



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

**Evaluación de la percepción y de la implicación del profesorado
en la producción escrita del alumnado de Educación Básica en
Ecuador**

**Evaluation of the perception and involvement of teachers in the
written production of Basic Education students in Ecuador**

Autora de la tesis: Fátima Elizabeth Palacios Briones

Directores:

Dra. María Elena Gómez Parra Dr. Roberto Espejo Mohedano

Programa de doctorado: Lenguas y Culturas

Fecha de depósito tesis en el IdEP: 11 de febrero 2022

TITULO: *EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN Y DE LA IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ECUADOR*

AUTOR: *Fátima Elizabeth Palacios Briones*

© Edita: UCOPress. 2022
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>



TÍTULO DE LA TESIS:

Evaluación de la percepción y de la implicación del profesorado en la producción escrita del alumnado de Educación Básica en Ecuador

TITLE OF THE THESIS:

Evaluation of the perception and involvement of teachers in the written production of Basic Education students in Ecuador

DOCTORANDA:

Dña. Fátima E. Palacios Briones

INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

La Tesis Doctoral que aquí se presenta se marcó el objetivo de conocer y valorar el nivel de importancia atribuida a la enseñanza de la producción escrita en la Educación General Básica de Ecuador e identificar el tipo de implementación metodológica docente seguida por el profesorado en cuarto y séptimo grados, lo que contribuirá a evidenciar resultados sobre la propuesta finalizada en 2015 por el Plan Nacional de Evaluación. Concretamente, este panorama de diagnóstico sobre la mejora del desempeño docente en el desarrollo de la competencia escrita en los primeros años educativos se convierte en una oportunidad para contribuir a una educación de calidad

Estos dos objetivos se han alcanzado aplicando un diseño de investigación basado en la perspectiva de la producción escrita. Esta revisión de la literatura ha determinado los perfiles docentes en la enseñanza de la escritura en Ecuador, y ha demostrado que una formación inicial docente de calidad consigue que los futuros profesores adquieran los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos acordes a la propia profesión.

El trabajo de investigación llevado a cabo por Dña. Fátima E. Palacios Briones presenta, a nuestro juicio, suficientes indicios de calidad y rigor científicos como para que sea evaluado en comisión académica y presentado en defensa pública en orden a la obtención del Grado de Doctora. La Tesis se compone de cuatro estudios que ofrecen a la comunidad científica información válida sobre un análisis del proceso de escritura y la necesaria formación de los docentes para que puedan llevar a cabo esta tarea con el conocimiento y la solvencia necesarios. Los estudios de esta Tesis han sido publicados en las revistas *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas* y *Onomazéin*, junto con tres capítulos de libro en la editorial de la Universidad de Córdoba – UCOPress.

En definitiva, la autora de esta Tesis ha demostrado durante todo este periodo que ha adquirido una formación adecuada como investigadora, plasmada en un trabajo de investigación de interés actual y que puede ser importante para la mejora de la enseñanza de la escritura y la formación de docentes en Ecuador para esta tarea.

Por todo ello, se autoriza la presentación de esta Tesis Doctoral.

Córdoba, a 10 de febrero de 2022.

Firma de los directores:

GOMEZ
PARRA
MARIA ELENA
- 30540346A

Firmado digitalmente
por GOMEZ PARRA
MARIA ELENA -
30540346A
Fecha: 2022.02.10
16:29:05 +01'00'

Firmado por ESPEJO MOHEDANO ALBERTO
ROBERTO - 30486137M el día 10/02/2022 con
un certificado emitido por AC FNMT Usuarios.
Número de serie:
885710500515878193081111031539449338

Fdo.: Dra. M.^a Elena Gómez Parra

Fdo.: Dr. Roberto Espejo Mohedano

Agradecimiento

A Dios, fuente inagotable de amor.

A mis tutores, Dra. María Elena Gómez Parra y Dr. Roberto Espejo Mohedano, gracias por el apoyo brindado, la confianza depositada y, sobre todo, la acertada orientación; vuestra guía fue clave en mi formación como investigadora.

Vaya también mi gratitud a la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López”, *alma mater* que, a través del convenio con la UCO, me ha permitido estudiar este doctorado.

A las autoridades educativas de la provincia y los respectivos distritos, por facilitar la recolección de datos en esta investigación.

A mi familia, por el cariño incondicional; este logro es para ustedes.

A Mónica Caicedo por su apoyo en la recolección de datos; a María Dolores Párraga por su oportuna ayuda.

A mi amiga y compañera Valerie Montesdeoca, los días de arduo trabajo y horas de satisfacción del deber cumplido fortalecieron este caminar por la vida, gracias por tu amistad.

Dedicatoria

A Dios, mi motor su amor infinito y sus bendiciones permitieron llegar hasta aquí.

Con todo mi corazón, a mi familia, que con su cariño y bondad me animaron a seguir en este estudio doctoral. En especial a mi madre, ángel que me cuida. Su dulce recuerdo es bálsamo que bendice mis días e hicieron posible alcanzar esta meta. Sé que ella disfrutaría este logro igual que yo.

Índice

Informe razonado de los directores de la tesis.....	3
Agradecimiento	5
Dedicatoria.....	6
I. Introducción.....	10
1.1. Planteamiento del problema	11
1.1.1. Dimensiones de la producción escrita	12
1.1.2. Fases del proceso de la escritura.....	18
1.1.3. Perfiles docentes	22
1.2. Metodología para la enseñanza de la escritura.....	25
1.3. Significado del estudio	26
1.4. Propósito y objetivos de la investigación.....	28
Referencias	36
II. Estudio 1. Palacios, F., Montesdeoca, D., Gómez, M. E. y Espejo, R. (en prensa). La escritura en el aula como estrategia de aprendizaje en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la provincia de Manabí-Ecuador. <i>Onomázein</i>	40
Resumen	41
Abstract.....	42
2.1. Introducción.....	42
2.2. Marco teórico.....	43
2.3. Metodología.....	48
2.4. Resultados.....	51
2.5. Discusión y conclusiones.....	56
Referencias	61
III. Estudio 2. Palacios, F., Gómez, M. E. y Espejo, R. (2021). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. <i>DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas</i> , 7,105-115.....	63
Resumen	64
Abstract.....	65
3.1. Introducción.....	65
3.2. Marco teórico.....	66
3.3. Resultados.....	70
3.3.1. Coherencia global.....	70
3.3.2. Concordancia	70
3.3.3. Cohesión textual	71
3.4. Conclusiones.....	71
Referencias	72

IV. Estudio 3. Palacios, F., Montesdeoca, D., Gómez, M. E. y Espejo R. (2021). Escritura y teleeducación en las escuelas de Educación Básica de la provincia de Manabí (Ecuador). En Martínez Serrano L. M. y Gámez Fernández C. M. (Eds.). (2021). <i>Contra la brecha lingüística: alfabetizaciones múltiples, creatividad e inclusión</i> (pp. 27-33). UCOPress – Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 74	
Resumen	75
Abstract.....	75
4.1. Introducción	76
4.2. Método	78
4.3. Resultados	78
4.4. Discusión y conclusión.....	83
Referencias	84
V. Estudio 4. Palacios, F. y Montesdeoca, D. (2021). <i>Convenciones de Legibilidad en la Enseñanza de la Educación Intercultural de Ecuador</i> . [Manuscrito enviado para publicación]. UCOPress – Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. ..	87
Resumen	88
Abstract.....	89
5.1. Introducción	89
5.1.1. Etapas del desarrollo y aprendizaje de la escritura	90
5.2. Objetivos	93
5.3. Metodología	93
5.4. Resultados	93
5.5. Discusión y conclusión.....	96
Referencias	97
VI. Conclusiones.....	99
Referencias	102

Índice de tablas

Tabla 1. Comparación de puntuaciones por dimensiones entre docentes y estudiantes de cuarto grado. (elaboración propia).....	52
Tabla 2. Comparación de puntuaciones de dimensiones entre docentes y estudiantes según sexo (elaboración propia).	53
Tabla 3. Análisis de dimensiones por distritos: Docentes y estudiantes de cuarto grado (elaboración propia).....	54
Tabla 4. Análisis de ítems por sexo. Estudiantes de cuarto grado.....	55
Tabla 5. Conocimientos, habilidades y actitudes	66
Tabla 6. Coherencia global	70

Tabla 7. Concordancia	70
Tabla 8. Cohesión textual	71
Tabla 9. Dimensiones e indicadores de la producción escrita	81
Tabla 10. Estrategias comunicativas desarrolladas por estudiantes de cuarto.....	82
Tabla 11. Momentos del aprendizaje de la escritura.	91
Tabla 12. Conocimientos, habilidades y actitudes.	94
Tabla 13. Ortografía inicial	95
Tabla 14. Segmentación de palabras	96
Tabla 15. Puntuación	96

Índice de figuras

Figura 1. Competencias básicas de la escritura	46
Figura 2. Representación gráfica del discurso.....	68
Figura 3. Modelo de representación en escritura.....	68
Figura 4. América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia	79
Figura 5. América Latina (10 países) y promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar.	79
Figura 6. América Latina (13 países): niños en hogares sin acceso a Internet, por quintil de ingreso.....	80
Figura 7. Indicadores de las convenciones de legibilidad	92

I. Introducción

El aprendizaje de la escritura es un proceso más complejo que el de la lectura (Fuensanta, 2000). No surge de manera natural e implica subprocesos como la generación de ideas y su descripción en un texto (Flower y Hayes, 1981). Tiene un gran potencial para la enseñanza del lenguaje, porque se puede corregir y rehacer, permitiendo a los niños reflexionar sobre la lengua (Sotomayor et al., 2014).

El aprendizaje de la lengua escrita se plantea de forma progresiva en el currículo de la enseñanza obligatoria, apoyándose en un trabajo continuado sobre los procesos de comprensión y producción de textos escritos de creciente complejidad a lo largo de todo el trayecto educativo (Pérez y Zayas, 2007).

Entre las actividades escolares que se realizan en la escuela y que permiten dar cuenta del nivel de aprendizaje y de las dificultades que demuestran los estudiantes en su vida escolar destaca la escritura; la constante práctica y evaluación a sus procesos es de suma importancia (Hernández, 2020).

En este sentido, a partir del análisis curricular del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) (Treviño et al., 2009) y la actualización del mismo por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (Flotts et al., 2015), queda de manifiesto el interés de los países latinoamericanos por la escritura, quienes han adoptado perspectivas conceptuales provenientes del análisis del discurso, la lingüística discursiva y la semiótica de la comunicación, para favorecer el desarrollo del uso funcional del lenguaje en situaciones comunicativas concretas (UNESCO, 2016).

Específicamente, en esta investigación nos hemos centrado en el análisis de aspectos considerados relevantes para la enseñanza de la escritura en cuarto y séptimo grados de Educación General Básica en Ecuador:

1. El nivel de importancia atribuida por el profesorado al aprendizaje de la comprensión escrita.
2. El tipo de implementación metodológica del profesorado en relación con la enseñanza de la comprensión escrita.
3. Las diferencias existentes en dicha implementación metodológica en función del sexo y la edad del profesorado.
4. Las implicaciones que se derivan de este estudio para formular propuestas bien fundamentadas y orientadas a mejorar el proceso de formación del profesorado y la metodología docente empleada en el aula.

1.1. Planteamiento del problema

La escritura es artesanía, como también lo son la mayoría de los oficios. Su producción es considerada una de las habilidades lingüísticas más difíciles, no solo porque se debe aprender, sino también porque significa un problema que hay que resolver. Como herramienta sirve para la construcción tanto de significado como de sentido, como estrategia de aprendizaje desarrolla el pensamiento, y como método permite construir el pensamiento lógico y pensar de forma correcta (Pérez, 2011; Benítez, 2017).

Es importante, por tanto, prestar atención la atención adecuada a este problema. De acuerdo con investigaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación (LLECE) de la UNESCO desarrolló el primer estudio denominado PERCE, en el que participaron 13 países y cuyo objetivo fue aportar información útil para la formulación y ejecución de las políticas educativas en los países de la región (Casassus et al., 2001). Dicho estudio supone una señal de alerta, porque revela que el logro de los estudiantes en cuanto a lo que se espera que ellos aprendan en Lenguaje es bajo, hecho que supone un imperativo para la toma de decisiones en materia de políticas educativas. La información producida de este estudio se convirtió en base para la configuración inicial de un modelo latinoamericano de escuelas efectivas. El hecho de que Ecuador no participase en este estudio es igualmente relevante.

En la misma línea del estudio anterior, entre los años 2004 y 2008 el LLECE desarrolló el SERCE (Treviño et al., 2009), donde participaron 17 países, incluido el Ecuador. En todos ellos se evaluó a los estudiantes de 3^{er} y 6^o grados en Lenguaje y Matemática, incorporando como novedad la evaluación en Ciencias Naturales para estudiantes de 6^o grado de diez países. El informe de resultados de este estudio arrojó las primeras luces sobre las variables, clima, segregación y recursos escolares, que influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Valdez et al., 2008).

El tercer estudio TERCE (Flotts et al., 2016) se aplicó en 2013 con dos propósitos: primero, dar cuenta del logro de aprendizaje en los países de la región desde una perspectiva comparativa, pero con referencia a los currículos locales; segundo, informar sobre las variables asociadas a los niveles de logro de aprendizaje con el fin de identificar las circunstancias que influyen en el aprendizaje en la región. Los resultados de este estudio muestran claramente que queda trabajo por hacer para mejorar la calidad de la educación en América Latina y el Caribe, donde el logro de aprendizaje es un elemento clave.

A partir del análisis curricular del SERCE (Treviño et al., 2009) y de la actualización del mismo por el TERCE (Flotts et al., 2015), que han adoptado perspectivas conceptuales provenientes del análisis del discurso, la lingüística discursiva y la semiótica de la comunicación, surge el interés de los países latinoamericanos por la escritura. Evaluar la calidad de la educación en términos de aprendizaje e identificar factores a las disciplinas del lenguaje ha sido el propósito principal de TERCE.

Tradicionalmente, la educación en el Ecuador ha sido uno de los sectores más postergados en el desarrollo del país. A pesar de las múltiples declaraciones en los planes nacionales, así como de las que formulan las autoridades, los políticos y los estrategias sociales y económicos, en la práctica no ha recibido el impulso necesario para su fortalecimiento (Fabara, 2013). Por otro lado, la escuela pública ha sufrido políticas en un plano material, pero también en el imaginario respecto de cómo la concebíamos, aun cuando se trata de un ideal y no de una realidad (Gentili et al, 2009). Está claro que el neoliberalismo ha logrado imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que ha logrado desintegrar culturalmente la posibilidad misma del derecho a la educación (Gentili, 1997). Esto se aprecia tanto en infraestructura física escolar como en los resultados de los logros de los aprendizajes (Villagómez, 2012).

Con los antecedentes descritos, esta propuesta de Tesis Doctoral se centra en conocer y valorar el nivel de importancia atribuida a la enseñanza de la producción escrita en la Educación General Básica de Ecuador e identificar el tipo de implementación metodológica docente seguida por el profesorado en cuarto y séptimo grados, lo que contribuirá a evidenciar resultados sobre la propuesta finalizada en 2015 por el Plan Nacional de Evaluación. Concretamente, este panorama de diagnóstico sobre la mejora del desempeño docente en el desarrollo de la competencia escrita en los primeros años educativos se convierte en una oportunidad para contribuir a una educación de calidad.

1.1.1. Dimensiones de la producción escrita

En este capítulo se expone el marco teórico desde el que se aborda el objeto de esta investigación: la perspectiva de la producción escrita. Desde allí destacamos el lugar primordial de las dimensiones que se contemplan en la escritura proceso, las fases del proceso de la escritura, los perfiles de los docentes y fundamentos metodológicos para la enseñanza de la escritura son cuatro ejes que fundamentan el análisis. Planteamos, igualmente, los enfoques pedagógicos para la enseñanza de la escritura y las dimensiones o dominios para evaluar la escritura.

Dado que la escritura es una habilidad Benítez (2017), su enseñanza en la educación básica debe ser abordada desde diferentes enfoques y disciplinas, no como la asignatura que llena una malla curricular, sino como el ejercicio constante en la que el docente retroalimenta, anima y orienta desde diferentes contextos. Como lo hace notar Lomas (2003) respecto a la trascendencia de estas herramientas: “La escritura es una acción lingüística y cultural, cuya utilidad trasciende el ámbito escolar, ya que constituye una forma habitual de comunicación en los diferentes contextos de la vida de las personas” (p. 89).

Es importante destacar que los conceptos que están organizados a continuación surgen de las numerosas investigaciones y se sustentan principalmente en la competencia comunicativa en torno a la producción escrita, esto ha permitido acercarse con mayor claridad y precisión a la enseñanza de esta habilidad.

Dominio discursivo

La didáctica asociada a esta dimensión tiene por finalidad, primero, buscar y proporcionar una diversidad de géneros discursivos al estudiantado, de modo que, desde temprana edad, se familiarizan con la mayor cantidad de géneros posibles. Flotts et al. (2016) destacan que, “la labor del docente es generar instancias en las que el estudiante se exponga a multiplicidad de textos en situaciones reales de comunicación escrita” (p. 20).

En el caso particular de cuarto grado, se debe solicitar producciones más sencillas y basadas en experiencias personales (como contar anécdotas, describir lugares que se han visitado o enseñar a cocinar un postre), situadas en el entorno en el que interactúan cotidianamente el estudiante de este nivel (Flotts et al., 2016).

Las prácticas en aula deben estar dirigidas hacia la mejora del proceso de adecuación a las situaciones comunicativas (Flotts, et al., 2016). En séptimo grado, la dimensión discursiva cumple con el mismo principio de la propuesta de cuarto: permitir la experiencia con el mayor tipo de textos posibles. Por consiguiente, es factible solicitarles que reconozcan cuál es la adecuación apropiada con relación al tema y el propósito del texto que se procura escribir; además de la capacidad de decidir las combinaciones de secuencias textuales apropiadas para conseguir un objetivo comunicativo. Esta dimensión implica que quien produce un texto se hace cargo de:

a) Propósito, secuencia y adecuación a la consigna

Este indicador, desde el punto de vista de Flotts et al. (2016), está asociado a la capacidad para responder satisfactoriamente a la tarea comunicativa, aquí se resuelve el problema comunicativo planteado por la consigna. “Propósito” se define como la actividad verbal asociada (informar), “secuencia” como la forma textual que mejor satisface ese propósito (narrar) y “adecuación a la consigna” se refiere a la adecuación temática de lo que se informa a través de la narración.

b) Género

Como afirma Flotts et al. (2016), este indicador mide la habilidad de participar en un modelo socialmente establecido de textos que resulta adecuado para resolver el problema comunicativo. En este caso, se entiende al género como la forma prototípica, relativamente estable y socialmente consensuada con que los textos circulan en sociedad. Como la idea no es evaluar los aspectos meramente formales (en términos de conocimiento), las categorías de este indicador buscan caracterizar los usos incipientes de marcadores funcionales al propósito comunicativo planteado (presencia de saludo, marcas de segunda persona, orientación a un destinatario).

c) Registro

Este indicador a juicio de Flotts et al. (2015), mide en términos generales, la adecuación a la situación comunicativa escrita y formal. Por ello, es importante incluir dos tipos de evidencia lingüística que permitan caracterizar los diferentes niveles de desempeño: marcas de informalidad (transgresiones a la situación formal asimétrica, que incluyen el uso de jergas, el tratamiento en segunda persona informal a la autoridad y el uso de insultos o malas palabras) y marcas de oralidad. Estas últimas corresponden a elementos que remiten a una situación oral, tales como saludos informales o verbos dictivos propios del habla.

Dominio textual (estructura interna; dimensión construccional del texto).

En tercer grado es muy pertinente realizar actividades de modelamiento de la producción de textos, pues al estar iniciando el proceso de escritura se requerirá de ciertas claves que los y las docentes pueden proporcionar para llevar a cabo procesos de autoevaluación, de corrección y reformulación. En este sentido, el estudiante debe tomar consciencia de la importancia de entregar un mensaje claro y preciso al destinatario; la idea es que, poco a poco vayan produciendo textos de mejor calidad.

En séptimo grado, es prioritario el trabajo con ejercicios de redacción individual y colectiva que promuevan los aprendizajes relacionados con la coherencia y la cohesión.

Por lo tanto, se hace necesaria la exposición de diferentes secuencias comunicativas, ejemplificando en contexto la utilidad de estas, para que los estudiantes reconozcan su funcionalidad en las diversas situaciones comunicativas.

a) *Coherencia global*

La coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases (Van, 1984). Es decir, la coherencia se basa en las relaciones que enlazan las ideas de un texto y que crean sentido en los lectores (Lee, 2002). Debe ser abordada desde la temática del texto, considerando la relación entre el contexto de producción y la funcionalidad del mensaje. De esta forma, las tareas solicitadas en el aula se pueden relacionar con cualquier tipología textual, generando así, análisis y práctica de las diferentes secuencias discursivas (Flotts et al., 2016).

Los estudios de Concha et al. (2010) sobre producción no narrativa en la enseñanza básica y media muestran que los estudiantes presentan dificultades para producir textos coherentes y una ausencia de progresión en la medida que se avanza en escolaridad, lo cual se explicaría por la falta de enseñanza explícita de este criterio. Sobre esto, Lee (2002) propone que la enseñanza de la coherencia sería más efectiva si fuera aplicada a diferentes géneros textuales y fuera acompañada de una retroalimentación activa por parte de los profesores.

La coherencia global es uno de los géneros discursivos más relevantes, equivale al concepto de gramaticalidad en el ámbito textual (Cassany, 2016). Con ella se evalúa si el texto evidencia un sentido global completo y si no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas u omisión de información necesaria para la construcción de sentido (Sotomayor et al., 2014). Mide tanto la continuidad temática como de la progresión del tema hacia nuevas informaciones.

b) *Concordancia*

Mide el uso de la concordancia intraoracional; abarca tanto la concordancia nominal como la verbal (Flotts et al., 2015). En este sentido, de acuerdo con Flotts et al. (2016), esta dimensión busca distinguir un productor textual con conciencia y dominio de la relación que hay entre los elementos nominales y sus atributos; y entre la acción y el ejecutor de dicha acción.

c) *Cohesión*

Según Cassany (2016), se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados). Da

cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical tanto a nivel de texto como de la oración y da peso a la puntuación.

