

Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, Pilar, Paraguay.
ISSN en línea 23005-2599, abril-junio 2024,
Volumen 4, Número 2.

DOI: <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2>

CREENCIAS EN TORNO AL PROCESO DE ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO

*BELIEFS SURROUNDING THE NARRATIVE WRITING
PROCESS: DESIGN AND VALIDATION OF AN INSTRUMENT*

Roque Julio Barbosa Peña

Universidad Antonio Nariño, Colombia

Marisella Buitrago Ramírez

Universidad Antonio Nariño, Colombia

José Marín Juanías

Universidad Nacional de Colombia, Colombia



DOI: <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.376>

Creencias en Torno al Proceso de Escritura de Textos Narrativos: Diseño y Validación de un Instrumento

Roque Julio Barbosa Peña

rbarbosa38@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8831-5530>

Universidad Antonio Nariño

Colombia

Marisella Buitrago Ramírez

marisbuitrago@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8254-4025>

Universidad Antonio Nariño

Colombia

José Marín Juanías

jmarinj@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6597-0241>

Universidad Nacional de Colombia

Colombia

RESUMEN

El objetivo del estudio es describir el análisis de validez y confiabilidad de un instrumento que identifica las creencias transmisionales y transaccionales de estudiantes de primaria, en el contexto colombiano, relativas al proceso de escritura de textos narrativos. El instrumento permite indagar las creencias relacionadas con ocho etapas del proceso de composición de cuentos: leer, planear, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir y publicar. La validez de contenido se examinó mediante juicio de expertos y la validez de constructo y análisis de fiabilidad se realizó con la participación de 642 estudiantes de tres municipios de Colombia. Los resultados revelaron que el instrumento presenta un alto coeficiente de confiabilidad y exhibe coeficientes aceptables de estabilidad temporal.

Palabras clave: *confiabilidad, validez, creencias transaccionales, creencias transmisionales, lectoescritura, textos narrativos*

Recibido: 23-mayo-2024 / Aprobado: 25-junio-2024

Beliefs Surrounding the Narrative Writing Process: Design and Validation of an Instrument

ABSTRACT

This article aims to provide an analysis of the relationship between law and political science, exploring their interconnectedness and influence on each other. The research employs a qualitative methodology, incorporating a literature review and case studies to examine the intricate dynamics between legal frameworks and political systems. The findings highlight the reciprocal relationship between law and politics, demonstrating how legal principles shape political decisions and actions, while political forces, in turn, influence the development and enforcement of laws. The study also emphasizes the significance of this interaction in the democratic governance and policy-making processes. Key findings reveal that legal reforms often stem from political movements and societal demands, illustrating the vital role of politics in shaping legal systems. Conversely, legal frameworks establish the foundation for political institutions and provide a framework for governance. The integration of law and political science enhances our understanding of the complexities within legal and political systems, ultimately contributing to more effective and equitable governance.

Keywords: *reliability, validity, transactional beliefs, transmissive beliefs, literacy, narrative texts*

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos de la formación académica es contribuir en el desarrollo de las habilidades sobre la lectura y la escritura en el aula de clase, debido a que son habilidades esenciales para garantizar el éxito escolar a corto, mediano y largo plazo. Con relación a lo anterior, Ahmed (2011); Barón y Smith (2016); Herrera (2018), Marín et al. (2020) aseveran que la práctica permanente de la lectura y la escritura contribuyen a que los estudiantes desarrollen la curiosidad, la creatividad, la capacidad de imaginación, el pensamiento crítico y la inteligencia. Al respecto, la literatura señala una fuerte correlación entre el rendimiento académico y el desarrollo de la lectoescritura. Por ejemplo, los estudiantes que obtienen bajos desempeños en el logro académico suelen presentar altas dificultades relacionadas con el desarrollo de la lectura y la escritura (Graham et al., 2018; Herrera, 2018; Koutsoftas, 2018; López, 2018; Peralta y Martínez, 2018; Piñergos et al., 2018; Ruiz y Bardales, 2020; Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018; Zamprogno et al., 2015).

Asimismo, Peralta y Martínez (2018) mencionan que el desarrollo o la carencia de competencias acerca de la lectura y la escritura, por su carácter transversal, conlleva a efectos colaterales positivos o negativos en todas las áreas del conocimiento de los estudiantes. En tal sentido, es importante señalar que estas habilidades no se desarrollan de manera natural, sino que requieren de acciones intencionadas en el aula de clase durante todas las etapas de formación. En esa misma línea, Adams et al. (1998) enfatizan que los niños desde edades tempranas están ávidos para aprender a leer y escribir. En efecto, los estudiantes en las primeras etapas de formación ya suelen utilizar la escritura para compartir ideas, dudas, experiencias y adquirir conocimientos; incluso sin tener comprensión plena de todos los vocablos. Sin embargo, el desarrollo de estas competencias requiere de acciones intencionadas que contribuyan en la formación de “escritores expertos” (Scardamalia & Bereiter, 1992) durante el transcurso de todas las etapas formativas.

Como resultado de un análisis de correlaciones entre los niveles de lectoescritura y los de rendimiento académico en la formación básica primaria se resaltan tres hallazgos principales. En primer lugar, se evidencia una fuerte conexión entre las creencias que poseen los docentes y las que presentan los

estudiantes en torno de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura (Johnston, 2023; Pressley et al., 2023). En segundo lugar, el papel mediador de las creencias epistemológicas durante el procesamiento de la información emerge a partir de experiencias de aprendizaje tanto en ambientes formales, como informales. Además, este tipo de creencias sirven de ejemplos mentales para construir y evaluar la práctica de aula e influyen en la transposición didáctica que se da en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje (Jones & Carter, 2013). En tercer lugar, aquellos estudiantes que poseen creencias transmisionales se ven influenciados en la elección de las actividades que se aplican durante el proceso de escritura y, en consecuencia, afectan la calidad de los textos. Por tanto, esta población considera que las diferentes etapas de escritura no son relevantes para la construcción de los textos (White & Bruning, 2005; Schraw et al., 2012). Por otra parte, los estudiantes con creencias transaccionales conciben la escritura como un proceso dinámico, planificado, organizado, situacional, entre el autor, el texto y el lector.

De otro lado, es pertinente mencionar los resultados en pruebas estandarizadas tales como, Saber 5° aplicadas en Colombia en los últimos diez años. Se encuentra que solo un estudiante de cada diez, alcanzó el nivel superior; cabe resaltar que dicha prueba está compuesta de cuatro niveles: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado. Estos hallazgos resaltan que uno de los principales retos de la educación de Colombia en básica primaria tiene que ver con mejorar las competencias en lectoescritura.

