento y la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La diversidad de características personales, ritmos de aprendizaje y necesidades educativas de los estudiantes generaba, en ocasiones, conflictos y dificultades para atender de manera individualizada a cada uno de ellos.

No obstante, es preciso mencionar que nos adaptamos a estas limitaciones y buscamos alternativas para llamar la atención de los discentes, aumentar el valor pedagógico de nuestras sesiones y contribuir al buen ambiente de aula.

7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación-acción participativa representa un primer ciclo de un proceso más amplio y sostenido de mejora de la expresión escrita y la práctica docente. Algunas futuras líneas de investigación a partir de este estudio podrían ser:

1. Continuidad de los ciclos de investigación-acción: ahora que la maestra ha sido formada en técnicas de investigación-acción, puede continuar con este proceso de manera autónoma, implementando nuevos ciclos que profundicen en la enseñanza del resumen y otras estrategias de composición escrita.
2. Seguimiento y consolidación de los avances: sería importante dar continuidad al trabajo realizado, haciendo un seguimiento de los avances de los estudiantes en la elaboración de resúmenes y consolidando las mejoras logradas en su expresión escrita.

3. Adaptación de estrategias a las necesidades del alumnado: dado el carácter heterogéneo del grupo, futuras investigaciones podrían enfocarse en adaptar aún más las estrategias de enseñanza del resumen a las necesidades y características específicas de cada estudiante.
4. Integración de la investigación-acción en la práctica docente: este estudio ha demostrado el potencial de la investigación-acción para mejorar la práctica docente. Sería valioso que la maestra incorporara este enfoque de manera regular en su quehacer profesional, convirtiéndose en una investigadora-docente.
5. Aunque este estudio se realizó en el contexto específico del cuarto curso de Educación Primaria en la República Dominicana, su metodología podría extrapolarse y adaptarse a otras clases y regiones del país, pues una de las mayores fuentes de aprendizaje de los docentes son las experiencias que nos cuentan otros compañeros.

7.4. CONSIDERACIONES FINALES

En estas últimas líneas, nos gustaría destacar que los hallazgos de esta investigación-acción participativa permiten visibilizar la importancia de la enseñanza explícita del resumen como estrategia para mejorar la composición escrita del alumnado. A pesar de las dificultades encontradas en aspectos como la cohesión textual, el uso de marcadores, la coherencia y la adecuación a las normas de composición, los resultados sugieren que la enseñanza explícita del resumen tiene un gran potencial para desarrollar habilidades de escritura en los estudiantes.

Más allá de los resultados, esta investigación-acción participativa nos ha posibilitado observar y tomar conciencia de la brecha presente en la sociedad, en términos de conocimiento, oportunidades y justicia social. De igual manera, al formar parte de su sistema educativo y conocer su estilo de vida, hemos comprendido la realidad de muchos niños y niñas y corroborar la importancia y repercusión de recibir una educación de calidad.

La investigación-acción participativa tiene un gran potencial para generar cambios significativos en los contextos educativos, al involucrar a los propios participantes en la identificación de problemas, la implementación de estrategias y la evaluación de los resultados. Este enfoque permite visibilizar realidades que de otro modo podrían pasar desapercibidas, y proporciona un entendimiento más profundo de las necesidades y desafíos que enfrentan los alumnos.

La alfabetización es la base de todo, es la puerta que posibilita salir de la pobreza, pues "no es más pobre el que menos tiene, sino el que menos sabe". La escritura, como un eje fundamental en la alfabetización de cualquier persona, es también un medio para alcanzar una vida digna y de calidad. Por tanto, dar a conocer a Futuro Vivo nuestra investigación-acción participativa no supone una intervención entre tantas, sino que puede ser el medio para que los niños de la escuela aprendan cada día más y mejor, y la educación siga por la constante de mejora para y por sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcocer, M. (1998). Investigación acción participativa. In *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 433-464). Addison Wesley Longman.
- Álvarez Angulo, T. (2002). *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Andueza Correa, A., y Aguilera Meneses, N. (2018). La enseñanza de la coherencia textual y la estructura del discurso: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-19.
- Bartolomé Pina, M. (2012). *La investigación cooperativa*. DDD UAB.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1977). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Bisquerra Alzina, R. (Ed.). (2022). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial.
- Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje* (Vol. 88). Narcea Ediciones.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Culture and Education*, 2(6), 63-80.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Charmaz, K. (2006). Constructivismo y teoría fundamentada. En A. Bryant y K. Charmaz (Eds.), *El libro de la teoría de la construcción* (pp. 207-236). Sabio.
- Creswell, J.W. (2013). *Investigación educativa: planificación, conducción y evaluación de la investigación cuantitativa y cualitativa* (4.a ed.). Pearson.
- Elliott, J. (1993). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Futuro Vivo. (2023). Dossier Futuro Vivo 2023. <https://www.futurovivo.org/wp-content/uploads/Dossier-Futuro-Vivo-2023.pdf>
- Gaskins, I., y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Paidós.