Desde la posición de Matute y Leal (1996), la cohesión se refiere a la función referencial y a los fenómenos sintácticos relacionados con esta. La conexidad apunta a la racionalidad del texto, nos permite recobrar las estructuras temporales, causales y motivacionales de las acciones y eventos narrados mediante el uso apropiado de conjunciones, preposiciones o adverbios. Los diferentes géneros condicionan los tipos de conectores usados en cada estructura, por ejemplo, el uso de conectores causales es esencial para los textos narrativos y expositivos, aunque en textos expositivos las relaciones causales son a veces logradas por simples adyacencias (Concha et al, 2010).

Al respecto, Favart y Passerault (1996) señalan que se produce un incremento de conectores a medida que los niños aumentan su escolaridad. El mismo hecho aparece en Shapiro y Hudson (1991), quienes encuentran que los niños entre los 5 y 10 años son capaces de usar una gran variedad de conectores de manera precisa, particularmente, conjunciones temporales y causales, incrementando el rango de su correcto uso con la edad.

Convenciones de legibilidad (dominio del código y comprensión del texto).

Es importante señalar que las cuestiones gramaticales y ortográficas forman parte de la producción de un texto. En el desarrollo del instrumento TERCE propuesto por Flotts et al. (2015) se consideran las convenciones propias de la comunicación escrita que dan cuenta del dominio del código. Estas incluyen aspectos como la segmentación de palabras, la ortografía inicial y el uso de signos de puntuación.

a) Ortografía literal

La enseñanza de la ortografía no solo se centra en el aprendizaje del contenido o materia, sino que es un proceso de desarrollo y que termina con resultados favorables mostrando escritura correcta del idioma en forma convencional. Este indicador busca describir cuánto se ha tomado conciencia de las convenciones de lo escrito de las compatibilidades entre sonidos y grafemas (Flotts et al., 2016).

Desde el punto de vista de Carratala (1993), corresponde al docente desarrollar en sus estudiantes la actitud favorable hacia la lectura. Dado que no solo permite la fijación visual del cómo están escritas las palabras sino la asimilación de su significado contextual, la lectura contribuirá, por un lado, a su formación integral y por otro, aumentará la competencia lingüística. De esta forma, el principal camino para escribir las palabras con la exactitud gráfica es la lectura.

b) Segmentación de palabras

Este indicador busca describir la aparición de la llamada “escritura en carro”, así como las separaciones erróneas en las palabras (Flotts et al., 2015). Teniendo en cuenta a Flotts et al. (2016), las dificultades en esta área suelen estar relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica, aspecto importante para escribir correctamente. Las propuestas para abordar este indicador están dirigidas a reforzar la noción de palabra y sílaba, que puede no estar completamente asimilada.

Por esta razón, Flotts et al. (2016) recomienda que, se debe tener claro que independientemente de la correcta adquisición de conciencia fonológica, los escritores principiantes suelen cometer errores en la segmentación de las palabras, puesto que en la escritura se requieren de habilidades de otro orden que aún no maneja y, por lo tanto, aun cuando entienda cómo se segmenta una palabra en lo oral, no logra "trasladar" este concepto al campo de lo escrito.

Otro aspecto que destaca Flotts et al. (2016) es que, el aprendizaje de la segmentación de palabras está ligado al sonido de estas; por lo tanto, la oralidad debe ir a la par con la ejercitación y el reforzamiento escrito. De ahí la razón, que cuando se enseña la habilidad de escribir es importante que el niño lea en voz alta; esto hace la diferencia en la conciencia de aquel que lo hace en silencio.

c) Puntuación

En su origen, la puntuación se refiere a una serie de signos escritos, distintos de los grafemas, cuyo propósito es dar cuenta de los rasgos prosódicos del lenguaje oral (pausas, entonación) a fin de facilitar la comprensión de lo escrito. En la medida que la lectura silenciosa prevalece como práctica social, las convenciones de la puntuación obedecen también a criterios sintáctico-semánticos y no solo fónicos (Real Academia Española, 2010). Esta doble dependencia es lo que origina los mayores problemas en las normas de puntuación de la lengua española (Rodríguez y Ridaó, 2013).

Un estudio realizado a escolares de 1° a 3° básico en escuelas de Brasil (Rocha, 1995) concluyó que la puntuación es una adquisición tardía que tiene lugar cuando el niño ya comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito. Además, este autor encontró que la puntuación solía ser adquirida de afuera hacia adentro (o del todo a las partes), siendo más habitual la marcación de los límites externos del texto y apareciendo la puntuación interna más frecuentemente entre los niños que ya manejaban la puntuación externa.

Estos resultados van en la línea de las investigaciones de Ferreiro (1983), quien encuentra que los niños pasan por diversas etapas hasta alcanzar el dominio de la escritura, creando en el camino reglas propias basadas en lo fonético y en la relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. En la misma perspectiva, Kaufman (2005) resalta la dificultad que supone la ortografía (en este caso la ortografía puntual), debido a que incluye muchas reglas y datos que no son reflejados por la sonoridad. Al igual que los otros indicadores de esta dimensión, la puntuación no se evalúa en términos de corrección idiomática, sino que de conocimiento y dominio en un estadio inicial de manejo de las marcas propias del código escrito (Flotts et al., 2016).

1.1.2. Fases del proceso de la escritura

La escritura, y en general la lengua, tiene el sentido de comunicar unas ideas con un fin determinado. En la escuela se ha trabajado la producción de textos como una tarea escolar que no ha adquirido para los estudiantes esa dimensión comunicativa. Por ejemplo, se le ha ordenado al estudiante que escriba una carta, a su familiar, a su amigo, a cualquier persona porque el profesor tiene en su microcurrículo el tema “carta”. Pero no se le ha enseñado a escribir con una funcionalidad (Correa et al., 2013).

La escritura y la lectura son un proceso, es decir, se van a paso y requieren de un tiempo de maduración para que se alcancen los objetivos comunicacionales del autor, además para que el texto goce de claridad y de eficacia (Nigro, 2009). El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) define la escritura como:

Un acto cognitivo y metacognitivo de altísimo nivel intelectual, para el cual es necesario tener la intención de comunicarse, tener ideas y el deseo de socializarlas, conocer al destinatario, las palabras, el tipo de texto y su estructura, y dominar un código. Estos múltiples procesos culturales que definen esta práctica, la convierten en una competencia compleja que implica el desarrollo de diversos subprocesos y operaciones, en un proceso gradual y progresivo, a lo largo de toda la escolaridad y la vida del sujeto (p. 309).

Planificación

Es preciso comenzar esta etapa planteando una situación comunicativa en la que el producto final sea un texto. Para ello, Cassany (1994a) señala que no es necesario empezar a escribir inmediatamente, lo importante es planificar lo que se desea escribir, lo primero es investigar los antecedentes del tema que se desea abordar, cuando se lee antes de escribir, enfatiza el autor, la escritura fluye con más facilidad. Una estrategia

recomendada es la elaboración de preguntas (lluvia de ideas). El maestro especifica el objetivo de aprendizaje, prepara los materiales, facilita bibliografía y, determina la temporalización de la tarea y establece los criterios de evaluación. Por su parte, los estudiantes organizan los conocimientos y los adecuan a la situación comunicativa planteada; es necesario que conozcan los componentes textuales básicos, mismos que son referencia constante para conseguir la adecuación.

Dentro del proceso de planificación, se trabajan los siguientes pasos:

- a) *Definir el propósito que se tiene para escribir el texto:* por qué se quiere escribir el texto, qué se pretende conseguir al escribir el texto.
- b) *Determinar la estructura del texto:* recordar la estructura que corresponde al tipo de texto que se va a producir y que ya se trabajó en la comprensión de textos.
- c) *Definir los temas, subtemas, hechos, etc., de los que se va a ocupar el texto, en cada una de sus partes:* estructura semántica de un texto o macroestructura de un texto (estructura de ideas).
- d) *Producir una lluvia de ideas para cada parte del texto:* todas las ideas que surjan, sin poner filtros.
- e) *Eliminar las ideas que estén repetidas:* surgidas de la lluvia de ideas.
- f) *Eliminar las ideas que no son pertinentes para esa parte del texto: si son pertinentes para otra parte del texto, se pueden trasladarlas.*
- g) *Ordenar de manera lógica o cronológica (según el tipo de texto y el contenido) las ideas que quedaron para cada parte del texto.*

Estos pasos garantizan que el estudiante sabrá lo que va a escribir, al tiempo que las ideas están perfectamente organizadas, lo que permitirá desarrollar el texto con mayor facilidad y claridad (Correa et al., 2013).

Escribir un texto requiere poseer todos los “ingredientes” que vamos a utilizar. Es el mismo proceso que preparar una receta; los materiales deben estar listos para saber cómo los tenemos que combinar para preparar. La receta es la estructura del texto y los ingredientes son las ideas que necesitamos para escribir cada parte de este. También es importante saber que el texto se escribe con un propósito, es decir “para algo”. Una vez que tenemos el propósito, la receta y los ingredientes, podemos comenzar a preparar la comida. Esto mismo sucede con el texto. Debemos planificar completamente el texto antes de comenzar a escribirlo. Pero, obviamente, la planificación está sujeta a cambios a medida que avanzamos con los otros pasos (redacción y revisiones parciales).

Redacción

En esta fase se transforma lo planificado en un discurso verbal, gráfico y lineal. Es la fase más compleja del proceso donde el alumno pone en práctica una serie de conocimientos de orden lingüístico, textual y gráfico.

Para la redacción del texto se presentan estrategias para escribir palabras, frases, oraciones o párrafos. Además de las instrucciones y orientaciones que traen los libros, el docente debe asegurarse que los estudiantes posean los implementos para el momento de la redacción. En ocasiones es más útil trabajar con una hoja en blanco, en otras en el cuaderno, con hojas rayadas y, si es posible, en ocasiones, escribir empleando un ordenador.

Correa et al. (2013) indican que en todo proceso de escritura se debe animar a los niños a realizar una primera escritura, priorizando el orden y claridad de las ideas y la coherencia del mensaje. Se sugiere que otra persona (compañero, docente o familiar) lea esta primera escritura para compartir las primeras reacciones. También se invita al niño a comparar esa primera escritura con el texto modelo. Con esa información y sus propias reflexiones, se realiza la segunda escritura. Esta última pasa por un proceso de revisión más detallado.

Revisión y edición

La revisión y edición se refiere a la norma explícita de uso de una comunidad de hablantes. Decimos que un texto es correcto cuando sigue unas determinadas convenciones lingüísticas establecidas por el uso general de la lengua. Es el momento de la evaluación del texto escrito, se hacen modificaciones durante y al final del proceso. La eficacia de esta fase depende de la autoexigencia del escritor.

Este proceso es el ejercicio que debe hacer cualquier escritor para pulir y mejorar su texto. Es importante que los estudiantes se acostumbren a pulir sus escritos hasta que sean considerados un producto bien elaborado, pensando siempre en el destinatario.

La tarea de corregir los textos suele ser responsabilidad del maestro. Hemos pensado y transmitido a nuestros estudiantes, de generación en generación, que somos los docentes quienes corregimos el texto. Pero en la vida real, quien debe corregir su escrito hasta que cumpla con sus criterios de claridad y corrección es el mismo escritor (Mena, 2020).

Una lista de cotejo, elaborada con la guía del docente donde se incluyan todos los aspectos que los estudiantes deben tener en cuenta para revisar sus escritos, es el

instrumento más común de revisión. La revisión se puede hacer en parejas, leyendo los textos de cada uno y registrando los aspectos que ya tiene bien el texto del otro y los que aún debe corregir. Esto puede ser discutido por los dos interesados. El rol del docente es mediar para ver si las observaciones están bien hechas. Una revisión puede hacerse también en grupos de dos parejas y luego con todo el grupo. Este trabajo requiere tiempo. La importancia de este paso es reconocer que lo más importante de la macrodestreza "escribir" es desarrollar habilidades de autocorrección. Para este proceso de revisión las listas de cotejo deben contemplar los siguientes aspectos:

- a) Si el texto cumple con la estructura del tipo de texto que están produciendo.
- b) Si el contenido de cada parte tiene los elementos necesarios para que esa parte cumpla la función que le corresponde, por ejemplo, si el párrafo de saludo realmente está saludando al destinatario en una carta.
- c) En cuanto a los elementos de la Lengua, si cada oración transmite una idea clara y completa, es decir si tiene sujeto y predicado.
- d) Si cada párrafo transmite una idea clara y completa y si el párrafo desarrolla la idea que le dio origen.
- e) Si es ortográficamente correcto.

Publicación

El paso final del proceso de escritura es publicar o presentar el trabajo para que el texto adquiera el estatus de comunicación real (Correa et al., 2013). Eso puede significar ser impreso por un editor, o copiar y entregar copias a amigos. El propósito de este paso es compartir la escritura en cualquier método que sea más apropiado para la pieza. Para un estudiante de educación básica, publicar puede ir desde exhibir su composición en la cartelera de aula o de la institución hasta participar en eventos como conferencias, simposios e intercambio entre pares.

Lo ideal en el momento de la publicación es que los estudiantes reciban por parte de los receptores, respuesta escrita o comentarios, si fuese necesario. Esta etapa de la escritura puede ser un estímulo para que el estudiante se motive a escribir más.

Para que el texto adquiera el estatus de comunicación real, debe ser publicado o hacerlo llegar a quien corresponda. Lo ideal es que ellos reciban respuesta también escrita, en el caso de que sea necesario o que, por ejemplo, en el caso de un periódico mural, ellos vean que los demás lo leen y reciban comentarios.

1.1.3. Perfiles docentes

Teoría conexionista, paradigma educativo: conductismo.

Sus representantes son: John Watson, Edward L. Thorndike, Iván Pavlov y B.F. Skinner. Para el enfoque conductista, aprender es cambiar de conducta porque este enfoque destaca las conductas observables. Así mismo, enseñar supone cambiar a la gente porque a este enfoque le interesan los cambios conductuales observables que dan lugar a un aprendizaje repetitivo o memorístico.

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento; su mecanismo central del aprendizaje es el asociacionismo, se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento (la secuencia básica es la de estímulo respuesta) y considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. Como actividades conductistas tenemos:

- a) Ensayar distintas formas de resolver un problema, ayuda a resolver otro similar.
- b) Repetir constantemente un concepto, luego al escuchar una parte de este, se repite la otra parte: estímulo/respuesta.
- c) A mayor número de ejercicios de vocabulario, el alumno mejorará la ortografía.
- d) A mayor repetición de ejercicios, el estudiante realizará la tarea con menor esfuerzo.
- e) Distinguir cuándo aparece el significado de un elemento y cuándo no.
- f) Agrupar un mismo objeto según características comunes.
- g) Asignar premio ante respuestas correctas y castigo a las incorrectas.
- h) El refuerzo se obtiene una vez que el sujeto opera sobre su medio y da la respuesta; es decir, el sujeto hace algo para ganar esa recompensa.
- i) Una actividad específica se puede comprobar en el uso de programas lineales.

Los conductistas recomiendan estrategias útiles para construir y reforzar asociaciones estímulo-respuesta, incluyendo el uso de pistas o indicios instruccionales (práctica y refuerzo) efectivas en lo que tiene que ver con discriminaciones (recuerdo de hechos), generalizaciones (definiendo e ilustrando conceptos), asociaciones (aplicando explicaciones), y encadenamiento (desempeño automático de un procedimiento). La meta de la instrucción para los conductistas es lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se le presenta un estímulo (Ertmer y Timoty, 1993). La memoria no es tomada en cuenta en este enfoque; el olvido se atribuye a la "falta de uso" de una respuesta al pasar el tiempo. Los profesores son conductistas sin saberlo, porque lo han asimilado por ósmosis

(Doménech, 2012). Sin embargo, para Ertmer y Timoty (1993) estos principios conductuales no aportan nada al desarrollo del lenguaje, a la solución de problemas, a la generación de inferencia o al pensamiento crítico.

Para el conductismo, el aprendizaje es un cambio relativamente permanentemente de la conducta que se logra mediante la práctica y con la interacción recíproca de los individuos y su ambiente (Sarmiento, 2007).

Teoría cognoscitivista, paradigmas educativos: cognitivismo y constructivismo.

Sus representantes son los Gestaltistas: Brunner, Ausubel y Novak, Piaget, Atkinson y Shiffrin, entre otros. De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje es un proceso que valora las capacidades del que aprende. Se trata de un proceso interno que no puede observarse directamente y para el que la enseñanza es un arte porque exige el ejercicio del talento y la creatividad. Esto origina los siguientes tipos de aprendizaje: aprendizaje por descubrimiento (1960-1980), aprendizaje significativo (1968 hasta hoy), aprendizaje constructivista (hasta hoy), y aprendizaje por procesamiento de la información (desde 1968 hasta hoy).

Como actividades cognoscitivistas tenemos:

- a) En todo momento el organismo responde como una totalidad y no por partes. Una persona que haya escrito con la mano derecha, puede hacerlo con la zurda.
- b) Las experiencias perceptivas se presentan en forma de una figura sobre cierto fondo. No exigir al alumno que atienda varias cosas a la vez.
- c) Las partes y el todo nunca son absolutos. Una letra es una totalidad, pero es parte de una palabra; esta a su vez es parte de una oración, la oración parte de un párrafo, y así sucesivamente.
- d) Se enseña de lo fácil a lo difícil.
- e) Descubrimiento de significados de las palabras de acuerdo con el contexto de la frase donde se encuentra.
- f) El alumno para aprender deberá manipular, ejecutar, experimentar, manejar, consultar, investigar, aplicando sus esquemas de asimilación, elaborar sus propias conclusiones; es decir, se construye el conocimiento.
- g) El maestro pasa de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, tomando en cuenta la edad y la motivación. Usar las experiencias que trae el alumno para enseñar algo nuevo partiendo de ellas.

Mientras que para el conductismo el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a estímulos externos del ambiente, el cognitivismo considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos (Sarmiento, 2007). Bruner (1985) impulsó la psicología cognitiva. Su teoría cognitiva del descubrimiento desarrolla, entre otras, la idea de andamiaje. Para Jean Piaget, el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado, que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico. Al igual que Bruner (1985), Ausubel (1983) centra su interés en el estudio de los procesos del pensamiento y de las estructuras cognitivas, por tanto, el aprendizaje se da a través de la recepción, y no del descubrimiento. Por otro lado, los aportes de Vygotsky (1978) expone la importancia de las contribuciones sociales al crecimiento cognitivo, dando menor importancia al aprendizaje individual, ya que el conocimiento no se da de forma individual, sino que se construye entre las personas cuando interactúan.

El constructivismo es una teoría que equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias (Bednar et al., 1999). En este enfoque, que tiene como su representante a Lev Vygotsky, el docente orienta y guía explícita y deliberadamente los procesos de construcción con el saber colectivo cultural de los estudiantes. La enseñanza se da en el momento que el estudiante piensa y actúa sobre contenidos significativos y contextualizados, dando lugar al aprendizaje social (1977 – hasta hoy). El interés del constructivismo se sitúa claramente en la creación de herramientas cognitivas que reflejan la sabiduría de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos (Bednar et al., 1999). El diseñador constructivista especifica los métodos y estrategias instruccionales que ayudarán al estudiante a explorar activamente tópicos/ambientes complejos y/o temas y lo conducirá a pensar en un área determinada como pensaría un experto de este campo. Mientras los autores cognitivos consideran a la mente como una herramienta de referencia de mundo real, la concepción constructivista del aprendizaje, por el contrario, establece que el conocimiento es elaborado individual y socialmente por los alumnos basándose en las interpretaciones de sus experiencias en el mundo (Jonassen, 1991, p. 227).

Los constructivistas recomiendan las siguientes estrategias:

- a) A medida que avanza el niño en el desarrollo, las actividades se hacen más variadas y complejas.

- b) Las unidades de aprendizaje deben ir desde la planificación y preparación de la tarea hasta la evaluación de los resultados.
- c) En las actividades se deben tener en cuenta: la evolución de los aprendizajes (progresos, errores, bloqueos...), luego un modelo cognitivo (hipótesis sobre el proceso de construcción del conocimiento) y, finalmente, establecer secuencias de pautas interactivas a lo largo de la unidad.

Después de analizar estos aportes para el aprendizaje, es necesario abordar la teoría *humanista*, que tiene como representantes a Carl Rogers y Abraham Maslow, quienes se oponen al conductismo y que, a pesar de identificarse con el cognitivismo, destacan elementos importantes del enfoque humanista, que se detallan a continuación.

En este enfoque el aprendizaje es un proceso en espiral. Las aplicaciones y los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos más complejos y profundos. Este proceso da lugar al “aprendizaje de autodirección y autorrealización”, visto no solo en su dimensión individual, sino fundamentalmente en la social. La enseñanza es una orientación de las acciones y participaciones. El profesor es un promotor del cambio de roles, de modelos internalizados. Su tarea será observar la dinámica del trabajo y hacer señalamientos tanto en lo conceptual como en la interacción social.

Para los humanistas la educación es un proceso en el cual cada uno se convierte en persona, en donde cada estudiante se gobierna con autonomía y sin dirección exterior, con miras a formar un alumno realista, realizado, socializado, creativo, libre y responsable (Valladares, 1996).

La función del docente se reduce a una función de facilitador del aprendizaje, pone su trato personal, sus conocimientos y recursos didácticos a disposición de sus alumnos, pero sin imponerse (Valladares, 1996).

1.2. Metodología para la enseñanza de la escritura

Tradicionalmente leer y escribir eran considerados métodos que se clasificaron en sintéticos o analíticos según las habilidades perceptivas. Para lograr estas habilidades, el niño debía pasar por un proceso de aprestamiento, que en lo didáctico originó algunas actividades direccionadas en los componentes neuro-psicomotrices de los procesos de lectura y escritura (Daviña, 1999).