Lo anterior pone de relieve la importancia de examinar la incidencia real de las creencias en el aula al momento de intentar contribuir en el desarrollo de las habilidades en lectoescritura y, por consiguiente, en el rendimiento académico general de los estudiantes en formación básica. Lo expuesto hasta el momento, corresponde al interés principal de la presente investigación de ayudar a superar las falencias halladas en la escritura de textos narrativos en estudiantes de básica primaria de instituciones educativas de Colombia.

Para este propósito, en la presente investigación se pretende proveer un instrumento que, cumpliendo con los parámetros de validez y confiabilidad, permita examinar las creencias transmisionales y

transaccionales que los estudiantes de básica primaria tienen acerca de los procesos de lectoescritura, para la creación de textos narrativos. Es de señalar que, aunque investigadores y teóricos reconocen la incidencia de las creencias de los estudiantes relacionados a sus procesos de lectoescritura, al parecer no existe un instrumento con propiedades psicométricas idóneas para examinarlas.

En concreto, se plantean los siguientes objetivos específicos en esta investigación:

1. Estimar la validez de contenido y de constructo del instrumento desarrollado como *Cuestionario sobre creencias transmisionales y transaccionales acerca del proceso de escritura de textos narrativos*.
2. Estimar la confiabilidad del instrumento a través de la validación de pares expertos.
3. Identificar las creencias transmisionales y transaccionales que poseen estudiantes de quinto grado de primaria en torno del proceso de escritura de textos narrativos.

MARCO TEÓRICO

Creencias transmisionales

Las creencias transmisionales en el campo de la lectoescritura llevan a concebir ambas habilidades como la transmisión de información por parte de los docentes a sus estudiantes, o viceversa (Goodman, 1986). Están relacionadas directamente con aprendizajes reproductivos de baja reflexividad y significatividad. En este tipo de creencias, el escritor actúa como un simple intermediario que transfiere información a los posibles lectores después de obtenerla de fuentes consultadas. Las personas que tienen creencias transmisionales entienden la escritura como un medio para expresar de manera oral o escrita lo que otras personas ya han dicho (Hernández y Rodríguez, 2018); además, agregan Miras y Solé, (2013) que las creencias transmisionales llevan a concebir la lectura como un proceso lineal y unidireccional que tienen escaso efecto en los resultados de lectura de textos narrativos. En ese sentido, las creencias transmisionales son de menor elaboración cognitiva, en comparación con las creencias transaccionales.

Igualmente, Hernández y Rodríguez (2018) sostienen que los estudiantes que presentan creencias transmisionales asumen la escritura como un acto de transcribir de manera literal; por tanto, las

composiciones que producen son parecidas a resúmenes. Adicionalmente no tienen en cuenta los destinatarios, ni la estructura de la tipología textual. En ese mismo orden de ideas, este tipo de creencias se presentan particularmente en las primeras etapas formativas de los estudiantes, en la que la escritura se concibe como una actividad de “saber informar” o “saber decir” lo que se sabe. Cabe resaltar que el desarrollo de la escritura es un proceso que requiere de acciones intencionadas por parte de los docentes quienes parten de intereses y necesidades propias de los educandos (Baaijen et al., 2014; Rojas, 2017).

Creencias transaccionales

Estas se conciben como una perspectiva educativa que enfatiza en la interacción activa entre el lector, el texto y el autor para obtener un aprendizaje significativo y transformador tanto de la lectura y la escritura (Bruner, 1991). En relación con este tipo de creencias, Miras y Solé, (2013) resaltan que estas se relacionan con la construcción de significado, el uso de estrategias de procesamiento profundo, la interpretación global del texto y la recuperación de información. En el modelo transaccional, el proceso de la lectoescritura es dinámico; por tanto, su abordaje da cuenta de un proceso activo, en el que intervienen indicadores, objetivos y subjetivos.

De acuerdo con lo anterior, Hernández y Rodríguez (2018) mencionan que los sujetos que presentan creencias transaccionales asumen la escritura como una actividad esencialmente transformadora, mediada por la subjetividad del escritor, quien va más allá de la información conocida previamente. En ese sentido, se resalta que el lector con elevadas creencias transaccionales comprende el texto a partir de un “modelo de situación” (Miras y Solé, 2013), basándose en su conocimiento previo, interpretación y experiencia personal para organizar la información (Wang et al., 2007). Asimismo, Baaijen et al. (2014) subrayan que, desde la perspectiva de las creencias transaccionales, la escritura es una experiencia emocional que implica el desarrollo de la comprensión lectora a medida que se construye el texto y el acto de escribir contribuye a comprender mejor lo que se está concibiendo en el marco de la escritura.

Los modelos cognitivos de escritura comparten el énfasis de que escribir no es simplemente una cuestión de traducir ideas preconcebidas al lenguaje, sino que es un proceso activo en el que los escritores las desarrollan en el curso de la escritura (Baaijen et al., 2014). En ese sentido, se concibe la escritura como un proceso compuesto por varias etapas que motiva al escritor a leer, planear, revisar, escribir, corregir, compartir, reescribir y publicar los textos que compone (Peña y Ramírez, 2023). Estas etapas contribuyen a que los estudiantes se apropien del conocimiento de una manera significativa, ya que deben analizar tanto lo que leen como lo que escriben.

White y Bruning (2005) mencionan que los escritores con altas creencias transmisionales y bajas creencias transaccionales escriben resúmenes de manera narrativa, sin proveer mayores detalles al lector; además que los escritores con bajas creencias transmisionales y altas creencias transaccionales escriban sobre sus propias ideas sin adaptarlas a las necesidades del lector, en lugar de resumirlas de fuentes externas. A través de esta hipótesis se predice que los dos conjuntos de creencias en escritura tienen efectos positivos o negativos en diferentes aspectos en el desempeño de la composición de textos (Baaijen & Glopper, 2014).

En síntesis, las creencias epistemológicas transmisionales y transaccionales desempeñan un papel importante en la configuración de prácticas de lectoescritura de los estudiantes (Hsiang et al., 2020; White & Bruning, 2005). En ese sentido, se resalta que para poder transformar o mantener las prácticas que los estudiantes poseen acerca de las etapas del proceso de escritura se hace necesario caracterizar las creencias que poseen, en torno a las etapas denominadas en esta investigación como tiempo para leer, planear, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir y publicar.