- GRUPO DIDACTEXT. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104. ISSN: 1130-0531.
- Hernández Louhau, V. M. (2011). Razones didácticas para fundamentar la expresión escrita, como proceso de competencia y actuación. *Revista de Investigación Educativa*, 4(1).
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Houghton Mifflin.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research reader*. Deakin University Press.
- Krotsch, P. (1997). Crítica a la investigación académica en educación superior. *Revista de Educación*, 307, 45-56.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Miller, J. (2002). Investigación-acción en el contexto educativo. *Revistas URP*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022.). Adecuación curricular de primer ciclo de primaria.
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible
- Pérez Serrano, G., y Nieto Martín, S. (1992). *La investigación-acción en la educación formal y no formal*.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Harcourt, Brace & World.
- Popkewitz, T. S. (2010). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: ciencia, educación y hacer sociedad haciendo al niño.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 3(2), 113-145.

- Ramspott, A. (1996). *El resumen como instrumento de aprendizaje*. <http://cursoampliacion.una.edu.ve/producciondetextos/paginas/ramspott1996resumen.pdf> (Consultado: 8 de mayo de 2024).
- Rodríguez Hernández, B., Martínez Serna, C., y Ruíz Reyna, N., (2020). Secuencia didáctica basada en el género textual para la enseñanza de la argumentación escrita. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-20.
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I., & Bernal, S. (2010). Investigación acción. In *Métodos de investigación en Educación Especial* (pp. 1-32).
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. Appleton-Century.
- Ruiz, J.I. (2009). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.
- Salvador Mata, F., y García Guzmán, A. (2009). Organización del contenido y estructura del texto escrito por alumnos de Educación Primaria: un estudio empírico. *Revista de Educación*, 350, 381-414.
- Serrano, P. (2018). *Didáctica de la lengua y la literatura: Teoría y práctica*. Síntesis.
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Suárez, D. (2002). El papel de la investigación-acción en la profesionalización docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 47-58.
- Taba, H., y Noel, E. G. (1957). Action research: A case study. In *Proceedings of the Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Teberosky, A. (2014). *Psicología evolutiva y educación*. Alianza Editorial.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language*. MIT Press.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

Martín, M. Á., Y González Conde, C. (2016). Enseñar a resumir. Conclusiones de una experiencia en 5.º de primaria. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 71, 44-50.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL USO DE FOTOGRAFÍAS CON PROPÓSITOS INVESTIGATIVOS

Yo, **Hna. María Cristina de Jesús Reynoso**, en mi calidad de director/a del centro educativo Futuro Vivo, situado en el Municipio San Antonio de Guerra, República Dominicana, doy mi autorización para la toma de fotografías en horario escolar dentro de la escuela Futuro Vivo. En estas fotografías podrán figurar docentes, estudiantes y personal del centro.

Las fotografías serán realizadas por Sara Alguacil Sancho, alumna del Máster en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Segovia, Universidad de Valladolid. Dichas fotografías se utilizarán exclusivamente en su Trabajo de Fin de Máster.

Nombre del investigador:

Sara Alguacil Sancho

Firma del investigador:



Nombre del participante:

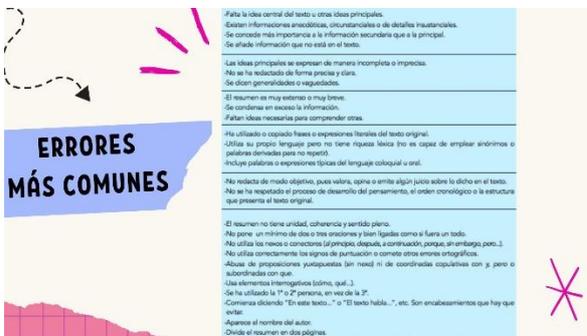
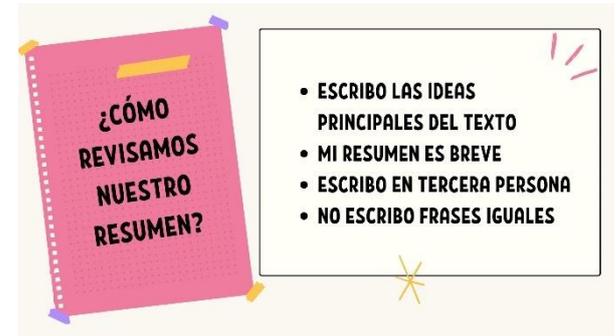
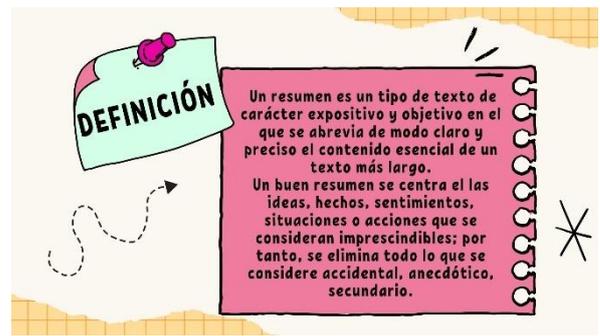
Hna. María Cristina de Jesús Reynoso

Firma del participante:




En el Municipio San Antonio de Guerra, a los 9 días del mes abril del año 2024.

Anexo 2. PowerPoint enseñanza del resumen.



Anexo 3. Resultados

Muestra: 3AV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión				X		“En día que”.		X				Emplea “y”. Tiene sentido.
Coherencia				X				X				
Adecuación			X			Copia.						
Intencionalidad y aceptabilidad				X						X		2 líneas.

Muestra: 5AV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión			X			Es copia.			X			Es copia.
Coherencia			X						X			
Adecuación					X	No separa palabras.					X	
Intencionalidad y aceptabilidad				X						X		

Muestra: 6AV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión			X					X				Puntuación.
Coherencia		X						X				
Adecuación			X						X			Mayúsculas y minúsculas
Intencionalidad y aceptabilidad		X					X					Se comprende y se ve que quiere transmitir información.

Muestra: 9AV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión						“y”, “que”			X			“Que Juan Luis...” “Que Juan Luis...”
Coherencia								X				
Adecuación			X						X			
Intencionalidad y aceptabilidad		X						X				Muy buena.

Muestra: 10AV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X				X			No puntúa.
Coherencia				X					X			Cada idea una línea.
Adecuación					X					X		No separa palabras, no pone mayúsculas
Intencionalidad y aceptabilidad					X				X			Se comprende.

Muestra: 15AV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión			X			“Y que”				X		Verbos: es y era en la misma frase. “Y”
Coherencia			X			“Entendí que...” Se repite.				X		
Adecuación				X		“Alcanso” “gugo” “No separa”. 4 líneas. No mayúsculas.				X		
Intencionalidad y aceptabilidad			X			Compone frases.				X		Copia.

Muestra: 16AM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión				X								Separa cambiando de línea.
Coherencia				X						X		
Adecuación												“ce yama Juan” “el megor cantista” “television”
Intencionalidad y aceptabilidad				X					X			

Muestra: 19AM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión												
Coherencia												
Adecuación						Buena caligrafía, sin faltas ortográficas.						Buena caligrafía, sin faltas ortográficas.
Intencionalidad y aceptabilidad						Solo copia						Solo copia

Muestra: 21AV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión										X		No utiliza marcadores.
Coherencia										X		Falta coherencia pero se llega a entender.
Adecuación										X		
Intencionalidad y aceptabilidad						Solo copia			X			Comienza a componer textualmente con las ideas más importantes.

Muestra: 24AV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión				X		“en ten di que es un..”.				X		No concuerdan los verbos.
Coherencia				X					X			
Adecuación						2 líneas. “Cecore = que corre”. No puntuación				X		No mayúsculas ni separa.
Intencionalidad y aceptabilidad				X				X				Selecciona las ideas más importantes.