Método sintético: parte de elementos menores de la palabra (letras y sonidos) y llegan a ella mediante adiciones y combinaciones. Establece la correspondencia entre lo oral y lo escrito a partir de los elementos mínimos fonema-grafema. Se incluye dentro de este método el alfabético (que ya está en desuso), el fónico y sus variantes (onomatopéyico), el silábico y el psicofonético.

Método analítico: incluye los más conocidos, el método de palabra generadora y el global o ideovisual. Parten de la palabra o unidades lingüísticas mayores (la oración en el global).

Método integral: el niño debe aprender las reglas de la combinatoria y sustitución lingüística en la expresión escrita, de la misma manera que la expresión oral.

La interacción como motor del aprendizaje: el niño adquiere un determinado uso verbal al relacionarse con hablantes expertos hasta que lo pueda usar autónomamente.

El diálogo oral como instrumento de mediación: el lenguaje oral es el medio o canal fundamental de transmisión y desarrollo del objeto de aprendizaje tanto en el proceso escrito como en los procesos cognitivos superiores (Cassany, 2016).

1.3. Significado del estudio

La escritura es una actividad que satisface múltiples necesidades y que cubre distintos ámbitos de la persona: conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás. También es una manifestación de la cultura en que se producen las prácticas sociales, los eventos que se generan en dichas prácticas y los textos que median estos eventos. Para estos procesos se requiere una motivación y unas actitudes positivas hacia el aprendizaje en general y hacia el aprendizaje del lenguaje en sí. Esta destreza debe ser enseñada y vivida en un contexto especial, siendo la familia un importante agente educador y socializador a lo largo del proceso de alfabetización del niño, sin descuidar sus funciones y específicamente sus características a la hora de evaluar (Flotts et al., 2016; Barton y Hamilton, 2000; García, 2004).

La literatura muestra que la escritura tiene un gran potencial para la enseñanza del lenguaje porque se puede corregir y rehacer, permitiendo al alumnado reflexionar sobre la lengua (Sotomayor et al., 2011); no surge de manera natural e implica subprocesos como la generación de ideas y su descripción en un texto (Flower y Hayes, 1981), por lo que, su aprendizaje es un proceso más complejo que el de la lectura (Fuensanta, 2000). Tal como destaca Cassany (1994b): “no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta,

tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos” (p. 102). En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) destaca que una educación de calidad requiere de docentes que puedan actualizarse regularmente en sus conocimientos sobre disciplinas y prácticas pedagógicas. Teniendo en cuenta que la educación tradicional busca el desarrollo de tres habilidades en el estudiantado, Portillo-Torres (2017) concluye que la escritura, la lectura y la aritmética, al tiempo que la buena educación se asocia con el desarrollo del saber leer, saber escribir y saber contar.

Un estudio realizado por Flotts et al. (2016) a partir de la información procedente del análisis curricular del SERCE y su actualización para el TERCE, destaca que, para la enseñanza de la ortografía, caligrafía, trazos o reconocimiento de sílabas es preciso que en la evaluación se incluyan elementos asociados a la legibilidad de los textos, siendo este un aspecto que permite la comprensión.

Si bien el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido considerado como un proceso psicológico de percepción e interpretación de símbolos gráficos, desde la posición de Daviña (1999) considera como un proceso lingüístico y un proceso social, siendo la escuela uno de los espacios donde se encuentran el proceso individual y el histórico para construir el conocimiento. También existe la afirmación de que la problemática de la escritura adquiere significado en dos niveles: el proceso de teorización por parte del sujeto que aprende y el proceso de teorización del niño respecto de la escritura en sí (Ferreiro, 2002). Es preciso indicar que cuando se menciona “proceso” nos referimos al camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que esta se constituye en objeto de su atención y por lo tanto de su conocimiento.

Estudios como el de Palacios et al. (2021) concluyen que el profesorado de lengua española debe incidir en cada una de las dimensiones de la producción escrita (coherencia global, concordancia y cohesión textual) para hacer su docencia más efectiva y que el alumnado, por su parte, sea consciente de estas dimensiones a la hora de estructurar sus escritos.

Pese a la información recabada sobre la escritura, este estudio marca la diferencia de investigaciones precedentes relacionadas a la escritura porque, además de conocer percepciones e importancia atribuida por el profesorado de los cinco distritos, se analizaron las metodologías utilizadas en la enseñanza de esta macrodestreza.

1.4. Propósito y objetivos de la investigación

A partir del análisis de los antecedentes descritos y el estado actual del tema de estudio de esta investigación, la primera de las hipótesis (H1) de esta Tesis Doctoral se centra en que el profesorado de Educación General Básica atribuye un valor moderado al desarrollo de la habilidad escrita en el alumnado de Educación General Básica. Por tanto, es posible determinar perfiles docentes teniendo en cuenta las percepciones del profesorado sobre el desarrollo de la habilidad escrita y las demandas manifestadas por ellos, dado que existen diferencias en función de sexo, edad, formación profesional, curso, asignatura y experiencia docente de los encuestados.

La segunda de las hipótesis (H2) de esta investigación se centra en que el profesorado no está implementando estrategias metodológicas acordes al desarrollo de la habilidad escrita en el alumnado de Educación General Básica. Además, se perciben con un nivel de formación y de escritura aceptables, de ahí que existe una relación entre la percepción del profesorado sobre el desarrollo de la habilidad escritora y los diferentes modelos teóricos de su enseñanza.

De este modo, la hipótesis general (HG) de partida establece que es posible demostrar que una formación inicial docente de calidad consigue que los futuros profesores adquieran los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos acordes a la propia profesión.

De este conjunto de hipótesis, se formulan los siguientes objetivos:

Objetivos generales (O.G.):

O.G.1. Conocer y valorar el nivel de importancia atribuido por el profesorado a la enseñanza de la producción escrita en la Educación General Básica de Ecuador.

O.G.2. Identificar el tipo de implementación metodológica docente seguido por el profesorado en cuarto y séptimo grados.

Objetivos específicos (O.E.):

O.E.1. Establecer perfiles docentes de acuerdo con las percepciones del profesorado sobre el desarrollo de la habilidad escrita y las demandas docentes manifestadas.

O.E.2. Indagar sobre las diferencias existentes en el profesorado en función de la edad, el sexo, la formación, el curso, la asignatura y los años de experiencia docente.

O.E.3. Conocer el nivel de formación que el profesorado percibe haber recibido.

O.E.4. Estudiar las relaciones existentes entre las percepciones docentes sobre el desarrollo de la habilidad escrita y los distintos modelos teóricos de enseñanza subyacentes.

Variables del estudio

1. Dimensiones de la escritura:

- a) Dominio discursivo
- b) Dominio textual
- c) Convenciones de legibilidad

2. Perfiles docentes:

- a) Perfil cognitivista
- b) Perfil constructivista
- c) Perfil conductista

La metodología de este estudio se fundamenta en un enfoque descriptivo, mediante el que se recogen datos de las concepciones personales de los docentes en relación con diferentes cuestiones relacionadas con la producción escrita del alumnado (Esteve, 1997).

Diseño: este proyecto se engloba dentro de un modelo de investigación eminentemente exploratoria, optando por métodos de carácter cuantitativo, basados en la recogida de datos mediante un cuestionario cerrado en escala Likert (Hernández et al., 2010).

Participantes: la población objeto de estudio está formada por 1800 docentes del área de Lengua y Literatura de cuarto y séptimo grados de Educación General Básica, distribuidos en cinco distritos de la zona 4 (Manabí y Santo Domingo de Los Tsáchilas). Es de indicar que en Ecuador una zona está conformada por provincias, de acuerdo con una proximidad cultural y económica. Cada zona está constituida por distritos y estos a su vez por circuitos; los distritos están conformados por uno o varios cantones.

Cabe indicar que las instituciones en cada cantón fueron escogidas aleatoriamente. Los cantones en el Ecuador son las divisiones administrativas de segundo nivel.

Para este tamaño poblacional, con una confianza del 95 % (margen de error 5 %) el tamaño de muestra es de 346, distribuida en la tabla 1:

Tabla 1. Descripción de la población de docentes distribuida por distritos.

DISTRITOS	CANTONES	POBLACIÓN			
		DOCENTES		ESTUDIANTES	
		CUARTO	SÉPTIMO	CUARTO	SÉPTIMO
13D07	Chone	34	34	4439	4288
	Flavio Alfaro				
13D01	Portoviejo	52	52		
13D02	Manta	56	56		
	Montecristi				
	Járamijó				
13D03	Jipijapa	16	16		
	Puerto López				
13D05	El Carmen	15	15		
TOTALES		173	173	4439	4288

Finalmente, y considerando los alumnos de cada uno de los profesores consultados, se aplicó la encuesta a 4439 estudiantes de cuarto y 4288 de séptimo. Para el planteamiento de este análisis se tomó en cuenta tanto la formación de los docentes desde sus propias prácticas dentro del aula y la pertinencia de estas en la producción escrita de sus estudiantes, como la producción escrita del alumnado de EGB, misma que se midió desde tres dimensiones: dominio discursivo (situaciones comunicativas en el texto: género, registro y consideración del destinatario e intención comunicativa), dominio textual (coherencia y cohesión) y, convenciones de legibilidad (aspectos caligráficos, de extensión y ortográficos).

Instrumento: el instrumento diseñado para llevar a cabo este estudio, denominado EVAPROES (Evaluación de la Producción Escrita), utilizó la técnica de valoración de proposiciones (o de escala Likert). El cuestionario para el profesorado se elaboró teniendo en cuenta el resultado del estudio TERCE (Flotts et al., 2015), y las aportaciones de expertos. Esta situación posibilitó una validación conceptual del instrumento a través del método Delphi, en formato online y constó de dos partes:

La 1ª parte, comprendida por 3 preguntas que buscaron datos sobre la importancia atribuida a la producción escrita del español como primera lengua y a la frecuencia con la que se enseña en el aula de 4º de EGB;

La 2ª parte, con 26 preguntas, hace referencia al empleo de metodologías en la enseñanza de la producción escrita.

Las preguntas del cuestionario del alumnado se diseñaron desde cuatro principios que diseñaron Flower y Hayes (1996) y de acuerdo con los procesos de la escritura propuestos en el Ministerio de Educación de Ecuador (2011): planificación, redacción, edición y publicación. Este cuestionario identificó los diferentes perfiles docentes (cognitivista, constructivista, conductista) y consideró las dimensiones para la enseñanza de la producción escrita abordadas en el estudio TERCE (Flotts et al., 2016) (dominio discursivo, dimensión textual y convenciones de legibilidad). Estuvo compuesto por cinco segmentos, con preguntas de respuesta cerrada (SÍ o NO), en la que cada una contiene indicadores para identificar si el maestro implementa actividades en el aula para enseñar la producción escrita.

Para hacer los tratamientos estadísticos adecuados es necesario determinar el modelo de distribución que sigue la población encuestada, con la intención de aplicar análisis de carácter no paramétrico o paramétricos. De forma general, describimos algunas de las técnicas de análisis que se podrán aplicar con ayuda del programa estadístico SPSS:

a) Análisis descriptivo de frecuencias y valores medios para conocer el grado de acuerdo o desacuerdo con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario.

b) Prueba Alfa de Cronbach para conocer la fiabilidad del cuestionario completo, así como de cada una de sus partes.

c) Análisis inferenciales.

Alcance y limitaciones de la investigación

Esta investigación se inició como descriptiva ya que se buscaba que los docentes participantes caractericen mediante calificativos a los procesos de la producción escrita, pero al final fue correlacional, pues vinculó estas percepciones con las estrategias utilizadas en el aula a la hora de escribir.

La realidad educativa es intrínsecamente variada, compleja y cambiante, por lo que cuando se investiga es necesario tener en cuenta que todo estudio tiene limitaciones que pueden afectar su diseño, proceso y resultados. La presente investigación identifica las siguientes limitaciones, que afectaron en algunas de sus etapas:

a) Con relación al marco teórico. Si bien la teoría que sustenta este trabajo es abundante y actualizada, existe ausencia de planteamientos específicos para el contexto de Ecuador. Es paradójico que, en una problemática de alto impacto en

la formación de los estudiantes, no se haya realizado estudios específicos que orienten a las autoridades estatales en la toma de decisiones; solo se ha quedado en sanas aspiraciones a nivel de Ministerio de Educación y los pocos avances que se han logrado se los toma desde una perspectiva demagógica.

- b) Con relación al diseño y desarrollo del estudio empírico, a posteriori, el acceso al tamaño de la muestra y la participación real de los docentes varió significativamente de la previsión inicial, sumado con una falta de cooperación por parte del profesorado.

Otra de las principales limitaciones encontradas es la dificultad de desarrollar todas las fases de la investigación en el tiempo planificado debido a situaciones imprevistas (por ejemplo, pandemia por COVID-19) y las consecuentes modificaciones en el calendario.

Revisando retrospectivamente este trabajo de investigación, aparecen diversas ideas sobre acciones futuras que podrían mejorar y contribuir a un desarrollo más amplio. Algunas de estas ideas son:

- a) Complementar la información del estudio con datos recogidos directamente en las aulas, observando la labor docente y detectando aspectos más fuertes y débiles, para difundir y replicar los primeros y para mejorar los segundos. Hay muchos aspectos que solo son posibles de valorar en contacto directo con la práctica.
- b) Sería interesante poder aplicar el cuestionario en otros contextos educativos, para lo que se requeriría de una adaptación a la realidad en que se utilice y su correspondiente validación. El propósito fundamental, debería ser, más que establecer comparaciones que poco ayudarían a la mejora educativa, promover en el profesorado la reflexión y revisión de sus prácticas.
- c) Replicar esta investigación en el alumnado universitario como un estudio transversal y longitudinal.

Productos de investigación

En las líneas que anteceden se ha descrito una investigación de carácter descriptivo con decidida implicación práctica, orientada a evaluar la percepción e implicación del profesorado en la comprensión escrita del alumnado de Educación Básica. A partir de los resultados y como derivación de este trabajo, se diseñará en colaboración con otros profesionales un manual orientado a mejorar los procesos de aprendizaje y la planificación metodológica en las aulas. En Ecuador, en términos generales, pocos

trabajos se han realizado en materia de orientación didáctica que provean de herramientas de impacto en la enseñanza de la escritura.

Finalmente, con relación a la formación continua del profesorado, en coordinación con la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí MFL, se dictó un curso de perfeccionamiento y capacitación pedagógica, incorporando nuevas teorías, estrategias didácticas y otras propuestas que emergen de esta propuesta de investigación.

Estructura de la Tesis

La Tesis Doctoral está dividida en dos partes. La primera presenta el capítulo I; la segunda, los capítulos II, III, IV, V y VI, organizados de la siguiente manera:

En el primer capítulo “Introducción” se realiza una contextualización del tema *escritura*, donde se incluyen los antecedentes, se plantea la justificación de la investigación, las hipótesis y subhipótesis, propósitos y objetivos, alcances, limitaciones (con relación al marco teórico, diseño y desarrollo del estudio empírico y temporal), así como las futuras líneas y productos de la investigación. A continuación, se presentan las bases teóricas, organizadas de la siguiente manera: dimensiones o dominios para evaluar la escritura (dimensión discursiva, dimensión textual y convenciones de legibilidad), las fases del proceso de escritura (planificación, redacción, revisión y edición, y publicación) y los fundamentos metodológicos para la enseñanza de la escritura: secuencia didáctica (preparación, realización y evaluación). Esta sección está sustentada por una exhaustiva revisión de la literatura sobre la producción escrita. Así mismo se incluyen el planteamiento del problema, el significado del estudio, el propósito de la investigación que desarrolla el aspecto metodológico de la investigación y se organiza la información a partir del diseño y tipo de investigación realizada, los objetivos, variables, el universo de la investigación, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos, la validez y confiabilidad de los instrumentos, el análisis estadístico y los procedimientos de la investigación, el alcance y las limitaciones de la investigación y del estudio, y referencias.

El segundo capítulo presenta el primer estudio empírico dedicado a analizar las percepciones que atribuye el profesorado a la enseñanza de la producción escrita y del estudiantado sobre el tipo de implementación metodológica que siguen a la hora de escribir. Hemos de indicar que este estudio ha sido evaluado positivamente por los revisores de la publicación y, por consiguiente, aparecerá en el número 65 de la Revista *Onomázein*, correspondiente al tercer trimestre de 2024. Al texto se le ha asignado el DOI 10.7764/onomazein.65.07. Para la recogida de datos sobre esta temática se utilizó el

cuestionario diseñado para cuarto año de Educación Básica de los distritos El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Portoviejo, Manta-Montecristi-Jaramijó y Chone-Flavio Alfaro de la provincia de Manabí, formado por cuestiones cerradas y, por tanto, se ha utilizado una metodología cuantitativa y descriptiva. El análisis de los datos ha permitido identificar numerosas prácticas que han sido organizadas en torno a dos grandes variables: perfiles docentes con enfoques cognitivista, constructivista y conductista; y las dimensiones para la enseñanza de la escritura, según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE (Flotts et al., 2015): dominio discursivo, textual y convenciones de legibilidad. Los resultados obtenidos responden a cada una de las interrogantes que conforman el cuestionario. La variabilidad en sus respuestas determinó diferencias significativas en los resultados del estudio realizado. Por lo tanto, es posible concluir que el profesorado de Educación General Básica atribuye un valor moderado al desarrollo de la habilidad escrita en el alumnado, pero no está implementando estrategias metodológicas acordes al desarrollo de la habilidad escrita en el alumnado de Educación General Básica.

En el tercer capítulo de esta tesis se describe el segundo artículo publicado y citado como Palacios et al. (2021). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 105-115. Se trata de un estudio empírico integrado en este proyecto, dedicado a analizar las distintas actividades que los estudiantes realizan a la hora de escribir en cinco distritos educativos de la provincia de Manabí (Ecuador). Los principales referentes conceptuales de este estudio son: autonomía y calidad en el relato escrito, concordancia entre género, número y persona, coherencia y cohesión, todos ellos indicadores vinculados a las pruebas TERCE de ámbito referencial. Se presentan resultados de una encuesta que se aplicó aleatoriamente a 4439 estudiantes de cuarto grado y 4288 en séptimo grado de Educación General Básica y se correlacionan interrogantes planteadas para evaluar la enseñanza de la escritura (dominio textual). A partir de los resultados obtenidos se ha podido identificar que, en la dimensión textual, la cohesión textual da cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical, mientras que la coherencia global es indicador de continuidad temática. También se reconoce que todos estos elementos deben estar en sincronía con la concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) y la concordancia verbal (sujeto y predicado), al objeto de que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se produzcan en condiciones óptimas. Se sugiere aplicar estrategias metodológicas que proporcionen dichas ventajas a los estudiantes.

El cuarto capítulo incluye un estudio titulado “Escritura y teleeducación en las escuelas de Educación Básica de la provincia de Manabí (Ecuador)” en el volumen *Contra la brecha lingüística: alfabetizaciones múltiples, creatividad e inclusión / Bridging the language gap: Pluriliteracies, creativity and inclusion* (pp. 27-33), editado por la Dras. Martínez y Gámez. Dicha publicación se encuentra en formato electrónico de la editorial UCOPress-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, con ISBN 978-84-9927-627-4. URL: <http://www.uco.es/ucopress/index.php/es/2018-07-26-11-32-47/materias-3/product/900-ebook-contra-la-brecha-lingu-istica-alfabetizaciones-multiples-creatividad-e-inclusion>. Este estudio empírico, de carácter cualitativo con alcance descriptivo, está dedicado a evaluar las dimensiones de producción escrita (dominios discursivo y textual, y convenciones de legibilidad). En él se analiza el informe 2020 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) que indica que, entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea, destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico utilizadas en 18 países, incluido Ecuador. La contribución que se propone en esta evaluación es conocer qué inferencia tienen las estrategias comunicativas desarrolladas por los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica de cinco distritos de la provincia de Manabí (Ecuador) frente a la nueva cultura de teleeducación implementada para hacer frente a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Se concluye que la teleeducación es una herramienta de apoyo educativo, considerada un arma relevante para vencer las barreras de la ignorancia y cultivar alumnos de excelencia. Sin embargo, las instituciones de Educación Básica en Ecuador no están preparadas para este cambio, porque se enfrentan a una brecha digital inmersa en una difícil situación económica a la que están sometidas las familias manabitas.

El quinto capítulo de esta Tesis Doctoral es un capítulo de libro titulado “Convenciones de legibilidad en la enseñanza de la educación intercultural de Ecuador” que está bajo revisión para ser incluido en UCOPress-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, cuyo propósito fue analizar las actividades didácticas asociadas a convenciones de legibilidad y su relación con las destrezas propuestas en el currículo de Educación General Básica (EGB). Los resultados de este estudio mostraron que el currículo hace énfasis en el desarrollo de destrezas más que en el aprendizaje de contenidos conceptuales. Sin embargo, existen falencias en convenciones de legibilidad, concluyendo que las antiguas prácticas asociadas a la memorización de normas ortográficas y gramaticales de manera aislada deben ser sustituidas definitivamente por

la aplicación de reglas. Se recomienda al profesorado propiciar espacios de reflexión en el proceso de escritura, esto permitirá que los estudiantes valoren de manera razonada la relevancia de la aplicación de estas convenciones en diferentes contextos.