Validez de un instrumento de investigación

La validez en un instrumento de investigación científica es considerada la cualidad más importante en medición, y se refiere al grado de exactitud con el que mide el constructo teórico que pretende medir. Por consiguiente, en el contexto académico se dice que un test, un cuestionario o una escala son válidos si “mide lo que dice medir” (Garrett, 1937). De acuerdo con Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas, determinados por la Association American Research Association (AERA), la American

Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME), la validez tiene que ver con “el grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de las puntuaciones de una prueba para usos propuestos de las pruebas” (AERA, APA, y NCME, 2014/2018, p. 11). Asimismo, Arias y Sireci (2021) resaltan que “la validez no es una propiedad de una prueba, sino una cualidad que se refiere a cómo se interpretan y se usan las puntuaciones de las pruebas” (p.13). Según Hernández et al. (1995) existen tres grandes tipos de validez: de contenido, de criterio y de constructo.

La validez de contenido indica el grado en que los ítems que componen el test o instrumento de medición representan el contenido o el dominio que trata de evaluar. Por tanto, el concepto de validez en el campo de educación y de psicología ha evolucionado en los últimos años, perdiendo considerablemente la visión histórica tripartita (validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio) por la adopción más frecuente de una perspectiva moderna de validación que prefiere cinco fuentes de evidencias de validez en términos de contenido, de constructo y de criterio: (a) el contenido de la prueba, (b) los procesos de respuesta, (c) la estructura interna, (d) las relaciones con otras variables, y (e) las consecuencias de las pruebas (AERA et al., 2014).

Por otro lado, la validez de criterio es entendida como el “grado en el que las puntuaciones de la prueba se correlacionan con otras variables relacionadas con el constructo que la prueba pretende medir (Arias y Sireci, 2021). En relación con este tipo de evidencia, los Estándares desde 1999 prefieren abordarlos desde el marco de trabajo de las cinco fuentes de validez mencionadas anteriormente. En vista de que este estudio tiene como alcance dar cuenta únicamente de la primera fuente de validez, basada en el contenido de la prueba, se hace pertinente hacer la aclaración de esta fuente de evidencia y no de las otras cuatro identificadas por AERA et al (2014). Esta evidencia de validez es generalmente recolectada a través de juicio de expertos, quienes evaluaron los ítems y los calificaron con respecto a su relevancia con el dominio que se quiere evaluar (May et al., 1998; Sireci, 1998; Sireci et al., 2014). Finalmente, *la validez de constructo* es entendida como el grado en que la prueba mide el constructo propuesto. Las evidencias para demostrar este tipo de validez generalmente se obtienen mediante un

análisis factorial; sin embargo, a partir de los argumentos que toda validación era validación de constructo, presentados por Loevinger, (1957) y Messick, (1989) el término señalado ya no se emplea en los Estándares porque se considera sinónimo de validez en general.

Al respecto, Arias y Sireci, (2021) subrayan lo siguiente:

Los términos validez de contenido, validez concurrente, validez de criterio y validez predictiva ya no se utilizan, pero las nociones a las que aluden están contenidas en las evidencias de validez que se han utilizado para describir el concepto de validez desde la versión de 1999 de los Estándares. (p.15)

METODOLOGÍA

Se diseñó e implementó el instrumento de creencias transmisionales y transaccionales acerca del proceso de escritura de textos narrativos en estudiantes de básica primaria. El instrumento está compuesto por 8 etapas denominadas tiempo para: leer, planear, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir y publicar (Ver fig. 1). Asimismo, está diseñado a través de una escala tipo Likert y compuesto por 38 ítems; 19 relacionados con creencias transmisionales y 19 transaccionales. En el instrumento se ofrece cinco opciones de respuesta: 1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo. 4. De acuerdo. Y 5 Totalmente de acuerdo.

Para diseñar el instrumento se implementaron cuatro fases que se describen a continuación:

Primera fase: definición de categorías. Para diseñar el instrumento se hizo una revisión sistemática de la literatura que contribuyó en la definición de las categorías denominadas etapas tiempo para: leer, planear, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir, publicar; las cuales se pueden implementar durante el proceso de composición de textos narrativos. A esto se sumó la revisión de investigaciones relacionadas con la validación de instrumentos que indagan acerca de las creencias que poseen docentes y estudiantes sobre el proceso de escritura.

Segunda fase: versión preliminar del instrumento. Se escribió la primera versión del instrumento de creencias transaccionales y transmisionales que constaba de 50 ítems relacionados con cada una de las etapas del proceso de composición de textos. Este busca indagar acerca de las creencias que

presentan maestros en formación de Básica Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España, acerca del proceso de escritura de textos narrativos.

Tercera fase: validación por juicio de expertos. Esta fase consistió en estimar la validez de contenido del instrumento por un panel de expertos. En este proceso contribuyeron seis (6) doctores y un (1) magíster. Todos ellos vinculados con las áreas de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Humanistas y Ciencias Naturales. Cabe señalar que en el panel de expertos participaron docentes que laboran actualmente en instituciones educativas del sector oficial y privado. Para la validación del instrumento se diseñó una rúbrica con el objetivo de verificar la fiabilidad de las preguntas y ajustar el instrumento de acuerdo con sugerencias y/o recomendaciones.

Asimismo, en la rúbrica se empleó una escala de 1 a 4 para indicar la pertinencia del ítem en el instrumento. Los enunciados fueron los siguientes:

- No es importante incluir este ítem en el instrumento
- Algo importante incluir este ítem en el instrumento
- Importante incluir este ítem en el instrumento
- Muy importante incluir este ítem en el instrumento

Conviene mencionar que, para cada uno de los ítems propuestos para el instrumento los jueces expertos contaron con la posibilidad de escribir sugerencias y/o comentarios. Esta fase contribuyó a realizar modificaciones y/o eliminar algunos de la rúbrica. Finalmente, el instrumento condensa 38 ítems relacionados con las ocho categorías establecidas para la presente investigación.

Cuarta fase: Esta fase tuvo dos momentos. Primero: se hizo un pilotaje del instrumento con doce estudiantes de doctorado de la Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño, sede Bogotá. Dicho proceso permitió consolidar el instrumento para la implementación en la población objeto. Lo anterior, con el ánimo de caracterizar las creencias que poseen estudiantes de Básica Primaria de tres municipios de Colombia que corresponden a Vélez, Santander; Ipiales, Nariño; y Ubaté, Cundinamarca. El segundo momento se realizó un pretest y un postest con once estudiantes del grado quinto de primaria.