Muestra: 25AV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión				X		No utiliza conectores.				X		Escasos marcadores.
Coherencia					X					X		
Adecuación				X		No tiene muchas faltas ortográficas.				X		No concuerdan los tiempos verbales.
Intencionalidad y aceptabilidad					X	Información seleccionada aleatoriamente.				X		Información más relevante, mínima intención comunicativa.

Muestra: 26AM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X	No se entiende.			X			
Coherencia					X				X			Se comprende
Adecuación					X	No sigue ninguna norma textual.			X			No comete muchos errores de composición textual, pero no concuerda en género y número ni separa.
Intencionalidad y aceptabilidad					X				X			En parte copia, pero selecciona ideas.

Muestra: 1BM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X				X			Comienza a emplear conectores.
Coherencia					X			X				
Adecuación					X	“Dedicación”				X		Normas textuales
Intencionalidad y aceptabilidad					X	Copia literal.		X				Intenta transmitir información y se acepta.

Muestra: 3BV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión				X								No conectores, cambia de línea.
Coherencia				X								
Adecuación					X	No se adecúa a la tipología textual.						Copia.
Intencionalidad y aceptabilidad					X	Una frase simple.					X	Intención comunicativa

Muestra: 4BM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión			X			Repite: “y que”.			X			“que” como conector
Coherencia				X					X			Tiene coherencia pero no la suficiente.
Adecuación			X			Comprende e tipo de texto. Falta puntuación.			X			Se adecúa a actividad solicitada.
Intencionalidad y aceptabilidad		X						X				

Muestra: 5BV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X						X	
Coherencia					X						X	
Adecuación				X		Tiene la estructura pero no el contenido.					X	
Intencionalidad y aceptabilidad				X		Lo intenta						No lo intenta, es copia.

Muestra: 9BV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X						X	
Coherencia					X						X	
Adecuación					X						X	
Intencionalidad y aceptabilidad					X	Copia la última línea					X	Copia el último párrafo. No sabe leer, escribe por imitación.

Muestra: 10BM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X						X	
Coherencia					X						X	
Adecuación					X	No reinterpreta el texto.					X	Compone el texto pero no reestructura la información, no la reduce con sentido.
Intencionalidad y aceptabilidad					X	Copia.					X	

Muestra: 12BV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X				X			
Coherencia					X				X			
Adecuación					X				X			Se acerca a la estructura de un resumen.
Intencionalidad y aceptabilidad					X	Ninguna, copia literal.		X				Tiene intención de comunicar los aspectos más importantes.

Muestra: 13BM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión		X					X					
Coherencia		X					X					
Adecuación		X				Falta información.	X					
Intencionalidad y aceptabilidad	X						X					Muy bien.

Muestra: 14BM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X					X		
Coherencia					X					X		
Adecuación					X					X		
Intencionalidad y aceptabilidad					X	Copia				X		Algo de intención pero se cansa y para de escribir.

Muestra: 15BM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión				X		No conectores ni puntúa.				X		
Coherencia				X		Se intuye.				X		
Adecuación				X						X		Faltas en la composición textual
Intencionalidad y aceptabilidad				X		Copia frases literales.				X		Lo mismo que en la anterior.

Muestra: 19BM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X						X	
Coherencia					X						X	
Adecuación					X	No hay errores de composición textual, copia bien.					X	No hay errores de composición textual, copia bien.
Intencionalidad y aceptabilidad					X	No, copia todo					X	No, copia todo

Muestra: 21BM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X						X	
Coherencia					X						X	
Adecuación					X						X	
Intencionalidad y aceptabilidad					X	No					X	Copia literal. Está desconcentrada.

Muestra: 24BM	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X	No sabe escribir apenas.					X	
Coherencia					X						X	Difícil de comprender
Adecuación					X	No se ajusta al texto ni cumple con las normas textuales.					X	No sigue ninguna norma.
Intencionalidad y aceptabilidad				X		Tiene intención comunicativa pero no se comprende.				X		Extrae información, pero no se llega a aceptar.

Muestra: 27BV	Pre enseñanza explícita						Post enseñanza explícita					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Anotaciones
Cohesión					X						X	
Coherencia					X						X	
Adecuación					X						X	
Intencionalidad y aceptabilidad					X						X	No hace nada porque quiere llamar la atención. Comprende y sabe redactar, pero busca protagonismo. No hay evolución en sus producciones porque copia cachos aleatorios.