El sexto capítulo incluye las conclusiones y consideraciones finales de esta investigación en su conjunto.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas de los trabajos y documentos utilizados en el desarrollo de esta investigación, organizadas por orden alfabético. La memoria de la tesis concluye con un conjunto de anexos, donde se presentan los instrumentos de recogida de datos utilizados en el desarrollo de los estudios empíricos que forman parte de esta investigación.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10. https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Bednar, A., Cunningham, D., Duffy, y T. Perry, D. (1999). *Teoría a la práctica: ¿Cómo nos vinculamos? El constructivismo y la tecnología de la instrucción: una conversación*. Lea.
- Benítez, R. (2017). *Términos binarios en la producción del discurso escrito*. RIL editores. <https://elibro.net/es/ereader/espam/106615?page=8>.
- Bruner, J. (1985). *The role of interaction formats in language acquisition. Language and social situations*. Springer.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E., Palafox, J. C., Willms, D., Sommers, A. M, et al. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Cassany, D. (1994a). *Construir la escritura* (1ª ed). Paidós.
- Cassany, D. (1994b). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2016). *Construir la escritura* (11ª ed). Paidós.
- Carratala, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 93-100.
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C., y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística*, 21, 75-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000100007>
- Correa Delgado, R., Vidal Illingworth, G., Cevallos Estarellas, P., Franco Pombo, M., Greamer Guillén, M., Araujo Fiallos, S., y Ortiz Herrera, J. (2013). *Guía para*

- docentes de Lengua y Literatura*. Ministerio de Educación del Ecuador, MinEduc. <https://educacion.gob.ec>.
- Daviña, L. (1999). *La adquisición de la lectoescritura*. Homo Sapiens Sarmiento.
- Doménech, F. (2012). *Tema 5: la enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa*. <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Ertmer, P. y Timoty, N. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50–72.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.
- Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Contrato Social por la Educación.
- Favart, M. y Passerault, J. (1996). Functionality of cohesion devices in the management of local and global coherence: two studies in children's written production of narratives. En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, y M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 349-365). Amsterdam.
- Ferreiro, E. (1983). *Psico-génesis de la escritura*. En *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Compilación de Cesar Coll. Siglo XXI.
- Ferreiro, R. (2002). Una redefinición didáctica imprescindible: el contenido de enseñanza. *Revista Educación*, 91, 65-68.
- Flotts, M., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., y García, M. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532_
- Flotts, M. P., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M. I., Díaz, M. P., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Aportes%20para%20la%20ensenanza%20de%20la%20escritura.pdf
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En *Textos en contexto* (pp. 74-119). Asociación Internacional de Lectura.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Fuensanta, P. (2000). *Aprender a aprender. Técnicas de Estudio*. Editorial Océano.
- García, F. (2004). La enseñanza de la lecto-escritura desde el enfoque constructivista. *Revista Digital Investigación y Educación*, 1-11.
- Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., y Stubrin, F. (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina (1ª ed)*. Homo Sapiens Ediciones.
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago*, 29, 56-65.
- Hernández, Z. (2020). La composición escrita. Aspectos considerados por el docente para su evaluación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la*

- Educación*, 4(15),195-210.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000300004&lng=es&tlng=es.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación. Quinta edición*. Mc Graw Hill.
- Jonassen, D. (1991). Evaluación del aprendizaje constructivista. *Tecnologías educativas*, 31(9), 28-33.
- Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos. *Lectura y Vida, instrumento de ortografía*, 26(3).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Kaufman.pdf
- Lee, H. (2002). Aligning Supply Chain Strategies with Product Uncertainties. *California Management Review*, 44(3), 105-119. <https://doi.org/10.2307/41166135>
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67.
- Matute, E. y Leal, F. (1996). ¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? *Lectura y Vida*, 17(3), 5-16.
- Mena, S. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina De Educación*, 3(1), 2-7. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.1>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Lengua y literatura 5*.
http://web.educacion.gob.ec/_upload/Lengua_5.pdf.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Lengua y literatura*. Bulletin Hispanique, 98.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Nigro, P. (2009). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 9(2).
- Palacios, F., Gómez, M. E., y Espejo, R. (2021). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 105-115.
- Pérez, J. (2011). *Cómo escribir claro*. Editorial UOC.
<https://elibro.net/es/ereader/espam/33526?page=12>.
- Pérez, E. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo, *Revista educación* 41(2), 118-130.
- Real Academia Española de la Lengua [RAE]. (2010). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>.
- Rodríguez, F. y Ridaó, R. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, 48(1), 147-169.
- Rocha, I. (1995). Adquisición de la puntuación: Usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones. *Lectura y Vida* 16(4), 41-46.
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las TIC. Una estrategia de formación permanente*. Universitat Rovira i Virgili.
- Shapiro, L. y Hudson, J. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974.

- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., y Domínguez, A. (2014). *Calidad de la escritura en la Educación Básica. Documento de trabajo*. <http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/13-072014.pdf>.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?, *Pensamiento Educativo*, 48(1), 28-42.
- Treviño, E., Bogoya, D., Glejberman, D., Castro, M., Espinosa, G., Tamassia, C., y Pardo, C. (2009). *SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; reporte técnico*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1074>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Ediciones de la UNESCO.
- Valdez, E., Román, R., Cubillas, M., y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-16.
- Valladares, I. (1996). *Psicología del aprendizaje*. UTPL.
- Van, T. (1984). *Prejudice in discourse*. John Benjamins.
- Villagómez, M. (2012). *La interculturalidad en la formación docente, el caso de la UPS como institución formadora*. Presentado en IX Seminario Internacional Red Estrado, 18-20 de julio, 2012, Chile.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.

II. Estudio 1. Palacios, F., Montesdeoca, D., Gómez, M. E. y Espejo, R. (en prensa). La escritura en el aula como estrategia de aprendizaje en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la provincia de Manabí-Ecuador. *Onomázein*

**La escritura en el aula como estrategia de aprendizaje en estudiantes de cuarto
año de educación general básica**

**Writing in the classroom as a learning strategy for fourth year students of basic
general education**

Fátima Elizabeth Palacios Briones¹

Deborah Valerie Montesdeoca Artega²

María Elena Gómez-Parra³

Roberto Espejo Mohedano⁴

Resumen

En el aula, la escritura como estrategia de aprendizaje es fundamental para una formación de calidad en estudiantes de educación básica, que debe ajustarse a sus necesidades. En este artículo se presenta una investigación cuantitativa y descriptiva en el que han participado 173 docentes y 4618 estudiantes de cuarto año de Educación Básica de los distritos El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Portoviejo, Manta-Montecristi-Jaramijó y Chone-Flavio Alfaro de la provincia de Manabí. Por un lado, se indaga la percepción que atribuyen los docentes a la enseñanza de la producción escrita y por otro, se pregunta a los estudiantes qué tipo de implementación metodológica se sigue a la hora de escribir. El análisis de los datos ha permitido identificar numerosas prácticas que han sido organizadas en torno a dos grandes variables: perfiles docentes con enfoques cognitivista, constructivista y conductista; y las dimensiones para la enseñanza de la escritura, según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): dominio discursivo, textual y convenciones de legibilidad. Los resultados muestran que las puntuaciones medias dadas por los docentes son superiores con respecto a las que proporcionan los estudiantes. La variabilidad en las respuestas determinó las diferencias significativas en los resultados del estudio realizado. Por lo tanto, es posible concluir que el profesor de Educación General Básica atribuye un valor moderado al desarrollo de la

habilidad escrita en el alumnado, pero no está implementando estrategias metodológicas acordes al desarrollo de la habilidad escrita en el alumnado de Educación General Básica.

Palabras clave: Escritura, enseñanza de la escritura, dimensiones de la escritura; perfiles docentes.

Abstract

In the classroom, writing as a learning strategy is essential for quality training of basic education students, which must be tailored to their needs. This article presents a quantitative and descriptive research in which 173 teachers and 4618 fourth-year students of Basic Education from the districts of El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Portoviejo, Manta-Montecristi-Jaramijó and Chone-Flavio Alfaro in the province of Manabí have participated. On the one hand, it investigates the perception that teachers attribute to the teaching of written production and on the other, it asks students what kind of methodological implementation is followed when writing. The analysis of the data has made it possible to identify numerous practices that have been organized around two major variables: teacher profiles with cognitivist, constructivist, and behavioral approaches; and the dimensions for teaching writing, according to the Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE for its acronym in Spanish): discursive, textual, and readability conventions. The results show that the average scores given by teachers are higher than those given by students. Variability in responses determined significant differences in the results of the study conducted. Therefore, it is possible to conclude that the teacher of Basic General Education attributes a moderate value to the development of the written ability in the students, but he is not implementing methodological strategies according to the development of the written ability in the students of Basic General Education.

Keywords: Writing, teaching, dimensions, teaching profiles.

2.1. Introducción

La escritura tiene un gran potencial para la enseñanza del lenguaje porque se puede corregir y rehacer, permitiendo al alumnado reflexionar sobre la lengua (Sotomayor et al., 2011). El aprendizaje de la escritura es un proceso más complejo que el de la lectura (Fuensanta, 2000); no surge de manera natural e implica subprocesos como la generación de ideas y su descripción en un texto (Flower y Hayes, 1981). En palabras de Cassany (1994, p. 102), “no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir

bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos”. Esta afirmación tiene consecuencias muy importantes para la enseñanza de la lengua en general y de la composición escrita en particular. Sin embargo, estudios como el de Sotomayor et al. (2011) han demostrado que las prácticas de escritura en el aula son todavía incipientes en Ecuador y que esta habilidad no se enseña habitualmente en los programas de formación de docentes de Educación Básica.

La educación tradicional busca el desarrollo de tres habilidades en el estudiantado: la escritura, la lectura y la aritmética, al tiempo que la buena educación se asocia con el desarrollo del saber leer, saber escribir y saber contar (Portillo-Torres, 2017). Bajo esta apreciación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) señala que una educación de calidad requiere de docentes que puedan actualizarse regularmente en sus conocimientos sobre disciplinas y prácticas pedagógicas. Desde la premisa de que la escritura es una estrategia fundamental para una formación de calidad, este trabajo recoge las percepciones del profesorado de Educación Básica en la enseñanza de la producción escrita, lo que ha permitido identificar estas prácticas y asociarlas a perfiles docentes de enfoques cognitivista, constructivista y conductista. Asimismo, toma como referencia los dominios (discursivo, textual y convenciones de legibilidad) que Flotts et al. (2016) han considerado para extraer resultados sobre la adecuación o no de las prácticas docentes a las necesidades de los estudiantes en el TERCE.

2.2. Marco teórico

La escritura, según Vygotsky (1978), representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. A lo largo de la historia de la humanidad, la escritura ha sido vista como una forma de comunicación que trasciende el tiempo y el espacio (Guzmán y Ghitis, 2018). El aprendizaje de esta habilidad, por un lado, posibilita la participación del sujeto en procesos de socialización específicos como la educación (Valery, 2000) porque es mediadora de los procesos psicológicos. Por otro lado, activa y posibilita el desarrollo de funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que además están involucradas en el proceso de composición escrita (Vygotsky, 1978). Así mismo Luria (1984), define la escritura como el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte,

operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (p. 189).

De acuerdo con Carlino (2013), leer y escribir son un medio y no un fin. Las concepciones del docente sobre la lengua escrita y su proceso se reflejan en las concepciones que sobre ella se hagan sus alumnos (Valery, 2000). Dentro de esta perspectiva teórica, la escritura es un proceso dialéctico, ya que el avance en la adquisición de la escritura implicaría un consecuente avance en la lectura, en el lenguaje oral y por ende el enriquecimiento del lenguaje interior, lo que significaría, en definitiva, un paso adelante en el desarrollo de la consciencia del ser humano. Vygotsky (1978) nos ayuda a comprender no solo cómo la escritura puede ser una experiencia de aprendizaje, sino cómo la escritura estructura la conciencia humana.

A partir de la corriente suiza liderada por Adam (1992), se comprueba que, a pesar de la existencia de diversas definiciones sobre la comprensión escrita, todas ellas van encaminadas hacia tres dimensiones. La primera dimensión, la discursiva, incluye las marcas de la situación comunicativa en el texto. Los aspectos discursivos derivan directamente de las características de la situación propuesta y pueden incluir género (el texto cumple las características de la carta, la noticia, el cuento, etc.), el registro (adecuación del lenguaje y la estructura sintáctica) y la consideración del destinatario y su intención comunicativa. Implica que el producto demuestra que se han leído adecuadamente las claves del contexto y se han plasmado en el texto (Van, 1984). La segunda dimensión, la textual, definida por los elementos de estructura interna del texto, tales como coherencia (mantención de la unidad temática y la progresión informativa) y cohesión (conexión), es la dimensión construccional del escrito (Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 2001). Y finalmente, la tercera dimensión queda constituida por las convenciones de legibilidad, propias de la comunicación escrita que dan cuenta del dominio del código: incluyen aspectos caligráficos (segmentación de palabras) y ortográficos (reglas de acentuación, puntuación y uso de letras).

De manera más concreta, los resultados del estudio de Flotts et al. (2016) revelan que se debe preparar al alumnado de cuarto curso de Educación Básica en el desarrollo de la competencia comunicativa y, por lo tanto, en escritura. De acuerdo con Adam (1992), para mejorar la situación anterior es importante que el docente genere instancias

en las que el estudiante se exponga a multiplicidad de textos en situaciones reales de comunicación escrita; en el caso de cuarto grado, se trata de que el alumnado lleve a cabo producciones sencillas, basadas en experiencias personales y situadas en el entorno en el que interactúa.

Siendo la escritura un proceso complejo y a la vez continuo, es necesario detenerse en todo lo que la evolución de la escritura implica desde el punto de vista de los avances conceptuales, porque cuando los estudiantes llegan a dominar el código de la escritura, con separaciones correctas entre palabras y una buena ortografía, todavía no son escritores en el sentido estricto de la palabra (Guzmán et al., 2018).

Desde el principio de la escolaridad, el lenguaje está en el centro de los aprendizajes, en sus diferentes funciones y usos, ya que vehicula la apropiación de los conocimientos (Álvarez, 2014). Conforme a los postulados de Vygotsky (1978), Halliday (2001) y Bruner (1985), el lenguaje es una herramienta que utiliza el hombre para dar sentido al mundo que le rodea. En consecuencia, el dominio de la lengua es parte importante en la construcción de los saberes.

El siguiente esquema muestra las principales competencias de escritura (Álvarez, 2014), que se corresponden con el proceso de escritura propuesto por el Ministerio de Educación y las dimensiones consideradas en el estudio TERCE.

Figura 1. Competencias básicas de la escritura

NIVEL DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS
<p>Escribir para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) planificar (leer para buscar información); b) condensar información (resumen, esquema, mapa conceptual, indexación, palabras clave, título...); c) expandir información (comentario o glosa); d) redactar (normas de textualidad: coherencia, cohesión, adecuación, corrección...); e) revisar y reescribir; f) editar; g) exponer y defender en público...
NIVEL DE TEXTO
<p>Escribir para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) contar; b) describir (estructura o sistema, morfología – aspectos -, proceso o mecanismo, descripción y definición); c) exponer y explicar (definición- descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, causa-consecuencia, problema-solución, ilustración); d) para argumentar y contraargumentar (demostración, persuasión); e) entretenerse y crear; f) conocerse...

Fuente: Álvarez (2014, p. 71)

Este planteamiento tiene tres categorías de competencias: conocimientos (saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (ser), relacionadas con el habla, la lectura y la escritura, consideradas como el fundamento del éxito escolar (Álvarez, 2014).

Por tanto, es de vital importancia que los docentes promuevan un clima favorable en el aula (Flotts et al., 2016) y que recurran a la mayor cantidad de estrategias para un mejor desarrollo de las capacidades a fin de mejorar las competencias involucradas en el dominio de la lengua escrita.

El enfoque cognitivo es un paso de la orientación conductista, desempeño observable mediante la manipulación del material de estímulo al procesamiento mental (Ertmer y Newby, 1993). El aprendizaje se vincula no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con qué es lo que saben y cómo lo adquieren (Jonassen, 1991). El impacto de este enfoque se centra en cambiar al estudiante, animándolo para que utilice las estrategias instruccionales apropiadas (Ertmer y Newby, 1993).

Dado que el aprendizaje de la escritura es un proceso de orden cognitivo y lingüístico y no perceptivo visual, como se consideró durante mucho tiempo (Guzmán et al., 2018), en todos los grados los maestros deben evaluar el nivel de desarrollo de sus alumnos antes de planificar lecciones, porque es necesario saber cómo piensan sus estudiantes para que los docentes puedan introducir conflictos cognitivos a un nivel

razonable, y que los estudiantes puedan resolver los problemas a través de la asimilación y acomodación (Schunk, 1997).

Por otro lado, el constructivismo supone que los procesos cognitivos están ubicados en contextos físicos y sociales (Anderson et al., 1996; Cobb y Bowers, 1999; Greeno et al., 1998). Este enfoque propone que los alumnos creen su propio aprendizaje (Schunk, 1997). Los teóricos constructivistas rechazan la noción de que las verdades científicas existen y esperan ser descubiertas, y argumentan que ninguna afirmación puede asumirse como verdadera, sino que debería ser vista con dudas razonables (Derry, 1996; Simpson, 2002). La característica didáctica del enfoque constructivista entiende que es el propio estudiante quien desarrolla la competencia comunicativa, mientras que los docentes son quienes orientan a sus estudiantes para optimizar dicha competencia, tarea que no solo da cuenta de un mundo interior, sino también del mundo exterior. La base de este razonamiento se encuentra en el carácter comunicativo del enfoque, dados sus componentes social y humano (Flotts et al., 2016). Por eso, no es suficiente invitar a los alumnos a que escriban. Es indispensable, además, guiarlos para que lo hagan con calidad, trabajando siempre con procesos en los que se viven etapas parciales. Asimismo, es importante hacerles ver que los escritos que hacen no necesariamente tienen que asumirse como productos terminados, y de tal modo deben ser evaluados y retomados (Guzmán et al., 2018).

Investigadores como Teberosky (1992) puntualizan que la escritura se entiende no solo como un código, sino como un sistema de representación del lenguaje que conlleva una historia social. En este sentido, el proceso de aprendizaje de esta habilidad consiste en la apropiación del lenguaje como objeto de conocimiento (Flotts et al., 2016).

Finalmente, el enfoque conductista define el aprendizaje como un cambio relativamente permanente en el comportamiento que puede ser observable y documentable. Es decir, el alumno refleja la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la experiencia, razonablemente objetivos y, por tanto, medidos (Papalia y Wendkos, 1987). Tradicionalmente, la enseñanza de la escritura se ha asociado con actividades perceptivo-motoras, de direccionalidad y de orientación en el espacio, entre otras, que preparan a los alumnos para hacer tareas de letras y de figuras, sin que necesariamente faciliten su proceso de alfabetización inicial y de aprendizaje de la lectura y la escritura (Guzmán et al., 2018).

2.3. Metodología

La metodología de este trabajo se fundamenta en un enfoque descriptivo en el que se recogen datos de las concepciones personales de los docentes y alumnos con relación a diferentes cuestiones relacionadas a la producción escrita (Esteve, 2009). Este estudio engloba un modelo de investigación eminentemente exploratoria, optando por métodos de carácter cuantitativo basados en la recogida de datos mediante un cuestionario cerrado de escala Likert (Hernández et al., 2010).

Este estudio establece los siguientes objetivos:

- a) Establecer la utilización de la escritura como instrumento de enseñanza y aprendizaje en las aulas de cuarto grado de Educación Básica de Manabí-Ecuador.
- b) Identificar las estrategias de escritura usadas en torno a dos grandes variables: perfiles docentes con enfoques cognitivista, constructivista y conductista; y las dimensiones para la enseñanza de la escritura: dominio discursivo, textual y convenciones de legibilidad.

Para su desarrollo se plantearon las siguientes hipótesis:

H1. La escritura no es utilizada como instrumento de enseñanza y aprendizaje en las aulas de cuarto grado de Educación Básica.

H2. Los docentes no están implementando estrategias metodológicas acordes al desarrollo de la habilidad escrita en el alumnado de Educación Básica.

El camino metodológico que siguió este estudio fue la búsqueda y análisis de información para confirmar o rechazar las dos hipótesis planteadas. Esta fuente de información procedió de los docentes y del alumnado de cuarto grado de Educación Básica.

Se tomó como punto de partida la actualización 2017 del Archivo Maestro de Instituciones Educativas, sistema de información que determina que en 4° grado de Educación Básica hay 1444 profesores (AMIE, 2017); con base en este universo poblacional se estableció la muestra de 173 profesores, con una confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. La propuesta de muestreo es de tipo estratificado con afijación proporcional en dos fases: un primer estrato, considerando el tipo de profesor; y un segundo estrato, considerando los 5 distritos.

De acuerdo con los objetivos establecidos y las hipótesis consideradas, en este estudio se establecen dos partes diferenciadas. Una fase previa de contextualización,

conformada por 173 profesores de los cinco distritos de Manabí: El Carmen (n = 15); Jipijapa-Puerto López (n = 16); Portoviejo (n = 52); Manta-Montecristi-Jaramijó (n = 56); y, Chone-Flavio Alfaro (n = 34), basada en un análisis documental sobre el valor que éstos atribuyen al desarrollo de estrategias para desarrollar la habilidad escrita. Finalmente, teniendo en cuenta la proporción estudiante por profesor, se encuestó a 4618 alumnos.

Para recopilar la información, se aplicó una encuesta, elaborada desde los cuatro principios que proponen Flower y Hayes (1981): Primero, que la escritura debe entenderse como un conjunto de procesos de pensamiento orquestados por el escritor en el acto de componer un texto; segundo, que estos procesos están organizados con componentes—procesos que están, a su vez, insertos, en otros componentes; tercero, que el acto de la composición escrita es en sí mismo un proceso de pensamiento orientado a un fin; y, por último, que los escritores crean sus propios propósitos al escribir. Estos cuatro principios se relacionan con los procesos de la escritura propuestos por el Ministerio de Educación de Ecuador: planificación, redacción, edición y publicación.

El cuestionario de los docentes quedó estructurado en dos partes: La primera parte comprende tres preguntas de respuesta cerrada, que buscan recopilar datos sobre la importancia atribuida a la producción escrita del español como primera lengua y la frecuencia con la que esta lengua se enseña en el aula de 4° de EGB (dominio discursivo, dimensión textual y convenciones de legibilidad). La segunda parte del cuestionario, también de respuesta cerrada, identifica datos sobre el empleo de las metodologías de enseñanza de la producción escrita (planificación, redacción y edición).

El cuestionario de los estudiantes está compuesto por cinco segmentos, con preguntas de respuesta cerrada (SÍ o NO), en la que cada una contiene indicadores para identificar si el maestro implementa actividades en el aula para enseñar la producción escrita. Este cuestionario está relacionado con los diferentes perfiles docentes (cognitivista, constructivista, conductista) y las dimensiones para la enseñanza de la producción escrita (dominio discursivo, dimensión textual y convenciones de legibilidad).