Para dicho proceso se utilizó un instrumento tipo Escala Likert que indaga las creencias transmisionales y transaccionales relacionadas con el proceso de lecto-escritura. El instrumento consta de 38 ítems (preguntas) divididos en los dos tipos de creencias (transmisionales y transaccionales). En ese sentido, cada creencia está compuesta de 19 ítems (preguntas). Los ítems relacionados con las *creencias transaccionales* son: etapa tiempo para leer 2, 12, 34. Tiempo para planear 10 y 32. Tiempo para escribir 14 y 20. Tiempo para revisar 8,16 y 30. Tiempo para corregir. 22 y 36. Tiempo para compartir 6 y18. Tiempo para rescribir 24 y 38, finalmente, la etapa tiempo para publicar con los numerales 4 y 26.

Los ítems relacionados con las *creencias transmisionales* son 19 y conforman las ocho categorías de la siguiente manera. La etapa Tiempo para leer está conformada por los ítems 3,7 y 35; Tiempo para planear, por los ítems 11, 15 y 37; Tiempo para escribir, por los ítems 1, 21 y 31; Tiempo para revisar, por los ítems 23, 29 y 33; Tiempo para corregir, por los ítems 17 y 27; Tiempo para compartir, por el ítem 13 y 20; Tiempo para reescribir, por el ítem 9 y 25; y, por último, Tiempo para publicar, por los ítems 5 y 19.

Definición de las etapas del proceso de composición de textos narrativos

Tiempo para leer: leer es una actividad que permite interpretar y comprender grafías o palabras para descifrar un mensaje que el autor intenta comunicar en la vida diaria (Baeza, 2012). En esta etapa se busca que los participantes lean más veces el texto en proceso de escritura; además de leer diversas tipologías textuales a manera de mimesis para sus composiciones.

Tiempo para planear: en esta etapa se invita al participante a establecer propósitos y a seleccionar destinatarios reales en su proceso escritural, así como a planear la superestructura, la macroestructura y la microestructura de su texto atendiendo a la tipología textual del mismo (Van Dijk et al., 2019).

Tiempo para escribir: etapa que otorga a los participantes la posibilidad de llevar a cabo la actividad escritural, de acuerdo a los intereses comunicativos (Goldberg, 2023).

Tiempo para revisar: etapa requerida ya sea para robustecer y/o cambiar el escrito en aras de contribuir con la calidad del mismo. Se resalta la importancia de la autorrevisión, la heterorrevisión y la correvisión a partir de rúbricas (Meralla y Márquez, 2022).

Tiempo para corregir: en esta etapa el participante debe corregir su texto de acuerdo con los insumos recibidos en etapas anteriores. Esto conlleva a la habilitación lingüística activa para mejorar aún más la producción textual (López-Corral et al., 2020).

Tiempo para compartir: En esta etapa se invita al participante a compartir el texto que está en proceso de escritura, en aras de recibir retroalimentación y/o sugerencias ya sea sobre posibles errores o inclusiones que deban realizarse en la composición (Peña y Ramírez 2023).

Tiempo para reescribir: etapa requerida en todo proceso de composición de textos para lograr la calidad en la entrega final. Para ello, se invita a concebir la idea sobre el tiempo necesario para volver sobre el texto, pulir detalles y/o reflexionar sobre el mismo (Mateo-Girona et al., 2022).

Tiempo para publicar: en esta etapa se busca que los textos escritos en los diferentes escenarios académicos se publiquen en periódicos, carteleras, emisoras, blogs, entre otros. Cabe resaltar que, esta etapa contribuye en la calidad del texto ya que debe pasar por revisores o personas expertas que den el aval para publicar las composiciones literarias (Hernández y Blanco 2024)

Tabla 1 Presentación de los ítems de cada una de las etapas

Etapas	Ítems de creencia transaccional	Ítems de creencia transmisional
Tiempo para leer	2, 12 y 34	3,7 y 35
Tiempo para planear	10 y 32	11, 15 y 37
Tiempo para escribir	14 y 28	1, 21 y 31
Tiempo para revisar	8, 16 y 30	23, 29 y 33
Tiempo para corregir	22 y 36	17 y 27
Tiempo para compartir	6 y 18	13 y 20
Tiempo para reescribir	24 y 38	9 y 25
Tiempo para publicar	4 y 26	5 y 19

Nota. En la tabla 1 se menciona cada una de las etapas con sus respectivos ítems.

Figura 1 Etapas del proceso de composición de textos narrativos

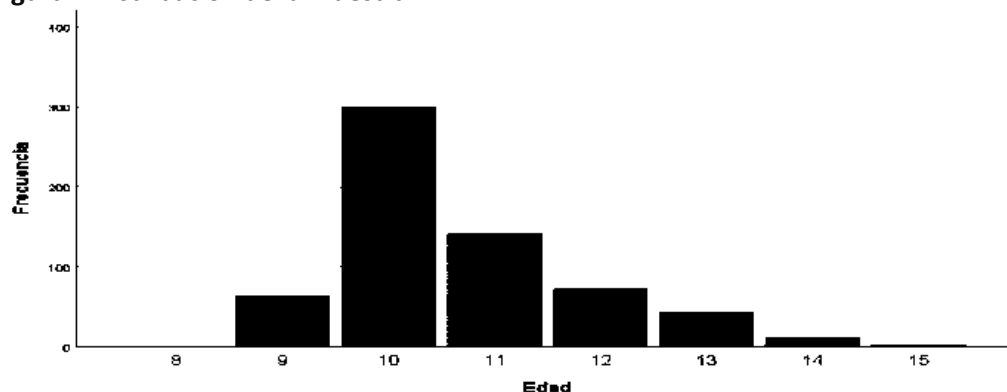


Nota: La figura muestra 8 etapas del proceso de escritura. Elaboración propia.

Participantes

En la investigación participaron seiscientos cuarenta y dos estudiantes del grado quinto de primaria de los municipios de Vélez, Ipiales y Ubaté localizados en Colombia. Los participantes corresponden al sector oficial. La edad de la muestra oscila entre los ocho y quince años de edad. El promedio es de 10,6 años. El 55.5% son mujeres y el 44.5% son hombres. Ver figura 2.