Desde la perspectiva conductista, destacan los ítems conductas y cambios observables, que dan lugar a un aprendizaje repetitivo o memorístico. Las preguntas exploran las estrategias utilizadas para construir y reforzar asociaciones de estímulo respuesta, incluyendo el uso de pistas o indicios instruccionales (hacer copias, repetir escritos por cometer errores ortográficos, repetir constantemente un concepto, porque a

mayor número de ejercicios de vocabulario, mejor ortografía, asignar puntos ante respuestas correctas y castigo a las incorrectas, entre otras).

En términos de enfoque cognitivista, el aprendizaje es un proceso que valora las capacidades del que aprende. Es decir, se trata de un proceso interno que no puede observarse directamente y, por tanto, la enseñanza es un arte porque exige el ejercicio del talento y la creatividad. Los ítems que determinaban si los maestros se enfocan en el perfil cognitivista contenían interrogantes que indagaban respecto a las experiencias que trae el alumno para enseñarles algo nuevo, tales como: utilizar, ejecutar, experimentar, manejar, consultar, investigar, aplicando sus esquemas de asimilación, elaborando sus propias conclusiones; es decir, construyendo el conocimiento.

Los constructivistas, equiparan al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias (Bednar et al., 1992). En este enfoque, el docente orienta y guía explícita y deliberadamente los procesos de construcción con el saber colectivo cultural de los estudiantes (Valladares, 1996). Los ítems de enfoque constructivista muestran la evolución de los aprendizajes (progresos, errores, correcciones, deducciones, autoevaluaciones, evaluación por pares).

En cuanto a las dimensiones para la enseñanza de la escritura, los ítems del cuestionario para los docentes fueron construidos tomando como punto de partida el dominio discursivo que implica la habilidad de leer adecuadamente las claves del contexto y plasmarlas en el texto. Esta dimensión considera dos indicadores: a. Propósito, secuencia y adecuación a la consigna (este indicador mide la capacidad para responder satisfactoriamente a la tarea comunicativa); b. Género (este indicador mide la habilidad de participar en un modelo socialmente establecido de textos que resulta adecuado para resolver el problema comunicativo).

Otro aspecto que se consideró en la elaboración de los ítems fue la dimensión textual, que comprende los elementos de estructura interna del texto. Se trata, pues, de la dimensión construccional del escrito. Considera tres indicadores: a. Coherencia global (indicador de la continuidad temática); b. Concordancia (en este indicador se observa el uso de la concordancia intraoracional y abarca tanto la concordancia nominal como la concordancia verbal); y c. Cohesión (este indicador busca dar cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical, tanto a nivel del texto como a nivel de la oración).

Finalmente, para analizar la dimensión convenciones de legibilidad, se acudió a una perspectiva del tratamiento de las destrezas de escritura (trazos, separación de palabras, etc.); es decir aspectos caligráficos, de extensión (constitución de los párrafos)

y ortográficos. El principal criterio de articulación no es la normatividad, sino la comprensibilidad del texto. Comprende tres indicadores: a. Ortografía literal (este indicador busca describir cuánto se ha tomado conciencia de las convenciones de lo escrito y de las compatibilidades entre sonidos y grafemas); b. Segmentación de palabras (este indicador busca describir la aparición de la llamada “escritura en carro” que consiste en la omisión de espacios entre una palabra y otra, así como las separaciones erróneas en las palabras.); c. Puntuación (al igual que los otros indicadores de esta dimensión, la puntuación no se evalúa en términos de corrección idiomática, sino de conocimiento y dominio en un estadio inicial de manejo de las marcas propias del código escrito).

Las escalas para determinar las puntuaciones tanto de los perfiles como de las dimensiones en estudio han considerado, en primer lugar, un proceso sumativo de los correspondientes ítems que forman la dimensión y, posteriormente, un cambio de escala a una de tipo numérico en un rango continuo con valor mínimo 0 y máximo 10.

Para el análisis de los datos obtenidos se ha hecho uso del software estadístico SPSS v.22. Además de las técnicas básicas descriptivas de resumen de información, también se han usado, al no disponer de datos provenientes de poblaciones estadísticamente normales, los test no paramétricos de la U de Mann-Withney para las comparaciones entre dos muestras independientes y los test de Kruskal-Wallis para las comparaciones de K muestras independientes. El test de la chi-cuadrado de Person (con corrección de continuidad) se ha usado para la comparación de proporciones y, finalmente, para verificar la fiabilidad de la escala, se ha considerado el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1990).

2.4. Resultados

Los resultados se presentan a través de dos tipos de información: resultados que se asocian a las puntuaciones medias de perfiles docentes (cognitivista, constructivista y conductista); y, en segundo lugar, resultados asociados a las dimensiones para la enseñanza de la escritura (dominio discursivo, dimensión textual y convenciones de legibilidad).

En relación con la fiabilidad o consistencia interna del instrumento, los valores obtenidos del alfa de Cronbach son de 0.657 en el caso de docentes y de 0.805 en el caso de los estudiantes, ambos aceptables según la escala de Nunnally y Bernstein (1994).

A continuación, se presentan los resultados de nuestro trabajo, organizados en función de cada dimensión evaluada en alumnado de cuarto grado de Educación Básica.

Totales por dimensión evaluada

Tabla 1. Comparación de puntuaciones por dimensiones entre docentes y estudiantes de cuarto grado. (elaboración propia).

Dimensiones	CUARTO GRADO	
	Estudiantes (n=4618)	Docentes (n=173)
	(Media ± DE)	(Media ± DE)
Cognitivista	7,8 (2,1)	9,2 (1,4)
Constructivista	7,2 (1,9)	8,6 (2,1)
Conductista	8,0 (1,8)	9,4 (1,0)
Discursivo	7,2 (2,7)	6,7 (2,2)
Textual	7,6 (2,2)	6,7 (2,8)
Legibilidad	7,8 (1,9)	7,4 (2,3)

Las puntuaciones medias dadas por los docentes son superiores en las dimensiones cognitivista, constructivista y conductista en relación a las respuestas de los estudiantes; sin embargo, con las dimensiones discursivo, textual y legibilidad, ocurre lo contrario. Con el test U de Mann Whitney, se descartó la existencia de diferencias significativas entre las respuestas de docentes y estudiantes para cada dimensión. En todos los casos, el valor de $p < 0,01$.

Respecto a las puntuaciones obtenidas en las respuestas de los docentes, la dimensión que alcanzó mayor puntuación fue la conductista ($9,4 \pm 1,0$). Al aplicar la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, se constató que existen diferencias estadísticas entre las respuestas de los perfiles (cognitivista, constructivista, conductista) y las dimensiones (dominio discursivo, dimensión textual y convenciones de legibilidad) ($p < 0,05$).

En relación con las respuestas de los estudiantes, el perfil con mayor puntuación fue el conductista ($8,0 \pm 1,8$), detectándose diferencias en términos de perfiles y dimensiones (U de Mann Whitney con $p < 0,05$).

Tabla 2. Comparación de puntuaciones de dimensiones entre docentes y estudiantes según sexo (elaboración propia).

CUARTO GRADO				
Dimensiones	ESTUDIANTES*		DOCENTES	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
	(n=2384)	(n=2234)	(n=26)	(n=147)
	(Media ± DE)	(Media ± DE)	(Media ± DE)	(Media ± DE)
Cognitivista	7,7 (2,2)	7,9 (2,0)	9,2 (1,7)	9,2 (1,4)
Constructivista	7,2 (1,9)	7,3 (1,8)	8,6 (2,0)	8,6 (2,1)
Conductista	7,9 (1,9)	8,0 (1,7)	9,1 (1,2)	9,4 (0,9)
Discursivo	7,1 (2,7)	7,3 (2,6)	6,7 (1,8)	6,7 (2,3)
Textual	7,6 (2,3)	7,7 (2,2)	6,6 (2,7)	6,8 (2,9)
Legibilidad	7,7 (2,1)	7,9 (1,9)	6,9 (2,3)	7,5 (2,3)

* (p<0,05)

Como evidencia la tabla 2, para todas las respuestas el promedio obtenido por el sexo masculino fue menor que el de las mujeres. Con respecto a los estudiantes, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todos los casos, por lo que se rechaza la hipótesis de igualdad (p<0,05).

En el caso de los docentes de sexo femenino, la puntuación más elevada se obtuvo para la dimensión conductista (9,4 ±0,9), mientras que, para los hombres, fue para la dimensión cognitivista (9,2 ±1,7). Con el test de U de Mann Whitney, se estableció que no existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas según sexo, para los docentes de cuarto grado (p>0,05).

Tabla 3. Análisis de dimensiones por distritos: Docentes y estudiantes de cuarto grado (elaboración propia).

DISTRITO	DIMENSIÓN	CUARTO GRADO	
		Estudiantes (n=4618) (Media ± DE)	Docentes (n=173) (Media ± DE)
Chone	Cognitivista	7,7 (2,4)	9,7 (0,6)
	Constructivista	7,1 (2,1)	9,2 (1,2)
	Conductista	7,9 (2,1)	9,5 (0,8)
	Discursivo	7,0 (2,8)	7,0 (2,4)
	Textual	7,6 (2,4)	7,7 (2,7)
	Legibilidad	7,7 (2,3)	7,8 (2,4)
El Carmen	Cognitivista	8,5 (1,9)	9,2 (1,2)
	Constructivista	7,7 (1,8)	9,7 (0,9)
	Conductista	8,5 (1,7)	9,2 (1,2)
	Discursivo	7,8 (2,6)	6,8 (1,8)
	Textual	8,2 (2,0)	7,6 (2,2)
	Legibilidad	8,4 (1,8)	7,3 (2,8)
Jipijapa	Cognitivista	7,6 (2,1)	8,8 (1,4)
	Constructivista	7,1 (1,9)	7,7 (3,1)
	Conductista	7,8 (1,8)	8,5 (1,7)
	Discursivo	7,7 (2,5)	6,1 (2,1)
	Textual	7,4 (2,2)	6,7 (1,9)
	Legibilidad	7,5 (1,9)	6,8 (2,3)
Manta	Cognitivista	7,8 (2,1)	8,8 (1,8)
	Constructivista	7,3 (1,8)	8,2 (2,3)
	Conductista	8,0 (1,7)	9,3 (1,1)
	Discursivo	7,1 (2,7)	6,7 (2,3)
	Textual	7,7 (2,1)	6,4 (2,9)
	Legibilidad	7,9 (1,9)	7,2 (2,4)
Portoviejo	Cognitivista	7,6 (2,1)	9,3 (1,3)
	Constructivista	7,1 (1,9)	8,6 (1,9)
	Conductista	7,9 (1,8)	9,6 (0,7)
	Discursivo	6,9 (2,7)	6,8 (1,9)
	Textual	7,4 (2,2)	6,3 (2,6)
	Legibilidad	7,7 (1,9)	7,4 (1,9)

La tabla 3 muestra las dimensiones por distrito. La dimensión que mayor puntuación alcanzó en todos los distritos fue la cognitivista, excepto para el distrito de Jipijapa, en el que la puntuación fue más elevada para la dimensión conductista. Se analizaron si existen diferencias de medias en cuanto a las respuestas dadas por los estudiantes a las dimensiones dependiendo del distrito de procedencia. Mediante el test de Kruskal-Wallis para muestras independientes, puede afirmarse que, en todos los casos, las medias son distintas dependiendo del distrito (sig. < 0.05).

Para los docentes, en los distritos Chone y Jipijapa, la puntuación más elevada se obtuvo en la dimensión cognitivista ($9,7 \pm 0,6$ y $8,8 \pm 1,4$). En El Carmen, la dimensión constructivista ($9,7 \pm 0,9$); y en los distritos Portoviejo y Manta fue la dimensión conductista ($9,6 \pm 0,6$ y $9,3 \pm 1,1$). Con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los docentes, según distritos ($p > 0,05$).

Tabla 4. Análisis de ítems por sexo. Estudiantes de cuarto grado.

Preguntas	ESTUDIANTES CUARTO GRADO			
	Masculino (n; %)		Femenino (n; %)	
	Sí	No	Sí	No
1.d Escritos tengan letra clara y sin tachones	1955 (82,0)	429 (18,0)	1888 (84,5)	346 (15,5)
1.e Escribas comentarios de las lecturas que has leído	1737 (72,9)	647 (27,1)	1709 (76,5)	525 (23,5)
1.f Hagas copias de los textos leídos	1809 (75,9)	575 (24,1)	1760 (78,8)	474 (21,2)
1.g Escribas las ideas importantes de un texto leído	1737 (72,9)	647 (27,1)	1695 (75,9)	539 (24,1)
2.b Escribes para que puedan entenderte	1749 (73,4)	635 (26,6)	1725 (77,2)	509 (22,8)
2.d Dejas que otras personas lean lo que escribiste	926 (38,8)	1458 (61,2)	799 (35,8)	1435 (64,2)
2.e Revisas la puntuación	1926 (80,8)	458 (19,2)	1866 (83,5)	368 (16,5)
2.f Revisas la ortografía	1915 (80,3)	469 (19,7)	1901 (85,1)	333 (14,9)
2.i Utilizas sinónimos y antónimos	1842 (77,3)	542 (22,7)	1808 (80,9)	426 (19,1)
3.b Hayas utilizado correctamente las mayúsculas y las minúsculas	2068 (86,7)	316 (13,3)	2028 (90,8)	206 (9,2)
4.c Deduces las reglas ortográficas a partir de ejercicios de escritura	1547 (64,9)	837 (35,1)	1547 (69,2)	687 (30,8)
5.c Le gusta que hagas letra bonita	2204 (92,4)	180 (7,6)	2114 (94,6)	120 (5,4)
5.d Te corrige la expresión	1908 (80,0)	476 (20,0)	1866 (83,5)	368 (16,5)
5.g Te da cuestionarios antes de los exámenes	1989 (83,4)	395 (16,6)	1913 (85,6)	321 (14,4)
5.h Organiza grupos de trabajo para obtener buenos resultados	1987 (83,3)	397 (16,7)	1986 (87,1)	288 (12,9)
5.i Respeta y hace respetar la opinión y participación de los estudiantes	2140 (89,8)	244 (10,2)	2067 (92,5)	167 (7,5)

A través del test de la chi-cuadrado de Pearson se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) para todos los porcentajes de respuestas según sexo. Para ambos sexos, la respuesta positiva más frecuente fue a la pregunta “Le gusta que hagas letra bonita” ($n=2204$; 92,4 % para los varones y $n=2114$; 94,6 % para las mujeres). La respuesta con menor puntuación en ambos sexos fue “Dejas que otras personas lean lo que escribiste” ($n=926$; 38,8 % para los varones y $n=799$; 35,8 % para las mujeres); ($p < 0,05$).

2.5. *Discusión y conclusiones*

El presente estudio tenía como objetivo establecer si en las aulas de cuarto grado Educación Básica de Manabí-Ecuador se utiliza la escritura como instrumento de enseñanza y aprendizaje e identificar estrategias de escritura en torno a dos grandes variables: perfiles docentes con enfoques cognitivista, constructivista y conductista; y dimensiones para la enseñanza de la escritura: dominio discursivo, textual y convenciones de legibilidad. Tal como indican los resultados obtenidos en esta investigación, la variabilidad en las respuestas es significativa, lo que confirma que los docentes no están implementando estrategias metodológicas acordes al desarrollo de la habilidad escrita por parte del alumnado. Ante el hecho de que las puntuaciones medias dadas por los docentes son superiores con relación a las respuestas de los estudiantes en las dimensiones cognitivista, constructivista y conductista, se evidencia que las prácticas y repeticiones mecánicas en la enseñanza de la escritura han obviado la creatividad y espontaneidad. Con la aparición de la pedagogía basada en el proceso, ha cambiado mucho la manera en que se enseña a escribir, cambio que va desde una visión atomística y conductista del desarrollo del lenguaje y de la escritura a otra de tipo holístico sociocultural y cognitivo (Lennart y Blomstrand, 2000).

La encuesta a los estudiantes indagaba si, a la hora de escribir, el maestro les induce a realizar actividades como: escribir con letra bonita y sin tachones, hacer copias, separar bien las sílabas, o repetir el escrito cuando se cometen errores ortográficos (planas castigadoras), saber si utilizan cuestionarios antes de los exámenes y si el profesor corrige la ortografía y dicta las reglas ortográficas. El estudio demuestra que en las prácticas de aula prevalece la orientación conductista, actividades muy importantes porque posibilitan la modificación de conductas observables en el aprendiz. No obstante, los nuevos desafíos que aparecen para la enseñanza de la escritura invitan a tomar estrategias que hagan énfasis en el sujeto productor de significados, donde el docente sea mediador que

construye contextos y experiencias de aprendizaje, sin descuidar, desde luego, las normas que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como complemento de lo anterior, los resultados muestran que los estudiantes (hombres y mujeres) no ejecutan la actividad de auto y coevaluación en los procesos de escritura. Un acto comunicativo que surge de la necesidad de las personas de comunicarse y no es solo “caligrafiar” un conjunto de letras y palabras, sino comunicar a otras ideas, pensamientos, experiencias a través del lenguaje escrito con un propósito determinado (Condemarín y Chadwick, 2005). Por lo tanto, corresponde al docente inducir la autonomía, lo que potencia la responsabilidad. Para Cassany (1994), la clase debe ser un espacio libre para que la individualidad de cada escritor se muestre en todas sus características.

Considerando estos resultados, a la luz de la literatura citada concluimos que aprender a escribir bien implica aprender convenciones discursivas (propósito, secuencia, adecuación a la consigna, y género); textuales (coherencia global, concordancia y cohesión); y, convenciones de legibilidad (ortografía literal, segmentación de palabras y puntuación). El profesor de Educación Básica de Ecuador atribuye un valor moderado al desarrollo de la habilidad escrita en el alumnado, pero no está implementando estrategias metodológicas acordes al desarrollo de la habilidad escrita en dicho alumnado. Los resultados muestran que, más allá de la distinción teórica inicial (dimensión discursiva), conviene mirar esta definición a la luz de las actuales teorías discursivas y de la cultura escrita. La dimensión discursiva es la que menor puntuación refleja en todos los distritos, hecho que puede motivado por el hecho de que los estudiantes no están habituados a interactuar con tareas que involucren una situación comunicativa específica, sino con actividades que tradicionalmente han estado orientadas al manejo del código escrito y a habilidades motrices descontextualizadas (Flotts et al., 2016).

Desde la perspectiva de los dos indicadores, los autores sugieren que, por un lado, y al objeto de ajustarse a los parámetros de propósito, secuencia y adecuación a la consigna, las actividades del aula deben enmarcarse en un contexto comunicativo cercano a los estudiantes, de manera que puedan involucrarse en lo solicitado. Considerando la secuencia de un texto, las producciones escritas para cuarto grado deben ser secuencias simples y conocidas. Asimismo, es muy recomendable trabajar con tipos de texto que permitan aplicar la prototípica estructura de inicio, desarrollo y final, y que cada una de estas partes contenga un elemento relevante para dicha tipología

Para cumplir el objetivo de género textual, y dado que este indicador evalúa la capacidad de responder satisfactoriamente a la tarea comunicativa, los maestros deben estimular a sus estudiantes para mirar lo escrito de una manera crítica, pensando en su receptor. Esto se logra en la medida que se instale el hábito de la autoevaluación, se aborde la evaluación (estrategia que permite inculcar en quienes están aprendiendo a escribir) y el hábito de compartir sus escritos para que otros los comenten (Flotts et al., 2016).

En términos de dimensión textual, la encuesta abordó tres indicadores: coherencia global, concordancia y cohesión. La tabla 3 muestra las puntuaciones promedio obtenidas por los docentes y estudiantes en cada distrito. Los resultados advierten que es urgente hacer énfasis en los tres indicadores. Según Flotts et al. (2016), es prioritario el trabajo con:

- a) Redacción individual y colectiva para promover los aprendizajes relacionados con la coherencia y la cohesión.
- b) Secuencias comunicativas para comprobar la utilidad y funcionalidad en las diversas situaciones comunicativas.
- c) La coherencia debe ser abordada desde la temática del texto, considerando la relación entre el contexto de producción y la funcionalidad del mensaje.
- d) Tipologías textuales para generar análisis y práctica en torno a las diferentes secuencias discursivas.
- e) La cohesión para exponer la relevancia de los nexos intraoracionales con relación a su propósito comunicativo, es decir, que los alumnos comprendan las funciones que aquellos cumplen en los diferentes contextos.
- f) Manejo de los conectores a través de textos incompletos para establecer relaciones intraoracionales; presentar textos que contengan errores, reconocerlos y determinar de qué manera impactan en la comprensión de lo leído; reconstruir el sentido en fragmentos incoherentes; etc.

La dimensión textual exige al productor del texto que: a. Dé coherencia al texto a partir de la mantención y progresión de un tema central; b. Mantenga una concordancia entre determinadas variaciones gramaticales de distintos elementos variables de una oración (género, número, persona); y c. Establezca las relaciones correctas entre palabras, oraciones y párrafos del texto producido (Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 2001).

De acuerdo con Flotts et al. (2016) es pertinente que el docente modele actividades que permitan a los estudiantes planificar su producción escrita. Si bien la tarea es individual, el modelamiento es grupal, frente a todo el curso, y se realiza de manera

interactiva: participan, proponen, corrigen, cuestionan, y vuelven a proponer. Estas actividades deberían ser permanentes y habituales frente a cada tarea que incluya algo de escritura, aunque sea mínimo (Flotts et al., 2016, p. 19).

Finalmente, la dimensión convenciones de legibilidad incluye aspectos caligráficos (segmentación de palabras) y ortográficos (reglas de acentuación, puntuación y uso de letras). El primer aspecto se fundamenta en estudios cognitivos sobre las habilidades de segmentación necesarias para el aprendizaje de la escritura (Ferreiro, 2000; Ortiz y Jiménez, 2001), mientras que el segundo está regulado por los acuerdos de las Academias de la Lengua Española han tomado respecto de la escritura (RAE, 2020); esto, en pos de una unidad ortográfica del español. El principal criterio de articulación de estas convenciones no es la normatividad, sino la legibilidad del texto (Flotts et al., 2016).

La escritura es un proceso de construcción cognitiva, lingüística, social y cultural que hace que cada aprendiz aprenda a su ritmo, lo cual implica que en el aula de clase existan diferentes niveles de avance sobre el sistema de escritura (Guzmán et al., 2018). En general la diversidad de actividades a la hora de enseñar la escritura contribuye a promover avances en los alumnos de diferentes etapas en relación con la construcción de la lengua escrita.

Desde una mirada constructivista, es importante aclarar que el aprendizaje de la escritura permite afianzar el proceso desde el punto de vista de cada niño, considerando el análisis del lenguaje y la naturaleza de la escritura (Flotts et al., 2016).

Es importante señalar que los tres enfoques (cognitivista, constructivista y conductista) tienen puntuaciones similares. Sin embargo, el conductista prevalece en las prácticas de la escuela. En nuestro estudio, las prácticas de la escuela tradicional y el enfoque conductista son predominantes en la enseñanza de la lengua escrita. De las 11 actividades pedagógicas con perfil conductista consideradas en la encuesta a los estudiantes, las que mayor puntuación reflejan son: Escribir con letra bonita, clara y sin tachones; hacer copias de los textos leídos; escribir para que le entiendan; dictar de reglas ortográficas; dar cuestionarios antes de los exámenes. Otro aspecto que llama la atención es la puntuación negativa (62 %) respecto al proceso de evaluación por pares a la hora de revisar las producciones escritas (¿Dejas que otras personas lean lo que escribiste?). Este enfoque conductista es permanente en el comportamiento enseñanza y aprendizaje y, por tanto, es indudable la prevalencia de prácticas y repeticiones mecánicas, estrategias que, si bien son necesarias para el desarrollo de las clases de escritura, están limitando la

creatividad y la espontaneidad que inducen a la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la experiencia.

Los niños hacen grandes avances en la escritura cuando no solo se les permite, sino que se les invita a escribir, aunque, por supuesto, no puedan hacerlo de una manera convencional (Guzmán et al., 2018). Para esta invitación es indispensable guiarlos para que lo hagan con calidad, trabajando siempre con procesos en los que es importante el seguimiento formativo. Piaget (1979) considera que, aunque el desarrollo del lenguaje tiene una gran relación con el desarrollo de la inteligencia humana, el nacimiento de esta viene dado mucho antes, en estadios precedentes. Desde los reflejos y por los procesos de asimilación y acomodación, el niño desencadena relaciones con el mundo externo desde muy temprana edad.

Tradicionalmente, en el sistema de educación, la evaluación es sinónimo de calificación, que pone fin a todo el proceso, sin pensar mayormente en la finalidad de la enseñanza. Morán (2007) señala que, en el caso particular de la escritura, el centro pasa a ser la aplicación de normas de puntuación y acentuación. Obtener esos puntos es suficiente para obtener un “aprobado”, dejando de lado durante todo el período de clases el trabajo guiado, los borradores o avances autónomos del estudiante. Una evaluación integral de la escritura debería tener en cuenta, pues, no solo el texto terminado, sino la secuencia de acciones que llevaron a él: la fase de preparación, la fase de producción y la fase de edición (Cassany, 1994; Graves, 1987).

Revisar textos consiste principalmente en identificar logros y problemas textuales de modo que se destaquen los primeros y se logren resolver los segundos mediante la correspondiente reformulación o reescritura para que queden más precisos, organizados, coherentes y cohesionados, adecuados al perfil de los destinatarios (Álvarez, 2014). El rol de maestros, en este sentido, es mediar a través de preguntas la autoconciencia frente a las palabras bien o mal escritas. De esta manera, se le da sentido a la corrección y, a la vez, incorpora oportunidades de metacognición en la producción escrita.

Se debe fortalecer la formación docente en educación básica, tanto en carreras de pregrado como en grados de formación continua, ya que se requiere de una experticia por parte de los docentes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en general (Flotts et al., 2016). En particular, en procesos tan complejos como la enseñanza de estrategias de autorregulación, se requiere de un modelamiento metacognitivo. De otra manera, la enseñanza de estrategias no será efectiva.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Les textes types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Álvarez, T. (2014). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Anderson, J., Lynne, R., y Hernert S. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5–11.
- Archivo Maestro de Instituciones Educativas [AMIE] (2017). *Registros administrativos*. <http://amie.educacion.gob.ec/>
- Bednar, A., Cunningham, D., Duffy, T., y Perry D. (1992). *Teoría a la práctica: ¿Cómo nos vinculamos? El constructivismo y la tecnología de la instrucción: una conversación*. Lea.
- Bruner, J. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. *Language and social situations*. Springer.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual análisis del discurso*. Ariel.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Investigación educativa*, 18(57), 355-38.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cobb, P. y Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4–15.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (2005). *La escritura creativa y formal (9ª Ed.)*. Ed. Andrés Bello.
- Cronbach, L. (1990). *Essentials of psychological testing (5th ed.)*. HarperCollins Publishers.
- Derry, S. (1996). Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychologist*, 31, 163–174.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50–72.
- Esteve, J. (2009). *La docencia: competencias, valores y emociones*. OEI y FSM.
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Flotts, M, Manzi, J., Lobato, P., Durán, M., Carrasco, M., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Fuensanta, P. (2000). *Aprender a aprender. Técnicas de Estudio*. Editorial Océano.
- Graves, D. (1987). *Didáctica de la escritura*. Morata.
- Greeno, J. y the Middle School Mathematics Through Applications Project Group, (1998). The situativity of knowing learning, and research. *American Psychologist*, 53, 5–26.

- Guzmán, R., Ghitis, T., y Ruiz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años: transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Universidad de La Sabana.
- Halliday, M. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, F., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jonassen, D. (1991). Evaluación del aprendizaje constructivista. *Tecnología educativa*, 31(9), 28-33.
- Lennart, B. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir*. Graó.
- Luria, S. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Visor.
- Morán, P. (2007). *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*. Reencuentro.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. McGraw-Hill, Inc.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Presidida por Rosa Blanco. Ediciones de la UNESCO. Santiago.
- Ortiz, M. y Jiménez, J. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 215-231.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1987). *Psicología*. McGraw Hill.
- Piaget, J. (1979). *Seis estudios de Psicología. Décima edición*. Editorial Seix Barral.
- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo, *Revista educación* 41(2), 118-130.
- Real Academia Española de la Lengua [RAE]. (2020). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación.
- Simpson, T. (2002). Dare I oppose constructivist theory?. *The Educational Forum*, 66, 347-354.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, I., y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?, *Pensamiento Educativo* 48(1), 28-42.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Horsori.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educare*, 3(9), 38-43.
- Valladares, I. (1996). *Psicología del aprendizaje*. UTPL.
- Van, T. (1984). *Prejudice in discourse*. Benjamins.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.

III. Estudio 2. Palacios, F., Gómez, M. E. y Espejo, R. (2021). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7,105-115.

COHERENCIA, CONCORDANCIA Y COHESIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Fecha de recepción: 01/12/2020

Fecha de aceptación: 25/01/2021

DOI:

<https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7189>

e-ISSN: 2386-6691

Coherence, Concordance and Cohesion in Teaching Writing

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar las distintas actividades que los estudiantes realizan a la hora de escribir en cinco distritos educativos de la provincia de Manabí (Ecuador). Los principales referentes conceptuales del estudio son: autonomía y calidad en el relato escrito, concordancia entre género, número y persona, coherencia y cohesión, todos ellos indicadores vinculados a las pruebas TERCE de ámbito referencial. Se presentan resultados de una encuesta que se aplicó aleatoriamente a 4439 estudiantes de cuarto grado y 4288 en séptimo grado de Educación General Básica y se correlacionan interrogantes planteadas para evaluar la enseñanza de la escritura (dominio textual). Los resultados demuestran que, en la dimensión textual, la cohesión textual da cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical, mientras que la coherencia global es indicador de continuidad temática. Todos estos elementos deben estar en sincronía con la concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) y la concordancia verbal (sujeto y predicado), al objeto de que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se produzcan en condiciones óptimas. Es necesario, por tanto, aplicar estrategias metodológicas que proporcionen dichas ventajas a los estudiantes.

Palabras clave: dominio textual, conciencia lingüística, concordancia, coherencia, cohesión.

Abstract

The main objective of this research is to analyse the different activities that students carry out when writing in five educational districts in the province of Manabí (Ecuador). The main conceptual references of the study are: autonomy and quality in the written story, concordance between gender, number and person, coherence and cohesion, all of them indicators linked to the TERCE tests of reference scope. Results are presented from a survey that was randomly applied to 4439 students in the fourth grade and 4288 students in the seventh grade of General Basic Education. Additionally, the questions posed to evaluate the teaching of writing (textual mastery) are correlated. The results show that in the textual dimension, textual cohesion accounts for the use of various grammatical mechanisms, while overall coherence is an indicator of thematic continuity. All these elements must be in synchrony with nominal agreement (noun and its determinants) and verbal agreement (subject and predicate), in order for the teaching and learning of writing to take place under optimal conditions. It is therefore necessary to apply methodological strategies that provide such advantages to students.

Keywords: textual mastery, linguistic awareness, concordance, coherence, cohesion.

3.1. Introducción

Escribir es implicarse en un proceso de planificación y revisión de un texto que tiene unos objetivos, una temática y unos destinatarios, utilizando el sistema de representación gráfica del lenguaje verbal (Camps, 1994, p. 201). En el acto de la escritura/de escribir se distinguen dos procesos; el primero comprende la operación simple y mecánica que tiene que ver con el aspecto físico del texto: caligrafía adecuada y sin tachones, que las sílabas y palabras estén bien separadas y utilizar una ortografía adecuada, entre otros. Para Cassany (2014), el segundo proceso requiere de reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.

Este trabajo se centra en el segundo proceso (específicamente en la dimensión textual) y se deriva del proyecto “Evaluación de la percepción y de la implicación del profesorado en la producción escrita del alumnado de educación básica en Ecuador”, vinculado a las percepciones de los estudiantes.

Se presentan resultados de una encuesta que se aplicó aleatoriamente a los estudiantes de cuarto grado y séptimo grado de Educación General Básica, en los distritos

de El Carmen, Jipijapa-Puerto López; Portoviejo, Manta-Jaramijó-Montecristi y Chone-Flavio Alfaro de Ecuador. A continuación, se correlacionan las interrogantes planteadas para evaluar la enseñanza de la escritura (dominio textual).

Es importante conocer si en el proceso de escritura los alumnos trabajan progresivamente la autonomía y la calidad en el relato escrito sobre experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés, y si aplican el proceso de escritura teniendo en cuenta la conciencia lingüística, léxica, semántica y sintáctica; es decir, si usan la concordancia oracional.

Este artículo tiene como objetivo, por tanto, analizar las distintas actividades que los estudiantes realizan a la hora de escribir en cinco distritos educativos de la provincia de Manabí.

3.2. Marco teórico

Para escribir adecuadamente es necesario tener unas aptitudes (conocimientos), unas habilidades y unas actitudes. Cassany (1993) indica a este respecto:

¿De qué sirve saber cómo funcionan los pedales de un coche, si no se saben utilizar con los pies? De la misma manera hay que dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc. Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura (p. 15).

En el siguiente cuadro aparecen las tres dimensiones descritas por Cassany (1993), que se analizan en esta investigación:

Tabla 5. Conocimientos, habilidades y actitudes

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Coherencia	1. Escribe para que puedan entenderle. 2. Utiliza sinónimos y antónimos. 3. En las clases de Lengua el profesor le enseña a organizar ideas en los párrafos.	¿Por qué escribo? ¿Qué siento cuando escribo?
Concordancia	4. Cuida de que las oraciones tengan sujeto y predicado. 5. Cuida de que haya coherencia entre el género y el número.	¿Qué pienso sobre escribir?
Cohesión	6. Utiliza conectores. 7. Revisa la puntuación.	

Fuente: Elaboración propia basada en el modelo propuesto por Cassany (1993).

La columna de los conocimientos contiene los indicadores considerados para la revisión curricular en el desarrollo del instrumento TERCE¹ propuesto por Flotts et al. (2015), donde se destaca la dimensión textual comprendida por los elementos de estructura interna del texto, tales como coherencia (mantención de la unidad temática y la progresión informativa) y cohesión (conexión). Es, por tanto, la dimensión construccional del escrito (Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 2001). La columna de las habilidades describe las actividades de redacción realizadas por los estudiantes durante el acto de escritura. La tercera dimensión recoge las actitudes y se estructura en cuatro preguntas básicas sobre la motivación para escribir, propuestas en el modelo de Cassany (1993).

Todo acto de comunicación se produce en una situación y un contexto concretos y con una finalidad precisa (Prado, 2016). La dimensión discursiva da cuenta de aquellas marcas de la situación comunicativa en el texto. Los aspectos discursivos derivan directamente de las características de la situación propuesta y pueden incluir género (el texto cumple las características de la carta, la noticia, el cuento, etc.), registro (adecuación del lenguaje y la estructura sintáctica), y consideración del destinatario e intención comunicativa. Ello indica que las claves del contexto se han leído adecuadamente y han sido plasmadas en el texto.

Flotts et al. (2015) indican que la forma de entender lo escrito aflora con claridad de la manera en la que se relacionan los textos con el contexto en el que se producen (dimensión discursiva), pero también cómo se construyen internamente a nivel lingüístico. En esta misma línea, Rose y Martín (2012) destacan que el discurso puede abordarse tanto en su dimensión de práctica social –que le da sentido– como en su dimensión propiamente gramatical.

¹ Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo; el que se implementa en 15 países y un estado subnacional entre los años 2010 y 2014. El propósito principal de este estudio fue evaluar la calidad de la educación en los países de la región de América Latina y el Caribe y, junto con ello, identificar factores asociados a los logros de aprendizaje.

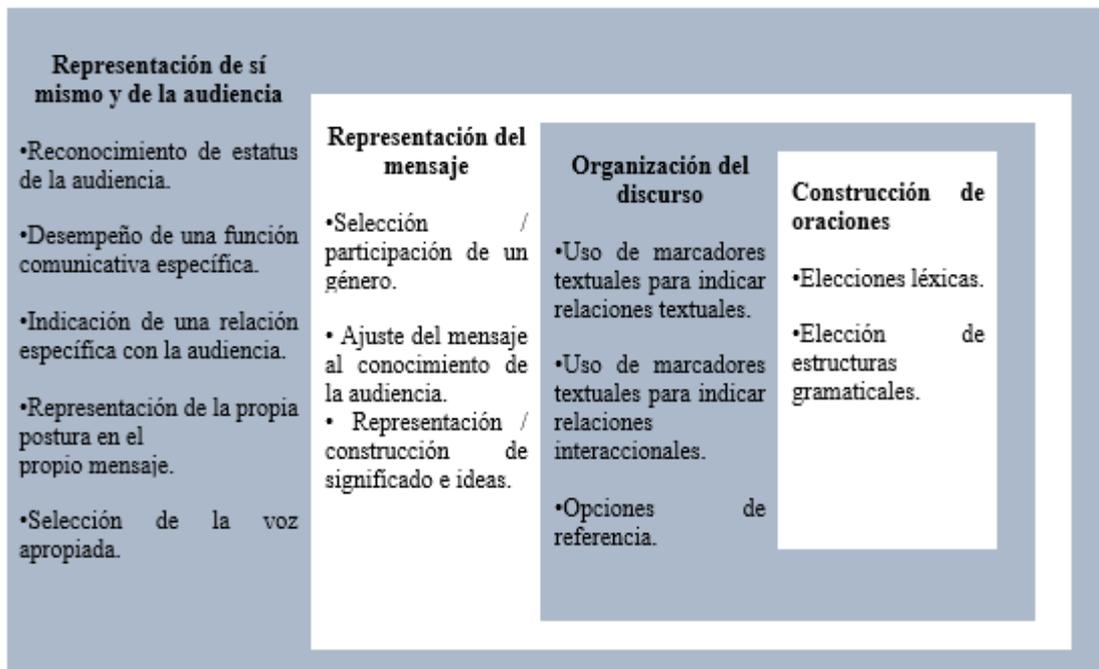
Figura 2. Representación gráfica del discurso



Nota: Representación gráfica del discurso, adaptado de Rose y Martín (2012).

Este mismo modelo, desde el ámbito de las teorías de la escritura y su enseñanza, es presentado en cuatro dimensiones por Snow y Uccelli (2009), que los proponen como desafíos de la producción textual en cualquier evento comunicativo.

Figura 3. Modelo de representación en escritura



Fuente: Snow y Uccelli (2009, p. 122)

Desde la perspectiva didáctica de Vygotski (1978), "A los niños se les enseña a escribir como un hábito motor determinado y no como una compleja actividad cultural" (p. 201). Para Cassany (1993), la escritura integra tanto procesos mecánicos y simples como procesos mentales complejos superiores: reflexión, memoria y creatividad. El lenguaje escrito es una operación mental que va más allá de un listado de palabras copiadas manualmente, tiene una intención reflejada en la fluidez y la coherencia de un texto, es decir, tiene la capacidad para producir ideas y relacionarlas en un orden lógico.

Las actividades para esta dimensión, para los dos grados, se han subagrupado así:

- a) Para la coherencia: escribir para ser entendido, uso de sinónimos y organización de ideas en los párrafos.
- b) Para la concordancia: cuidar de que las oraciones tengan sujeto y predicado, y que haya coherencia entre género y número.
- c) Para la cohesión: organización de las ideas y uso de conectores.

Por dimensión textual se entienden todos los elementos de estructura interna del texto, tales como coherencia (mantención de la unidad temática y la progresión informativa) y cohesión (conexión). Es, por tanto, la dimensión construccional del escrito (Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 2001). El dominio textual considera tres indicadores:

Coherencia global. Es este un indicador de la continuidad temática. La coherencia es una propiedad textual que emerge tanto de la mantención del tema como de la progresión hacia nuevas informaciones (Flotts et al., 2016).

Concordancia. En este indicador se observa el uso de la concordancia intraoracional, y abarca tanto la concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) como la concordancia verbal (sujeto y predicado) Flotts et al. (2016).

Cohesión textual. De acuerdo con la lingüística textual, lo que hace a un texto ser texto, no es su gramaticalidad, sino su textualidad (Quintero, 2015). Asimismo, para Flotts et al. (2015), este indicador busca dar cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical, tanto a nivel del texto como a nivel de la oración, que permiten asignar unidad al texto, ya sea por la mantención de los referentes, por la relación entre diferentes ideas o por la completitud de las oraciones. Como afirma Montolío (2004) "los conectores son como las señales de tráfico en una carretera; aunque no constituyan el destino del viaje, sí garantizan alcanzarlo" (p. 9).

3.3. Resultados

3.3.1. Coherencia global.

Con respecto a los aspectos vinculados a la coherencia global (Tabla 6), en un 24,5 % los alumnos escriben sin tener en cuenta que puedan entenderlos; el 22 % no utiliza sinónimos, y el 16 % no organiza sus ideas en párrafos.

Cassany (1993) destaca la importancia del párrafo porque sirve para estructurar el contenido del texto. Afirma que, si se utiliza con acierto, el trabajo final será comprendido, pero, utilizado de manera incorrecta, puede entorpecer la lectura y su comprensión. Igualmente, de acuerdo con Niño (2011), hay escritores que se limitan simplemente a organizar frases y párrafos con buena ortografía y acordes con la gramática, cuidando el estilo y el vocabulario; así el contenido no queda sólida y claramente expresado.

Tabla 6. Coherencia global

Actividades de producción escrita	SÍ			NO		
	4°	7°	Media	4°	7°	Media
Escribe para ser entendido	75 %	76 %	75,5 %	25 %	24 %	24,5 %
Utiliza sinónimos	79 %	76 %	77,5 %	21 %	24 %	22,5 %
Organiza ideas en párrafos	85 %	83 %	84 %	15 %	17 %	16 %

3.3.2. Concordancia

Los datos analizados con respecto al dominio de la dimensión lingüística reflejan que los estudiantes evidencian un claro déficit en la aplicación de aspectos formales en la construcción de un texto (Tabla 7). El análisis de actividades como cuidar la coherencia entre género y número indica un descuido en los aspectos formales de coincidencia obligada en determinados accidentes gramaticales (género, número y persona) entre distintos elementos variables de la oración.

Tabla 7. Concordancia

Actividades de producción escrita	SÍ			NO		
	4°	7°	Media	4°	7°	Media
Cuida que las oraciones tengan sujeto y predicado	85 %	88 %	86,5 %	15 %	12 %	13,5 %
Cuida que haya coherencia entre género y número	74 %	68 %	71,5 %	26 %	32 %	29 %

3.3.3. *Cohesión textual*

En los primeros años de escolaridad los conectores conectan frases, oraciones, párrafos, y a medida que avanza la madurez alfabética enlazan grupo de oraciones, apartados. En este estudio, los porcentajes negativos permiten constatar (Tabla 8) que los estudiantes no logran cohesión textual, es decir, no organizan y relacionan las ideas en el texto escrito.

Algo semejante ocurre en el análisis de la revisión de la puntuación. En este caso los estudiantes aplican de manera restringida esta estrategia en el contexto de la redacción. En el lenguaje escrito, los signos de puntuación se corresponden con las pausas y la entonación propias del lenguaje hablado (Ciruelo, 2015, p. 9).

A continuación, se exponen los resultados referentes al nivel de dominio de la cohesión textual y al uso que de ellos se hace.

Tabla 8. Cohesión textual

Actividades de producción escrita	SÍ			NO		
	4°	7°	Media	4°	7°	Media
Utiliza conectores	75 %	72 %	73,5 %	25 %	28 %	23 %
Revisa la puntuación	82 %	80 %	81 %	18 %	20 %	19%

3.4. *Conclusiones*

Es importante destacar que el rol del docente es fundamental en el proceso de enseñanza de la escritura, porque debe escoger qué tipo de textos son los que presentan una correcta cohesión a través de la selección de ejemplos pertinentes que sean un referente para la expectativa de escritura (se recomienda utilizar los mismos textos de los estudiantes en etapa borrador y luego, presentar el texto final).