Figura 2 Distribución de la muestra



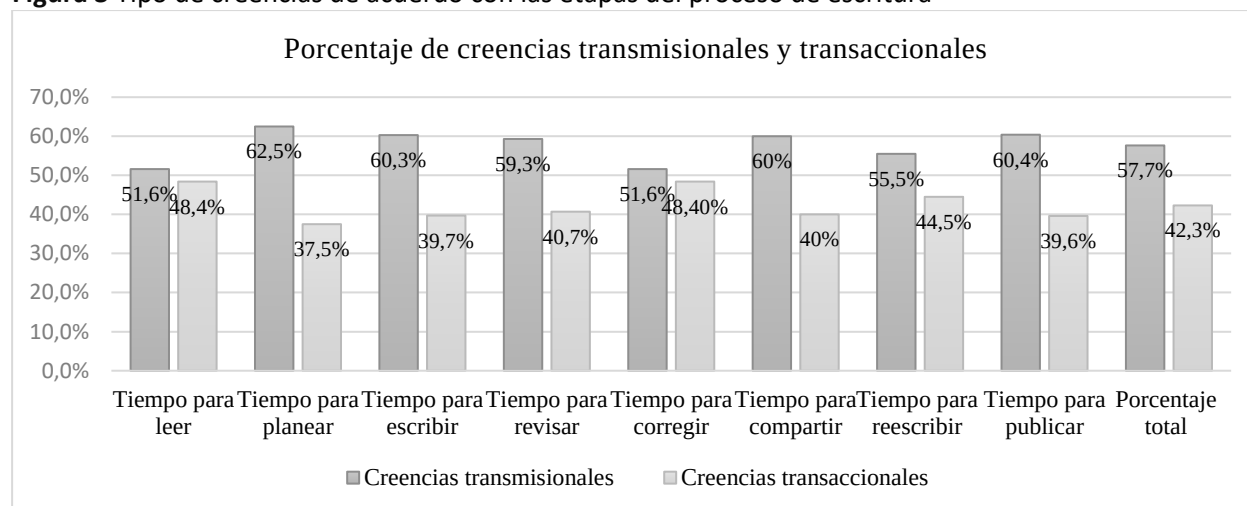
Nota. Datos de la distribución de la muestra. Fuente: autoría propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta el tipo de creencias que poseen seiscientos cuarenta y dos estudiantes (642) de quinto grado de primaria. Participaron 7 instituciones oficiales de tres municipios de

Colombia: Ipiales, Ubaté y Vélez. Los participantes diligenciaron el instrumento intitulado *Cuestionario sobre creencias transmisionales y transaccionales acerca del proceso de escritura de textos narrativos*, en la franja de una hora de la jornada académica. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 25. En primer lugar, se introdujeron todos los datos en una hoja de cálculo maestra de Microsoft Excel. En segundo lugar, se procesaron a través del programa estadístico. Los hallazgos se presentan de acuerdo con cada una de las etapas sugeridas durante el proceso de escritura denominadas *tiempo para*: leer, planear, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir, publicar.

Figura 3 Tipo de creencias de acuerdo con las etapas del proceso de escritura



Nota. Porcentaje de creencias que presentaron los estudiantes de quinto grado. Fuente: autoría propia.

En la literatura se asevera que las creencias relacionadas con el proceso de escritura influyen de manera positiva o negativa en la calidad de los textos que se escriben (Bazerman, 2013). En tal sentido, esta investigación muestra que el 57,7% de los participantes presentan creencias transmisionales relacionadas con las etapas del proceso de escritura. Cabe señalar que, desde esta perspectiva la escritura se concibe como una tarea de movilizar textos o grafías del tablero a los cuadernos y no como un proceso compuesto por varias etapas, que permite representar analizar, revisar y transformar el conocimiento. Igualmente, desde este tipo de creencias se entiende la escritura como un conjunto de habilidades estáticas que consiste en brindar información acerca de hechos o conceptos de manera literal. Desde esta perspectiva los estudiantes suelen enfocarse en seguir reglas y estructuras

predefinidas y en efecto componen textos con menos niveles de creatividad (Brandt, 1998; Rose, 2005).

Tiempo para leer

Aprender a leer y escribir es lo más importante que me ha pasado en la vida (Vargas, 2010). Sin embargo, los hallazgos de la presente investigación muestran que el 51,6% de los participantes poseen creencias transmisivas relacionadas con esta etapa denominada *tiempo para leer*. Por ejemplo, los participantes creen que la lectura es una de las actividades más monótonas o aburridas para pasar el tiempo. De hecho, manifiestan que la mayoría de los días de la semana no leen al menos 15 minutos al día. Igualmente, mencionan que cuando releen un texto de su autoría es porque alguien les pide que lo hagan. Estos hallazgos coinciden con una investigación realizada por Diestra, (2019) la cual enfatiza que el 56,8 % de la muestra compuesta por 140 estudiantes de grado cuarto de primaria de una institución oficial en Callao Perú, manifestaron poco interés por la lectura. De hecho, se encontró que solo el 50,3% de la muestra leen entre una a dos horas a la semana. Cabe resaltar, que la lectura es una de las habilidades que más contribuye en el desarrollo cognitivo y comportamental en el aula de clase. En ese sentido, Vargas (2010) resalta que la lectura de los buenos libros contribuye a que los seres humanos sean menos conformistas, más inquietos, más críticos. En esa misma línea, Mendoza (2022) asegura que una persona que lee y escribe, sueña diferente, ama diferente, anhela diferente, piensa diferente, vive diferente.

Tiempo para planificar

Una de las características de los escritores expertos es que tienden a dedicar más tiempo a la planificación de las composiciones en comparación con los escritores novatos (Flower & Hayes, 1981). En este sentido, el 62,5% de la población de estudio manifestó que no realizan ningún plan de escritura cuando redactan un texto narrativo. Asimismo, la muestra considera que no es pertinente hacer un plan de escritura para identificar lo que se piensa acerca del tema. Igualmente, manifestaron que durante el proceso de composición de un texto narrativo, los estudiantes no reflexionan acerca de los posibles destinatarios que van a leer sus composiciones. Cabe señalar que la omisión de esta etapa

durante el proceso de escritura repercute en la baja calidad de los textos producidos; o lo contrario, la inclusión de la planeación permite una escritura más reflexiva y estructurada. Por ejemplo, contribuye de manera significativa en la organización lógica y coherente de las ideas, en la definición de los objetivos y en la estructura coherente del texto, incluso contribuye a ahorrar tiempo durante la redacción y la corrección del texto (Flower & Hayes, 1981; Hillocks, 1995).