El estudiantado no es consciente del uso de palabras y conectores (o nexos) que apoyen el sentido local de las ideas expresadas en el texto, la no utilización de estos mecanismos retrasa el proceso de cohesión y resulta poco sistemático y riguroso. Didácticamente, se deben usar correctamente los conectores mediante su reconocimiento, y usar pronombres, verbos y otros elementos gramaticales que permitan mantener el tema tratado en el escrito. Flotts et al. (2015) recomiendan, por un lado, identificar (subrayando) los elementos que participan de la cohesión en un texto dado y, por otro lado, presentar textos prototípicos (narrativos, conectores de secuencia, instructivos, conectores temporales o de orden, argumentativos, marcadores de opinión, ordenadores,

etc.) en los que falten ciertos conectores. Es una buena idea que el docente proponga hacer estos ejercicios de manera grupal primero, y luego, de manera individual. De esta manera, una corrección colectiva permitirá aclarar posibles dudas que aparezcan en el desarrollo de los ejercicios individuales. En tercer lugar, Flotts et al. (2015) recomiendan reforzar nexos a través de textos más conocidos por los estudiantes (cuentos, fábulas, recetas, cartas) y, finalmente, optimizar la etapa de revisión, porque la lectura del texto por parte de un tercero puede facilitar la identificación de los problemas de falta de concordancias gramaticales o incoherencias temáticas; esta estrategia garantiza una mejor la corrección o revisión del texto escrito.

Los resultados de este estudio muestran que el alumnado participante domina los signos de puntuación para organizar y ordenar las ideas dentro de un mismo párrafo, y es, sin embargo, tarea del profesorado guiar a sus estudiantes para encontrar el sentido del uso de este tipo de signos. La revisión de la puntuación a la hora de escribir es un hecho que requiere atención, ya que para llevar a cabo una escritura eficiente es necesaria la ejercitación de las normas en el uso de la correcta puntuación de un texto.

Por tanto, las conclusiones finales de este trabajo nos llevan a deducir que, a pesar de los buenos resultados obtenidos por los participantes de nuestro estudio, el profesorado de lengua española debe incidir en cada una de las dimensiones aquí señaladas (coherencia global, concordancia y cohesión textual) para hacer su docencia más efectiva y que el alumnado, por su parte, sea consciente de estas dimensiones a la hora de estructurar sus escritos.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Les textes types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir-cómo se aprende a escribir-editorial*. Paidós.
- Ciruelo, P. (2015). *Los signos de puntuación: para aprender el uso de la puntuación de textos en español*. Octaedro.
- Flotts, M., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., y García, M. (2015). *Logros de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

- Flotts, M., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M., Paz Díaz, M., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Montolío, E. (2004). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Ecoe Ediciones.
- Prado, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI (3ª ed.)*. La Muralla.
- Quintero, S. (2015). Identificación de los conectores discursivos de la más alta frecuencia en notas periodísticas deportivas. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53(2) 47-71.
- Rose, D. y Martín, J. R. (2012). *Aprender a escribir, leer para aprender: género, conocimiento y pedagogía en la Sydney School*. Equinoccio.
- Snow, C. y Uccelli, P. (2009). El desafío del lenguaje académico. *El manual de alfabetización de Cambridge*, 112-133.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós

IV. Estudio 3. Palacios, F., Montesdeoca, D., Gómez, M. E. y Espejo R. (2021). Escritura y teleeducación en las escuelas de Educación Básica de la provincia de Manabí (Ecuador). En Martínez Serrano L. M. y Gámez Fernández C. M. (Eds.). (2021). Contra la brecha lingüística: alfabetizaciones múltiples, creatividad e inclusión (pp. 27-33). UCOPress – Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Escritura y teleeducación en las escuelas de Educación Básica de la provincia de Manabí (Ecuador)

Writing and teleeducation in Basic Education Schools of the province of Manabí (Ecuador)

Resumen

En este estudio se evalúan las dimensiones de producción escrita (dominios discursivo y textual, y convenciones de legibilidad), a su vez, se analiza el informe 2020 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que indica que, entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea, destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, incluido Ecuador. La contribución que se propone tiene por objetivo conocer qué inferencia tienen las estrategias comunicativas desarrolladas por los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica de cinco distritos de la provincia de Manabí (Ecuador) frente a la nueva cultura de teleeducación implementada para hacer frente a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Se emplea una metodología de enfoque cualitativo con alcance descriptivo. Se concluye que la teleeducación es una herramienta de apoyo educativo, considerada un arma relevante para vencer las barreras de la ignorancia y cultivar alumnos de excelencia; sin embargo, las instituciones de Educación Básica en Ecuador no están preparadas para este cambio, porque se enfrentan a una brecha digital inmersa en una difícil situación económica a la que están sometidas las familias manabitas.

Palabras clave: Escritura; teleeducación; dimensiones de la escritura; desigualdad educativa; aprendizaje asincrónico.

Abstract

In this study the dimensions of written production are assessed (discursive and textual domain, and readability conventions), in turn, the 2020 report of the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) is analyzed, which indicates that, among the Online distance learning modalities, highlights the use of virtual asynchronous learning platforms, used in 18 countries, including Ecuador. The proposed contribution aims to know what inference the communicative strategies developed by fourth grade students of Basic General Education in five districts of the province of Manabí (Ecuador) have in the face of the new culture of teleeducation implemented to

face to the health crisis caused by COVID-19. A qualitative approach methodology with a descriptive scope is used. It is concluded that teleeducation is an educational support tool, considered a relevant weapon to overcome the barriers of ignorance and cultivate excellent students. However, Basic Education institutions in Ecuador are not prepared for this change, because they face a digital divide immersed in a difficult economic situation to which Manabí families are subjected.

Keywords: Writing; tele-education; dimensions of writing; educational inequality, asynchronous learning.

4.1. Introducción

La actual situación de pandemia ha puesto a la educación virtual como una oportunidad para que el sector educativo continúe operando, en tal virtud, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) permite constatar que gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes” (CEPAL, 2020).

Este nuevo paradigma, marca un cambio en el ámbito educativo, dado que la escritura física se reemplaza por la electrónica, con sus ventajas, pero también inconvenientes que traen consecuencias en la enseñanza a distancia y en el modo de lectura (Landow, 1995, p. 22). En este caso, Socas et al. (2020) consideran a la escritura como “(...) un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción. Por otra parte, para Cassany (1990, p. 32), escribir (...) es un instrumento epistemológico de aprendizaje muy necesario para esta modalidad de estudios. En correspondencia con lo anterior, Roméu (2001), plantea sobre proceso de construcción de textos lo siguiente:

El emisor precisa la intención y la finalidad comunicativa, a partir de una necesidad o interés específico (. . .), escoge el referente (. . .), define el tema (. . .), precisa la superestructura esquemática (...), procede a elaborar el plan global del texto (...) y realiza la etapa de construcción que consiste en la expresión lingüística del significado, es decir, su configuración léxico gramatical y su configuración fonológica (forma oral o escrita). (pp. 36 –37).

En el contexto de educación a distancia Socas et al. (2020) señalan que existen cuatro etapas en la construcción de un texto: motivación, planificación, realización y consecución de la finalidad. Así mismo, para Hidalgo (2016) “la motivación recorre transversalmente todo el proceso, pues se hace necesario una actitud positiva hacia el texto que se construye” (p. 18). Por su parte, Domínguez (2006, 2007) reconoce la existencia de tres subprocesos cognitivos que intervienen en el proceso de construcción de textos escritos ellos son: planeación, textualización y autorrevisión.

En este estudio se analizan los resultados del informe (CEPAL, 2020) donde se puntualiza que, entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea, destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). Además, se analizan los resultados derivados en una evaluación realizada en 2018 a los estudiantes y docentes de cuarto grado de cinco distritos de la provincia de Manabí de Ecuador, cuyo objetivo fue conocer qué impacto tienen estas estrategias comunicativas desarrolladas por estudiantes en la producción escrita (dominio discursivo, textual y convenciones de legibilidad) frente a la nueva cultura de teleeducación implementada para hacer frente a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. La educación debe ser para cada nación una de las áreas de mayor fortaleza (Morán, 2009), pero la pandemia por COVID-19 ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. Según datos de la UNESCO (2020) más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza en todo el mundo habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

En el informe CEPAL (2020) destacan las formas de aprendizaje a distancia fuera de línea, a través de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión. Pero surge la pregunta, ¿qué tan preparados están estudiantes y profesores ecuatorianos para hacer frente a esta nueva modalidad?

Al inicio, la teleeducación presentó dificultades en aspectos como temporalización y distribución de tareas, planificación de clases y desarrollo de las mismas, debido al proceso forzado en el uso de medios tecnológicos por el aislamiento generado por la pandemia (Pérez-Narváez y Tufiño, 2020), sin duda esta situación, será uno más de los factores que influirá en el aprendizaje de los educandos en todos sus niveles, el reto en nuestro país y el mundo se ubica en cómo enfrentar este momento, a través de medidas que permitan frenar brechas de desigualdad a nivel educativo.

Los antecedentes expuestos convocan a realizar un análisis sobre las diversas brechas que afectan a la calidad del aprendizaje, por lo cual se pretende conocer qué inferencia tienen las estrategias comunicativas desarrolladas por los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica de cinco distritos de la provincia de Manabí (Ecuador) frente a la nueva cultura de teleeducación implementada para hacer frente a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19.

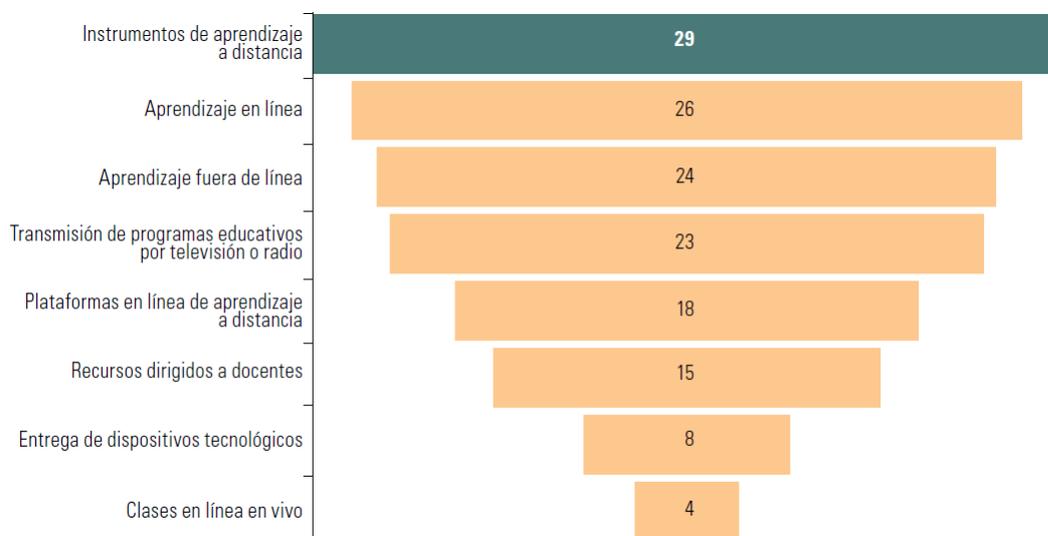
4.2. Método

Se emplea una metodología de enfoque cualitativo con alcance descriptivo y el análisis bibliográfico documental. Para recopilar la información, se aplicó una encuesta, elaborada desde los cuatro principios que proponen Flower y Hayes (1996). Primero, la escritura debe entenderse como un conjunto de procesos de pensamiento orquestados por el escritor en el acto de componer un texto; segundo, estos procesos están organizados con componentes—procesos que están, a su vez, insertos, en otros componentes; tercero, el acto de la composición escrita es en sí mismo un proceso de pensamiento orientado a un fin; y, por último, los escritores crean sus propios propósitos al escribir. Estos cuatro principios se relacionan con los procesos de la escritura propuestos por el Ministerio de Educación de Ecuador (2019): planificación, redacción, edición y publicación. Por otro lado, se analiza el informe CEPAL (2020), que indica que, entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea, destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, incluido Ecuador.

4.3. Resultados

Es preciso señalar que, entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea, destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). A su vez, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión.

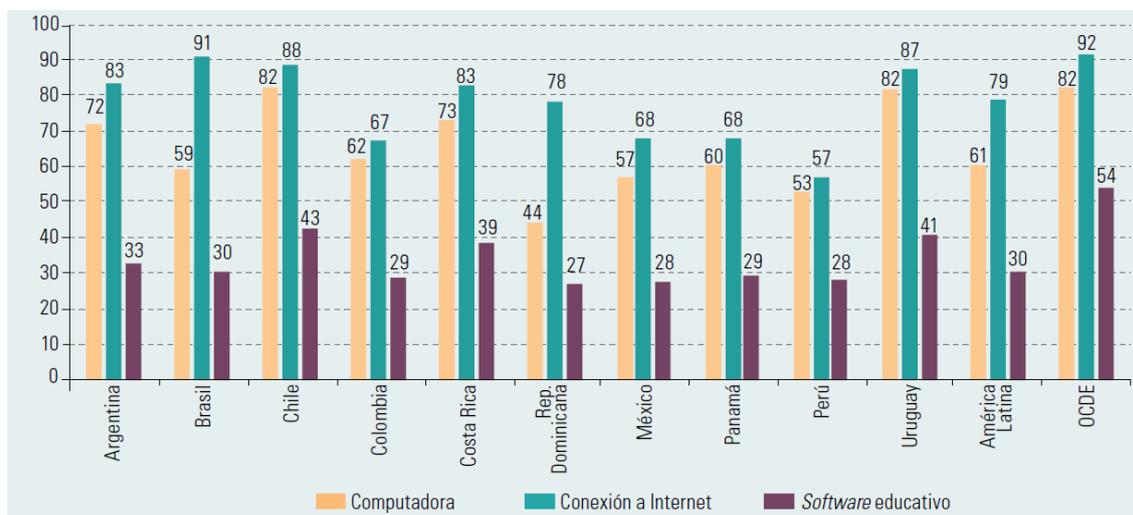
Figura 4. América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), “Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19”, 2020 [en línea] https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

En los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de Internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales del estudiantado/alumnado (Trucco y Palma, 2020).

Figura 5. América Latina (10 países) y promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar.

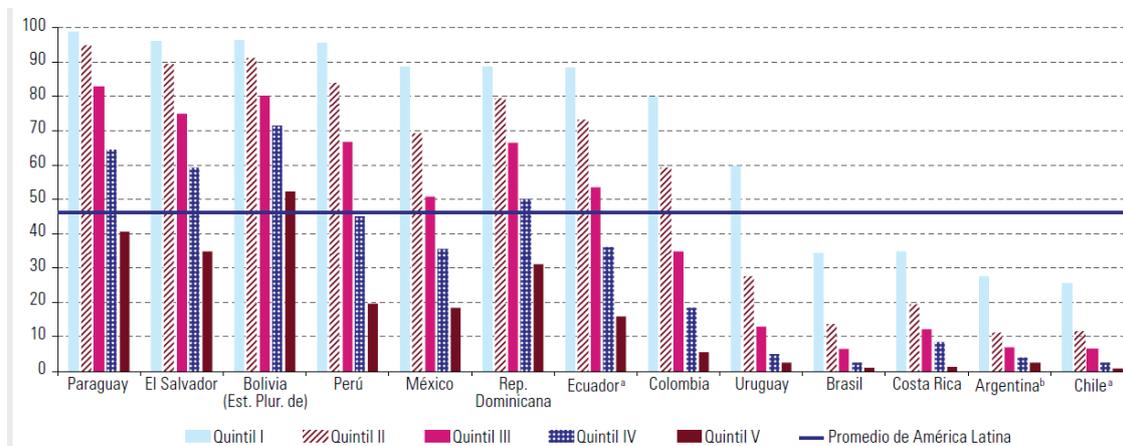


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018).

A pesar del esfuerzo en estos países de América Latina y el Caribe, de manera general, existe desigualdad para afrontar las brechas digitales.

El uso de soluciones de educación en línea solo es posible para quienes cuentan con conexión a Internet y dispositivos de acceso. El 46 % de los niños y niñas de entre 5 y 12 años de la región vive en hogares que no están conectados a Internet. En los países respecto de los que se cuenta con información, esto implica la exclusión de más de 32 millones de niños y niñas.

Figura 6. América Latina (13 países): niños en hogares sin acceso a Internet, por quintil de ingreso



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

Nota: En la encuesta en la que se basan los datos, “hogares con acceso a Internet” se refiere a los hogares en que Internet está generalmente disponible para su utilización por todos los miembros del hogar en cualquier momento; la conexión y los dispositivos pueden ser propiedad de la familia o no, pero se deben considerar los activos del hogar; la conexión a Internet en el hogar debía estar funcionando en el momento de la encuesta. El cálculo se hace sobre el total de niños de entre 5 y 12 años en cada quintil de ingreso de cada país.

^a La información corresponde a 2017.

^b Incluye solo las zonas urbanas.

De acuerdo con el informe CEPAL (2020) en Ecuador, cerca del 90 % de los niños y niñas de los hogares más pobres no tienen conexión a Internet.

Es evidente que los datos de movilidad durante los primeros meses de confinamiento muestran un mundo paralizado en lo físico, pero no en lo virtual. Desde esta óptica, la conectividad es entendida como el servicio de banda ancha con una velocidad adecuada y la tenencia de dispositivos de acceso, situación condicionante, que coarta una educación

inclusiva; en este sentido, las estrategias digitales en la educación tienen un papel preponderante para que no se vulnere este derecho y se mitiguen las desigualdades.

Precisa advertir que todo lo anterior afecta a las estrategias comunicativas desarrolladas por los estudiantes de cuarto grado de la provincia de Manabí que, de alguna manera, no han sido las más óptimas. A juicio de Treviño et al. (2015 p. 144), el entorno social e institucional, así como los recursos de las escuelas, inciden en el aprendizaje, y que no decir de cuyos hogares donde no se cuenta con material que apoye el trabajo docente. Hay que hacer notar que, si bien entre los países de América Latina los niveles de pobreza se han reducido en la última década, aún algunos niños carecen de insumos básicos para las tareas escolares, lo que se relaciona con desigualdades en el desempeño (Treviño et al., 2015, p. 100).

En efecto, el resultado de la investigación a estudiantes de cuarto grado de las escuelas de Manabí refleja el nivel de dominio en las dimensiones de la escritura. A continuación, se exponen las dimensiones con sus respectivos indicadores y el uso que de ellos se hace.

Tabla 9. Dimensiones e indicadores de la producción escrita

<i>Dimensiones</i>	Indicadores	Estudiantes (n=4618) ($\bar{x} \pm DE$)
<i>Discursiva</i>	a. Propósito, secuencia y adecuación a la consigna	7,2 (2,7)
	b. Género	
	c. Registro	
<i>Textual</i>	a. Coherencia global	7,6 (2,2)
	b. Concordancia	
	c. Cohesión	
<i>Convenciones de legibilidad</i>	a. Ortografía literal	7,8 (1,9)
	b. Segmentación de palabras	
	c. Puntuación	

Como puede verse, en las tres dimensiones desarrolladas por los estudiantes de cuarto se descartó la existencia de diferencias significativas para cada dimensión. La dimensión discursiva comprende las marcas de la situación comunicativa en el texto; la dimensión textual incorpora los elementos de estructura interna del texto; y las convenciones de legibilidad, se refiere a las convenciones propias de la comunicación escrita que dan cuenta del dominio del código (Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 1999).

Tabla 10. Estrategias comunicativas desarrolladas por estudiantes de cuarto

Tu maestro te motiva a:	ESTUDIANTES CUARTO CURSO			
	Masculino (n; %)		Femenino (n; %)	
	Sí	No	Sí	No
1.d Escritos tengan letra clara y sin tachones*	1955 (82,0)	429 (18,0)	1888 (84,5)	346 (15,5)
1.e Escribas comentarios de las lecturas que has leído*	1737 (72,9)	647 (27,1)	1709 (76,5)	525 (23,5)
1.f Hagas copias de los textos leídos*	1809 (75,9)	575 (24,1)	1760 (78,8)	474 (21,2)
1.g Escribas las ideas importantes de un texto leído*	1737 (72,9)	647 (27,1)	1695 (75,9)	539 (24,1)
2.b Escribes para que puedan entenderte*	1749 (73,4)	635 (26,6)	1725 (77,2)	509 (22,8)
2.d Dejas que otras personas lean lo que escribiste*	926 (38,8)	1458 (61,2)	799 (35,8)	1435 (64,2)
2.e Revisas la puntuación*	1926 (80,8)	458 (19,2)	1866 (83,5)	368 (16,5)
2.f Revisas la ortografía*	1915 (80,3)	469 (19,7)	1901 (85,1)	333 (14,9)
2.i Utilizas sinónimos y antónimos*	1842 (77,3)	542 (22,7)	1808 (80,9)	426 (19,1)
3.b Hayas utilizado correctamente las mayúsculas y las minúsculas*	2068 (86,7)	316 (13,3)	2028 (90,8)	206 (9,2)
4.c Deduces las reglas ortográficas a partir de ejercicios de escritura*	1547 (64,9)	837 (35,1)	1547 (69,2)	687 (30,8)
5.c Le gusta que hagas letra bonita*	2204 (92,4)	180 (7,6)	2114 (94,6)	120 (5,4)
5.d Te corrige la expresión*	1908 (80,0)	476 (20,0)	1866 (83,5)	368 (16,5)
5.g Te da cuestionarios antes de los exámenes*	1989 (83,4)	395 (16,6)	1913 (85,6)	321 (14,4)
5.h Organiza grupos de trabajo para obtener buenos resultados*	1987 (83,3)	397 (16,7)	1986 (87,1)	288 (12,9)
5.i Respeta y hace respetar la opinión y participación de los estudiantes*	2140 (89,8)	244 (10,2)	2067 (92,5)	167 (7,5)

Fuente: Instrumento de recolección de datos

Elaborado por: Fátima Palacios Briones.

Se estableció una diferencia estadísticamente para todas las respuestas, según sexo. Para ambos sexos, la respuesta positiva más frecuente fue a la pregunta “Le gusta que hagas letra bonita” (n=2204; 92,4 % para los varones y n=2114; 94,6 % para las mujeres); (p<0,05). La respuesta que menor puntuación obtuvo en ambos sexos fue “Dejas que otras personas lean lo que escribiste” (n=926; 38,8 % para los varones y n=799; 35,8 % para las mujeres); (p<0,05).