Tiempo para escribir

La escritura contribuye de manera significativa en todas las áreas del conocimiento y etapas formativas de los estudiantes. Sin embargo, Vigotsky (2021) resalta que estas habilidades no surgen de manera natural; es decir, requieren de acciones intencionadas por parte de los docentes para la adquisición. En tal sentido, es necesario que los docentes motiven y promuevan el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes desde edades tempranas. Cabe señalar que, un texto de buena calidad no surge en la primera versión, es pertinente que pase por varias etapas que contribuyan en la calidad del mismo. En relación con esta etapa *tiempo para escribir*, se encontró que el 60,3% de los participantes considera que escribir sólo sirve para transmitir información a otras personas. Asimismo, se asevera que escribir es una actividad exclusiva para personas expertas; por tanto, la mayoría de las veces, les resulta difícil ponerse a escribir un texto narrativo. De acuerdo con estos hallazgos, se considera que este tipo de creencias ralentizan el desarrollo de esta habilidad. Por tanto es pertinente resaltar que la escritura tiene un papel importante durante el desarrollo cognitivo y comportamental de los estudiantes (Graves, 1983). De hecho, esta contribuye a mejorar el uso del vocabulario, la gramática y la ortografía. Asimismo, se resalta que la escritura refuerza el aprendizaje porque le permite consolidar y profundizar los conceptos aprendidos; favorece el pensamiento crítico pues lleva a que los estudiantes organicen las ideas de manera lógica. También ayuda en la promoción de una comunicación asertiva en la vida académica y cotidiana; además beneficia el desarrollo de la creatividad y la expresión personal en los estudiantes (Calkins, 1986; Graves, 1983; Vigotsky, 2021).

Tiempo de revisión

La *etapa de revisión* tiene un papel fundamental en la composición de textos narrativos, ya que contribuye en la calidad final del texto (Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández, 2020). Esta consiste en releer las veces que sea necesario lo que se ha escrito con el objetivo de encontrar posibles errores de cohesión, coherencia y estructura del texto. Los hallazgos relacionados con esta etapa evidencian que el 59,3% de los participantes no tienen en cuenta la etapa de revisión durante el proceso de escritura de textos narrativos. Además, cuando lo hacen solo se centran en aspectos ortográficos. De otro lado, se encontró que sólo cuatro de cada diez estudiantes, consideran que les encanta compartir los textos narrativos que escriben con otras personas para que les realicen algún tipo de corrección y/o valoración.

En relación con esta etapa, Peña y Cortés (2018) enfatizan que algunos de los problemas de escritura que presentan los estudiantes radican en que desconocen la importancia de la revisión durante el proceso de escritura. En tal sentido, es pertinente resaltar que, esta etapa brinda la posibilidad al estudiante de evaluar, corregir y mejorar el texto que está en proceso de escritura, con el objetivo de producir versiones mejoradas del mismo.

Tiempo para corregir

Escribir un texto de buena calidad requiere que el autor implemente diferentes etapas durante el proceso de composición. En este aspecto, la *etapa de corrección* puede contribuir en varios aspectos. Por ejemplo, permite tener en cuenta observaciones realizadas en etapas anteriores; asimismo contribuye a refinar el estilo y la fluidez de la narración, lo cual es pertinente para que el lector disfrute y tenga claridad acerca del mensaje que busca comunicar el texto. Asimismo, ofrece la oportunidad de perfeccionar el desarrollo de los personajes y el uso adecuado de la estructura de la tipología textual (Elbow, 1998). En relación con esta etapa, los hallazgos de la presente investigación muestran que el 51,6% de los participantes consideran que entregan los textos que escriben sin comprobar que la estructura esté bien organizada. Igualmente creen que para mejorar la calidad de un texto no es necesario corregirlo en varias jornadas.

Cabe señalar que la corrección tiene un papel importante en la calidad de los textos y los docentes pueden contribuir en este propósito a través de la implementación de algunas estrategias como: el uso de rúbricas (Andrade & Heritage, 2017); la autorrevisión a través de la lectura en voz alta (Goldberg, 2016) o silenciosa que ayude a identificar errores; la correvisión por parte compañeros o pares expertos (Bruffee, 1999); y el uso de herramienta digitales (Hicks, 2013). Estas estrategias pueden contribuir a que los estudiantes alcancen mejores composiciones a través de la tarea escritural.

Tiempo para compartir

La etapa tiempo *para compartir* favorece la retroalimentación de los textos que están en proceso de escritura, pues permite que los escritores compartan sus textos con otras personas (Calkins, 1986; Graves, 1983). Respecto a esta categoría se encontró que, 6 de cada 10 participantes presentan creencias transmisivas relacionadas con esta etapa. Por ejemplo, creen que no es importante compartir el texto que están escribiendo con sus compañeros u otras personas expertas en aras de que realicen sugerencias o comentarios relacionados con posibles errores que presenta el texto. De otro lado, el 40% de la muestra tienen creencias transaccionales; es decir consideran que les gusta compartir los textos de su autoría en redes sociales, blogs, páginas de internet, radio, carteleras institucionales, entre otros.

Vale la pena subrayar que, los docentes suelen ser los únicos lectores de los escritos que producen los estudiantes de primaria (Graves, 1983). Por eso, es pertinente que los docentes promuevan diversas estrategias que lleven a los estudiantes a compartir sus textos al interior de la institución, como fuera de la misma como, por ejemplo: blogs o periódicos escolares (Calkins, 1986); eventos de lectura en voz alta (Graves, 1983); Feedback y retroalimentación (Calkins, 1986). En ese sentido, la implementación de estas estrategias es cruciales para ayudar a los estudiantes a mejorar el desarrollo de la lectura y la escritura.

Tiempo para reescribir

El uso de rúbricas contribuye a lograr una mejor versión del texto (Buitrago et al., 2022). En tal sentido, esta estrategia puede ser una estrategia de gran ayuda en esta etapa denominada *tiempo para reescribir*. Respecto a los hallazgos relacionados con la reescritura se encontró que el 55,5% de los 642 estudiantes creen que la escritura de un texto se logra en la primera versión y no es necesario volverlos a reescribir; además consideran que no es importante reescribir el texto, para que estos queden bien escritos. En tal sentido, Pereira y Valente, (2014) mencionan que es necesario reescribir los textos, para que estos alcancen una mejor calidad. Igualmente, Elbow (1998) asevera que la reescritura contribuye a clarificar el pensamiento, a mejorar la estructura del texto y el estilo del texto. De acuerdo con Lamott (1995) menciona que la reescritura es una etapa crucial que favorece que las composiciones sean más precisas en el uso del lenguaje. Los planteamientos en esta etapa son pertinentes durante todo proceso de composición de textos narrativos.

Tiempo para publicar

¿Cuántos textos se escriben cada día en las aulas de clase y nunca son conocidos por la humanidad? Miles de ideas que pudieran contribuir en la transformación de la sociedad se pierden porque nunca se publican. Además, el hecho de publicar los textos puede ser un insumo que contribuya en la motivación e inspiración de futuros escritos. En ese sentido es pertinente resaltar que, la mayoría de las veces los estudiantes conciben a su docente como el único lector de sus producciones escritas (Elbow, 998). En relación con este tema, en la presente investigación se encontró que el 39,6% de los estudiantes les gustaría publicar sus textos. Esto indica un porcentaje significativo para que docentes promuevan en las aulas de clase, a través de varios espacios académicos tales como elaboración de periódico escolar, participación en concursos de cuento a nivel local, nacional o incluso internacional, elaboración de carteleras, promoción de emisora escolar entre otras opciones, en aras de incentivar la producción y posterior publicación de los textos escritos por estudiantes.

A continuación, se presentan los hallazgos relacionados con las etapas del proceso de escritura y creencias transmisiones y transaccionales

Figura 4 Creencias relacionadas con cada una de las etapas

Etapas para...	tiempo	Creencias	Media	Desviación estándar	p-valor
Leer		Transmisionales	2,00	0,858	0,192
		Transaccionales	1,88	0,840	
Planear		Transmisionales	2,01	0,851	0,170
		Transaccionales	1,82	0,837	
Escribir		Transmisionales	2,01	0,871	0,002
		Transaccionales	1,83	0,808	
Revisar		Transmisionales	1,35	0,465	0,496
		Transaccionales	1,75	0, 31	
Corregir		Transmisionales	1,32	0,466	0,046
		Transaccionales	1,68	0,467	
Compartir		Transmisionales	1,35	0,476	0,020
		Transaccionales	1,72	0,462	
Reescribir		Transmisionales	1,34	0,473	0,307
		Transaccionales	1,69	0, 464	
Publicar		Transmisionales	1,34	0,475	0,009
		Transaccionales	1,72	0,448	

Nota. La tabla presenta los resultados obtenidos en la investigación de acuerdo con el nivel de significancia. Fuente: elaboración propia.

Se encontró que hay resultados estadísticamente significativos relacionado con la etapa *tiempo para escribir* y las creencias que poseen los participantes de la muestra tales como el p-valor correspondiente a 0,002. Esto indica que los participantes de grado quinto de primaria tienden a tener creencias transmisionales, entendidas como el acto de movilizar grafías o letras del tablero a los cuadernos. Cabe señalar que, el desarrollo de estas habilidades en estas etapas de formación está en las primeras fases de consolidación.

CONCLUSIONES

La presente investigación permite inferir que los estudiantes de quinto grado de primaria poseen creencias relacionadas con cada una de las etapas del proceso de escritura. En ese sentido, el 57,7 % de los participantes muestran creencias transmisionales acerca del proceso de escritura. Desde esa

perspectiva, los estudiantes conciben la escritura como un acto de trasladar conceptos o grafías del tablero, o de los libros, a los cuadernos; y no como un proceso que permite representar, analizar y transformar el conocimiento. Se resalta que las creencias contribuyen de manera positiva o negativa durante la implementación de cada una de las etapas del proceso de escritura denominadas *tiempo para*: leer, planificar, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir y publicar.

Por otra parte, se destaca que la etapa que presenta mayor porcentaje de creencias transmisionales es *tiempo para planear* con un 62,5%. De acuerdo con lo anterior, los estudiantes creen que no reflexionan acerca de los posibles destinatarios que van a leer el texto, pues consideran que su único lector de sus escritos son los docentes. Igualmente manifiestan que no realizan ningún tipo de planeación durante el proceso de composición y piensan que escriben las ideas en el papel o el medio digital en la medida que van llegando las ideas. En ese sentido, los docentes tienen una gran tarea de contribuir en la promoción de esta etapa durante el proceso de escritura, dado que su inclusión contribuye de manera significativa en la calidad del texto.

Asimismo, el instrumento presenta validez de contenido y confiabilidad, el cual permite recopilar información acerca de las creencias transmisionales y transaccionales que poseen estudiantes en torno de cada una de las etapas propuestas. Se asevera que la lectoescritura son de las habilidades que más inciden en el logro académico de los estudiantes; por tanto, es pertinente que los docentes diseñen e implementen estrategias durante cada una de las etapas del proceso de escritura. Cabe señalar que, estas actividades se pueden implementar en todas las áreas del conocimiento y etapas formativas del ser humano.

Finalmente es pertinente señalar que el aula de clase es uno de los mejores escenarios para motivar y promover el desarrollo de la lectoescritura. De hecho, el docente puede contribuir en un aprendizaje significativo e integral atendiendo a las necesidades e intereses propios de los estudiantes en torno a la lectoescritura. De ahí la pertinencia que se reflexione acerca de sus creencias en el marco de la escritura de textos narrativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J., Treiman, R., & Pressley, M. (1998). *Reading, writing, and literacy*.
- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 38, 1–9.
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Arias, A., & Sireci, S. (2021a). Validez y Validación para Pruebas Educativas y Psicológicas: Teoría y Recomendaciones. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(1), 11–22.
- Arias, A., & Sireci, S. (2021b). Validez y Validación para Pruebas Educativas y Psicológicas: Teoría y Recomendaciones. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(1), 11–22.
- Association, A. E. R., & others. (2014). American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. *Standards for Educational and Psychological Testing*, 11–47.
- Baaijen, V. M., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33, 81–91.
- Bazerman, C. (2013). *A theory of literate action: Literate action*. Parlor Press LLC.
- Brandt, D. (1998). Sponsors of literacy. *College Composition and Communication*, 49(2), 165–185.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. ERIC.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Buitrago Ortiz, A. M., Camargo Uribe, Á., & Rincón Camacho, L. J. (2022). Impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño escritural de docentes en formación. *Folios*, 55, 117–136.
- Calkins, L. M. (1986). *The art of teaching writing*. ERIC.
- Calle-Álvarez, G. Y., & Chaverra-Fernández, D. I. (2020). Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital. *Folios*, 52, 135–153.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/folios.52-10439>

- Cecilia Pereira, M., & Valente, E. (2014). From Revision to Rewriting: Itineraries of the Written Productions of University Students. *Enunciación*, 19(2), 199–214.
- de Barón, A., & Smith, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207–232.
- de la Peña Portero, A., & Cortés, J. A. N. (2018). Aproximación al uso de rúbricas para la evaluación de textos argumentativos escritos en la Universidad. *Boletín Redipe*, 7(8), 71–88.
- Diestra Vega, C. A. (2019). *Hábitos de lectura en los alumnos del área de comunicación del cuarto grado de primaria de la IE N 5074 "Alcides Spelucin Vega", Callao 2019*.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. Oxford University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Garrett, S. D. (1937). SOIL CONDITIONS AND THE TAKE-ALL DISEASE OF WHEAT: THE RELATION BETWEEN SOIL REACTION AND SOIL AERATION. *Annals of Applied Biology*, 24(4), 747–751.
- Goldberg, N. (2016). *Writing down the bones: Freeing the writer within*. Shambhala Publications.
- Goodman, K. S. (1986). *What's Whole in Whole Language? A Parent/Teacher Guide to Children's Learning*. ERIC.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243–284.
<https://doi.org/10.3102/0034654317746927>
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. ERIC.
- Hernández Rojas, G., & Rodríguez Varela, E. I. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093–1119.

- Herrera, A. M. J. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación ya la creación. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 50(92), 55–72.
- Hicks, T. (2013). *Crafting digital writing: Composing texts across media and genres*. Heinemann.
- Hillocks, G. (1995). Teaching writing as reflective practice. (*No Title*).
- Johnston, P. (2023). *Choice words: How our language affects children's learning*. Routledge.
- Jones, M. G., & Carter, G. (2013). Science teacher attitudes and beliefs. In *Handbook of research on science education* (pp. 1067–1104). Routledge.
- Koutsoftas, A. D. (2018). Writing-process products of fourth-and sixth-grade children: A descriptive study. *The Elementary School Journal*, 118(4), 632–653.
- Lamott, A. (1995). *Bird by bird: Some instructions on writing and life*. Vintage.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports*, 3(3), 635–694.
- López, O. M. G. (2018). Unidad didáctica para promover oralidad y escritura desde la historia local. *Educación y Ciencia*, 21, 1–14.
- Marín, M. D. D., Mateo, I. M., & Esteban, C. R. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 177–186.
- May, A. P., Robinson, R. C., Vinson, M., Crocker, P. R., & Jones, E. Y. (1998). Crystal structure of the N-terminal domain of sialoadhesin in complex with 3' sialyllactose at 1.85 Å resolution. *Molecular Cell*, 1(5), 719–728.
- Mendoza, M. (2022). Leer es resistir. *Planeta* (2022/24/06).
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5–11.
- Miras, M., & Solé. (2013). *Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje*.

- Peña, R. J. B., & Ramírez, M. B. (2023). Incidencia de la Lectoescritura en la Calidad de Textos Narrativos: una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7211–7235.
- Peralta, S., & Martínez, S. (2018). Incidencia de la lectura y escritura en el rendimiento escolar. Caso: Centro Educativo Señorita Graciela Reyes Tineo, Provincia Valverde. *Revista de Educación Superior, Universidad Abierta Para Adultos*, 2018, Num. 26, p. 31-46.
- Piñeros Garzón, A. M., Orjuela Aldana, D., & Torres Sanmiguel, A. (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 173–190.
- Pressley, T., Allington, R. L., & Pressley, M. (2023). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Publications.
- Rose, M. (2005). *Lives on the Boundary: A Moving Account of the Struggles and Achievements of America's Educationally Un derprepared*. Penguin.
- Ruiz, J. L., & Bardales, L. K. L. (2020). Influencia de la estrategia de cuentos en Shipibo en la comprensión lectora de estudiantes del quinto y sexto grado de primaria. *TZHOECOEN*, 12(4), 476–486.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43–64.
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2012). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In *Personal epistemology* (pp. 261–275). Routledge.
- Sireci, S. G. (1998). Gathering and analyzing content validity data. *Educational Assessment*, 5(4), 299–321.
- Sireci, S. G., Faulkner-Bond, M., & others. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*.
- Valenzuela-Santoyo, A. del C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228–242.
- Vargas Llosa, M. V. (2010). Discurso nobel. *Nobel Prize*.

[https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2010/vargas_llosa/25185-mario-vargas-llosa-discurso-nobel/#:~:text=](https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2010/vargas_llosa/25185-mario-vargas-llosa-discurso-nobel/#:~:text=Seríamos peores de lo que,las insuficiencias de la vida) Seríamos peores de lo que,las insuficiencias de la vida

Vigotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.

Wang, D.-Y., Lin, S. S. J., & Sun, C.-T. (2007). DIANA: A computer-supported heterogeneous grouping system for teachers to conduct successful small learning groups. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1997–2010.

White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166–189.

<https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2004.07.002>

Zamprogno, G., Romero del Prado, M. E., & López, M. E. (2015). Leer y escribir para estudiar en los últimos años de la escuela primaria. Desafíos, problemas, posibilidades. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología de La Universidad Nacional de Córdoba*, 2(1), 166–175.

ANEXOS

Cuestionario sobre creencias transmisionales y transaccionales acerca del proceso de escritura de textos narrativos

Nombre de la institución: _____ Institución de orden: Oficial: ___ Privada: ___

Nacionalidad: _____ Municipio: _____ Género: Hombre: ___ Mujer: ___ Otro: ___ Edad: _____

El cuestionario consta de 38 preguntas con 5 opciones de respuesta cada una. (1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo. 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo). Por favor marque solo una opción. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo (a) invitamos para que responda de acuerdo con la forma como usted actúa cuando escribe textos narrativos.

¿Qué es un texto narrativo? Es un relato en el que se cuenta una historia real o ficticia que ocurre en



un lugar y en un tiempo determinado, a través del cual se describen acontecimientos y acciones que causan cambios en el estado de objetos y de personajes. Algunos tipos de textos narrativos son: cuento, fábula,

mito, leyenda, novela, anécdota, noticia, reportaje y biografía.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Ítem	Pregunta ejemplo	1	2	3	4	5
0	Me gusta ir a la biblioteca a leer textos narrativos. Si consideras que te gusta ir a la biblioteca y vas siete (7) días a la semana, en ese caso respondes de la siguiente manera.	1	2	3	4	X

A continuación, **marca solo una respuesta** en cada uno de los ítems según tu preferencia

Ítem	Enunciado	1	2	3	4	5
1	Escribir solo sirve para transmitir información a otras personas	1	2	3	4	5
2	La mayoría de los días de la semana, leo al menos durante quince minutos	1	2	3	4	5
3	La mayoría de veces que vuelvo a leer los textos narrativos que escribo es porque el docente u otra persona me solicita hacerlo	1	2	3	4	5
4	Me gustaría publicar los textos que escribo en concursos de cuentos locales, nacionales y/o internacionales. Ej: <i>Colombia, territorio de historias</i> y/o concursos de escritura.	1	2	3	4	5
5	Creo que los textos que escribo son solo para cumplir con deberes académicos o entregas al docente; por tanto, no es necesario publicarlos	1	2	3	4	5