El estudio TERCE distingue que las variables que se destacan con el desempeño académico son la disponibilidad de cuaderno individual para su uso en clases, un libro de asignatura por estudiante y el uso de la computadora (Treviño et al., 2015 p. 100).

Para el desarrollo de estas actividades es necesario contar con recursos educativos como libros y cuadernos; sin embargo, en el contexto de pandemia es menester la disponibilidad de material educativo y de tecnologías de información y comunicación para potenciar el aprendizaje dentro de la modalidad de teleeducación. Hay que tener en cuenta que el

acceso al material educativo siempre requiere el acompañamiento docente para que tengan una relación efectiva con el aprendizaje, la evidencia encontrada en este estudio da cuenta de que el 22 % del estudiantado tiene limitaciones para ejecutar actividades que fortalezcan la producción escrita.

4.4. *Discusión y conclusión*

En la pregunta realizada a los estudiantes, ¿Tu maestro te motiva a que escribas ideas importantes de un texto leído?, hay una importante cantidad de estudiantes que han respondido que NO realizan tareas, tales como anotar ideas en tu cuaderno, escribir comentarios de las lecturas que leen, hacer copias de los textos leídos, escribir ideas importantes de un texto leído, presentar borradores de los escritos antes de presentarlo, utilizar listas de cotejo para revisar los escritos, situación preocupante porque al no haber desarrollado estas destrezas propias de una situación comunicativa es indudable que para un aprendizaje en teleeducación se necesite esta dimensión, que a la luz de Treviño et al. (2016) es competencia imprescindible para ser ciudadanos que sepan expresarse en forma clara y con una visión crítica, aportando de este modo a una mejor sociedad y también a un óptimo desarrollo personal y profesional.

Así mismo, la pregunta orientada a saber si se trabaja la concordancia oracional, llama mucho la atención los porcentajes negativos de las actividades encaminadas a fortalecer esta dimensión, a saber, organizar ideas, escribir para que puedan entender, utilizar conectores, revisar la puntuación, utilizar sinónimos y antónimos, cuidar de que las oraciones tengan sujeto y predicado, cuidar coherencia entre el género y el número, y que las oraciones de los párrafos están bien claras. Adam (1992); Calsamiglia y Tusón, (2001) destacan que la coherencia global, la concordancia y la cohesión son elementos de estructura interna del texto. La disponibilidad de material educativo y de un acceso a tecnologías de información y comunicación son importantes para estimular el aprendizaje dentro del aula.

Por último, en la pregunta que investigaba si en la enseñanza de la escritura se trabaja la ortografía literal inicial, segmentación de palabras y puntuación, también preocupa las debilidades en aquellas actividades enfocadas en las convenciones de legibilidad. El maestro debe promover esta dimensión a través de las siguientes actividades: revisión y corrección de la ortografía, repetición de las palabras mal escritas, deducción de reglas ortográficas a partir de ejercicios de escritura, cuidar la separación de las palabras.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas digitales y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que requieren mayor atención en el actual contexto. Las brechas de aprendizaje se explican por dos grandes dimensiones. Por un lado, existen diferencias importantes en los recursos y procesos de las escuelas, lo que da pie a que se produzcan desigualdades en los aprendizajes de los estudiantes que no tienen acceso a internet.

El acompañamiento directo del profesorado tanto, para la enseñanza de la escritura como en la evaluación del progreso de los estudiantes en la Educación Básica, es esencial; más aún, en elementos asociados a la legibilidad de los textos, o sea aspectos formales o básicos tales como ortografía, caligrafía, trazos, reconocimiento de sílabas, etc., algo que, a través de la teleeducación, con las limitantes descritas, no es posible. Si el material educativo no está acompañado de una adecuada gestión pedagógica, la efectividad en el aprendizaje es difícil.

La teleeducación es una herramienta de apoyo educativo, considerada un arma relevante para vencer las barreras de la ignorancia y cultivar alumnos de excelencia; sin embargo, las instituciones de Educación Básica en Ecuador no están preparadas para este cambio, porque se enfrentan a una brecha digital inmersa en una difícil situación económica a la que están sometidas las familias manabitas.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Les textes types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Calsamiglia, B. y Tusón, V. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 53-60.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Crespo Allende, N. (1998). La evaluación de la escritura: Posibles criterios. *Revista Signos*, 31(43-44), 153-164.
- Domínguez, I. (2007). Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. En A. Roméu (comp.), *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 272-313). Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2006). Un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, 42, 68-74.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura.
- Hidalgo, N. (2016). *Estrategia pedagógica para la preparación de los profesores en la orientación de la construcción de textos escritos desde una perspectiva axiológica en la carrera de estudios socioculturales*. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Agraria de La Habana.
- Landow, G. P. (1995). Hypertext in literary education, criticism, and scholarship. *Computers and the Humanities*, 23, 173-189.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2019). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11030.pdf
- Mora, J. (2009). *La tecnología DVB-IP orientada hacia la educación a distancia*. [Tesis de Grado - Escuela Superior Politécnica del Litoral]. <http://www.dspace.espol.edu.ec/bitstream/123456789/6819/1/D-39232.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación*. Oficina de la UNESCO en La Habana [en línea] <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion>
- Pérez-Narváez, M. y Tufiño, A. (2020). Teleeducación y COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 58-64.
- Roméu, A. (2001). *La enseñanza de la redacción. Algunos apuntes necesarios*. Editorial Pueblo y Educación.
- Sánchez, Y. (2012). *Sobre la escritura*. Universidad Nacional de Colombia. <https://elibro.net/es/ereader/espam/127606?page=15>.
- Socas, R. de la C., Torres, A., y Pérez, B. (2020). Los hipertextos en la educación a distancia: componentes lingüísticos, pedagógicos y tecnológicos para su construcción. *Didasc@lia: Didáctica y Educación* 11(2), 1-25. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/948>.
- Treviño E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., y Naranjo, E. (2016). *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en Santiago.
- Trucco, D. y Palma, A. (eds.) (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el*

Uruguay. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- V. Estudio 4. Palacios, F. y Montesdeoca, D. (2021). Convenciones de Legibilidad en la Enseñanza de la Educación Intercultural de Ecuador. [Manuscrito enviado para publicación]. UCOPress – Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.**

Convenciones de Legibilidad en la Enseñanza de la Educación Intercultural de Ecuador

Legibility Conventions in the Teaching of Intercultural Education in Ecuador

Fátima Elizabeth Palacios Briones¹ y Déborah Valerie Montesdeoca Arteaga²

¹*Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí A;* ²*Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí*

Resumen

Este estudio analizó las actividades didácticas asociadas a convenciones de legibilidad y su relación con las destrezas propuestas en el currículo de Educación General Básica (EGB). La investigación consideró un diseño cualitativo de alcance descriptivo y análisis bibliográfico documental. La muestra estuvo compuesta por 8731 estudiantes de cuarto y séptimo grados de 5 distritos de Manabí. El instrumento evaluó tres dimensiones: ortografía, segmentación de palabras y puntuación. A continuación, se estableció su correspondencia con el segundo objetivo general del área de Lengua y Literatura diseñado para estudiantes de EGB, que hace énfasis en la diversidad lingüística a partir del conocimiento de su aporte a la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional. Los resultados muestran que el currículo hace énfasis en el desarrollo de destrezas más que en el aprendizaje de contenidos conceptuales; sin embargo, existen falencias en convenciones de legibilidad. Se concluye que las antiguas prácticas asociadas a la memorización de normas ortográficas y gramaticales de manera aislada deben ser sustituidas definitivamente por la aplicación de reglas. Se recomienda al profesorado propiciar espacios de reflexión en el proceso de escritura, esto permitirá que los estudiantes valoren de manera razonada la relevancia de la aplicación de estas convenciones en diferentes contextos.

Palabras clave: diversidad lingüística; ortografía literal; segmentación de palabras; puntuación

Abstract

This study analyzed the didactic activities associated with legibility conventions and their relationship with the skills proposed in the Basic General Education (EGB) curriculum. The research considered a qualitative design of descriptive scope and documentary bibliographic analysis. The sample consisted of 8701 fourth and seventh grade students from 5 districts of Manabí. The instrument evaluated three dimensions: spelling, word segmentation, and punctuation. Then, its correspondence with the second general objective of the Language and Literature area designed for EGB students was established, which emphasizes linguistic diversity based on the knowledge of its contribution to the construction of an intercultural and pluricultural society. The results show that the curriculum emphasizes the development of skills rather than the learning of conceptual content, however there are shortcomings in readability conventions. It is concluded that the old practices associated with memorizing spelling and grammar rules in isolation should be definitively replaced by the application of rules. Teachers are recommended to provide spaces for reflection in the writing process, this will allow students to reasonably assess the relevance of the application of these conventions in different contexts.

Keywords: linguistic diversity; literal spelling; word segmentation; punctuation

5.1. Introducción

De las cuatro habilidades lingüísticas, escribir es la que permite la expresión en el código escrito (Prado, 2016). La adquisición de esta habilidad implica un proceso de planificación y revisión, mismo que tiene unos objetivos, una temática y unos destinatarios, utilizando el sistema de representación gráfica del lenguaje verbal (Camps, 1994, p. 201). En este acto se distinguen dos procesos, el primero comprende la operación simple y mecánica que tiene que ver con el aspecto físico del texto: hacer letra bonita y sin tachones, que las sílabas y palabras estén bien separadas y utilizar una ortografía adecuada, entre otros. Un segundo proceso, para Cassany (2014), requiere de reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.

Este trabajo se centra en el primer proceso, específicamente en las dimensiones de legibilidad, cuyos resultados se derivan de una encuesta que se aplicó aleatoriamente a

los estudiantes de cuarto y séptimo grados de Educación General Básica, en cinco distritos educativos de Manabí: El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Portoviejo, Manta-Jaramijó-Montecristi y Chone-Flavio Alfaro, derivado del proyecto doctoral en curso “Evaluación, percepción e implicación del profesorado en la enseñanza de la producción escrita del español como primera lengua”, vinculado a las percepciones de los estudiantes.

Es importante resaltar que las convenciones de legibilidad (objeto de este estudio) junto con las dimensiones discursiva y textual fueron consideradas en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Flotts et al., 2015). Este trabajo comprende tres indicadores específicos: ortografía literal inicial, segmentación de palabras y puntuación. El principal criterio de articulación de este aspecto, que es propio de la comunicación escrita y da cuenta del dominio del código, no es la normatividad sino la comprensibilidad del texto.

En Manabí, provincia donde se encuentran las escuelas de los cinco distritos educativos, indicados no hay estudio similar y en líneas generales, existe poca investigación que evalúe esta problemática y que dé tratamiento adecuado y que proponga estrategias didácticas a la escuela básica. García y García (2001) consideran que no ha sido la ortografía un tema prioritario para los especialistas de la lengua, a pesar de la gran cantidad de carencias que hay en su aplicación didáctica y la necesidad de renovación de la misma. Por lo tanto, correlacionar interrogantes planteadas al estudiantado con las percepciones del profesorado para la enseñanza de la escritura permitirá analizar las distintas actividades que los estudiantes realizan a la hora de escribir. En efecto, el resultado de la investigación a estudiantes de las escuelas de Manabí refleja el nivel de dominio de las convenciones de legibilidad.

5.1.1. Etapas del desarrollo y aprendizaje de la escritura

Se pueden distinguir dos importantes momentos consecutivos en el aprendizaje de la escritura: El aprendizaje del grafismo constituye el primer estadio, durante el cual el niño se inicia en el trazo y va perfeccionando su caligrafía hasta que podemos decir que tiene interiorizada la mecánica caligráfica. A partir de ese momento se inicia el aprendizaje del proceso de escritura propiamente dicho, durante el que el alumno pondrá en práctica una serie de estrategias, entre ellas la caligráfica, para ejercer la habilidad de la escritura como medio de comunicación (Prado, 2016, p. 231). En la tabla 11 se resume el aprendizaje de la escritura en fases y procesos:

Tabla 11. Momentos del aprendizaje de la escritura.

<i>Fases</i> ²	Fase precaligráfica	El niño no domina los trazos, esta fase dura de los cinco o seis años a los ocho o nueve; función que varía en función del contexto y de cada niño en particular.
	Fase caligráfica infantil	El niño muestra un dominio de la motricidad fina, la caligrafía se hace más regular, esta etapa se da de los diez a los doce años; luego surge la llamada crisis de la escritura de los doce a los dieciséis años.
	Fase poscaligráfica	Durante la adolescencia el equilibrio de la escritura se pierde; la escritura infantil ya no se adecua a nivel de exigencia del adolescente; crisis que se supera tras un tiempo que el alumno adquiere agilidad y velocidad y desarrolla su propia personalidad en la escritura.
<i>Procesos</i> ³	Planificación	El maestro especifica el objetivo de aprendizaje; prepara los materiales; facilita bibliografía; determina la temporalización de la tarea y establece los criterios de evaluación. Por su parte los estudiantes organizan los conocimientos y los adecuan a la situación comunicativa planteada; es necesario que conozcan los componentes textuales básicos, mismos que son referencia constante para conseguir la adecuación.
	Textualización	En esta fase se transforma lo planificado en un discurso verbal, gráfico y lineal. Es la fase más compleja del proceso donde el alumno pone en práctica una serie de conocimientos de orden lingüístico, textual y gráfico.
	Revisión	Es el momento de la evaluación de lo escrito, se hacen modificaciones durante y al final del proceso. La eficacia de esta fase depende de la autoexigencia del escritor.

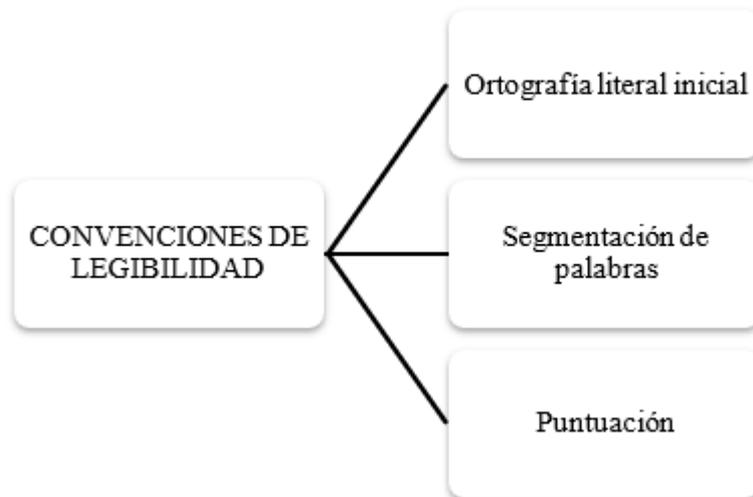
Fuente: Elaboración propia, adaptada de Prado (2016).

A continuación, se muestran las fases de cada uno de los indicadores de las convenciones de legibilidad consideradas en el estudio TERCE (Flotts et al., 2015) y tomadas como punto de referencia para este estudio descritas por Cassany (1993), que se analizan en esta investigación:

² Estas fases corresponden al grafismo, aprendizaje inicial de la escritura; aquí el esfuerzo del niño se centra en el conocimiento y dominio de la direccionalidad, el trazo y la caligrafía de las letras.

³ Es un complejo proceso recursivo e interactivo. Hayes (1981), en estas etapas se produce un proceso de resolución de problemas que implica poner en funcionamiento conocimientos y estrategias de las etapas del grafismo (Flower y Hayes, 1981).

Figura 7. Indicadores de las convenciones de legibilidad



Nota: Indicadores basados en las pruebas TERCE.
Fuente: Flotts et al. (2015).

Convenciones de legibilidad

Es importante señalar que las cuestiones gramaticales y ortográficas forman parte de la producción de un texto. En el desarrollo del instrumento TERCE propuesto por Flotts et al. (2015) se consideran las convenciones propias de la comunicación escrita que dan cuenta del dominio del código. Estas incluyen aspectos como: la segmentación de palabras, la ortografía inicial y el uso de signos de puntuación.

Ortografía literal inicial

Escribir el español parece sencillo, pero a veces se complica porque un mismo sonido se puede escribir de diferentes formas (Zarzar, 2015). El conocimiento de la ortografía es fundamental para mantener una correcta comunicación escrita y asegurar la apropiada producción e interpretación de textos escritos (Rojas, 2017). En la evaluación de la producción escrita, este indicador busca describir cuánto se ha tomado conciencia de las convenciones de lo escrito de las compatibilidades entre sonidos y grafemas (Flotts et al., 2016).

Segmentación de palabras

Este indicador busca describir la aparición de la llamada “escritura en carro”, así como las separaciones erróneas en las palabras (Flotts et al., 2016).

Puntuación

Al igual que los otros indicadores de esta dimensión, la puntuación no se evalúa en términos de corrección idiomática, sino de conocimiento y dominio en un estadio inicial de manejo de las marcas propias del código escrito (Flotts et al., 2016).

5.2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar las distintas actividades didácticas asociadas a las convenciones de legibilidad y las destrezas propuestas en el currículo de Educación General Básica de Ecuador para valorar la diversidad lingüística a partir del conocimiento de su aporte a la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, en un marco de interacción respetuosa y de fortalecimiento de la identidad.

5.3. Metodología

La intervención metodológica se hizo desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo y análisis bibliográfico documental. Para la recopilación de la información se tomaron en consideración los resultados de una encuesta aplicada a una muestra de 4441 estudiantes de cuarto y 4290 de séptimo vinculadas a las convenciones de legibilidad, didácticas asociadas a ortografía, segmentación de palabras y puntuación. Estos indicadores son relacionados con la propuesta de Lengua y Literatura diseñada para estudiantes de Educación General Básica, que hace énfasis en el desarrollo de destrezas más que en el aprendizaje de contenidos conceptuales, valorando la diversidad lingüística a partir del conocimiento de su aporte a la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, en un marco de interacción respetuosa y de fortalecimiento de la identidad.

5.4. Resultados

Para el óptimo desarrollo de la escritura hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes y en este análisis se recalca la importancia de estos aspectos. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que saber utilizar en cada momento. Cassany (1993) indica que hay que dominar las estrategias de las convenciones de legibilidad en la redacción: para la ortografía literal inicial: escritura legible, revisión de la ortografía, repetición de todo el escrito, repetición de las palabras

mal escritas, deducción de reglas ortográficas, corrección de la ortografía y dictado de reglas ortográficas estas dos últimas se relacionan con el profesor. Para la segmentación de palabras, la correcta separación de las palabras en sílabas. Finalmente, para el indicador de puntuación: revisión de la puntuación en el momento de escribir. La Tabla 12 muestra estas tres dimensiones:

Tabla 12. Conocimientos, habilidades y actitudes.

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
ORTOGRAFÍA LITERAL INICIAL	<u>Al redactar...</u> 8. Escribir de manera legible 9. Revisar la ortografía <u>Al cometer errores ortográficos...</u> 10.Repetir todo el escrito 11.Repetir varias veces la palabra del error. 12.Deducir reglas ortográficas. <u>Actividades desarrolladas por el tu profesor...</u> 13.Corrige la ortografía* 14.Dicta las reglas ortográficas**	¿Por qué escribo? ¿Qué siento cuando escribo? ¿Qué pienso sobre escribir?
SEGMENTACIÓN DE PALABRAS	<u>En la autorevisión de los escritos...</u> 15.Cuidar la correcta separación de las palabras	
PUNTUACIÓN	<u>Al redactar...</u> 16.Revisar los signos de puntuación.	

Fuente: Elaboración propia basada en el modelo propuesto por Cassany (1993).

Los resultados se presentan para cada una las dimensiones por separado, de las actividades realizadas por los estudiantes, dos de estas son ejecutadas por los docentes (Corregir la ortografía y dictar las reglas ortográficas). Para un análisis más exhaustivo del comportamiento de las valoraciones dadas por los estudiantes a cada indicador, se realizaron las tablas de contingencias para cada una de las dimensiones respectivamente, donde se reflejaron las frecuencias correspondientes a cada valor de la escala, así como los porcentajes que las mismas representan respecto al total de cada actividad. Los resultados de ortografía inicial, segmentación de palabras y puntuación se muestran en las tablas 13, 14 y 15 respectivamente.

Tabla 13. Ortografía inicial

Actividades de producción escrita	SÍ			NO		
	4°	7°	Media	4°	7°	Media
Escribe para ser entendido	75%	76%	75,5%	25%	24%	24,5%
Revisas la ortografía	83%	82%	82,5%	17%	18%	17,5%
Cuando cometes errores ortográficos...repites tu escrito	76%	65%	70,5%	24%	35%	29,5%
Repites varias veces las palabras mal escritas para no volver a cometer el error	76%	68%	72%	24%	32%	28%
Cuando cometes errores ortográficos...Deduces las reglas ortográficas a partir de ejercicios de escritura	73%	64%	68,5%	27%	36%	31,5%
En las clases de Lengua y Literatura, tu profesor*...Te corrige la ortografía	89%	90%	89,5%	11%	10%	10,5%
Te dicta las reglas ortográficas*	76%	72%	74%	24%	28%	26%

Como se puede apreciar, en la ortografía inicial (Tabla 13) se evidencia similitud en comportamientos con relación a las actividades llevadas a cabo en el aula. El 70,5 % de los estudiantes repiten todo el texto escrito cuando cometen error ortográfico, el 72 % repiten varias veces la palabra mal escrita. Llama la atención que el 31,5 % de los estudiantes no deduzca reglas ortográficas a partir de ejercicios de escritura y que es el profesor quien las dicta (74 %) y las corrige (89,5 %). Hoy día, los escritores no solo debemos preocuparnos de escoger la mejor familia tipográfica, el interlineado, los márgenes o el título, sino también de corregir los errores de ortografía. Los resultados de este estudio refuerzan la importancia de trabajar las estrategias de corrección de manera constante, porque esta táctica posiblemente mejoraría de manera significativa el desempeño ortográfico. Autores como Backhoff et al. (2008), Campbell et al. (2014) y Tuana (1980) afirman que la enseñanza de la ortografía debe enfocarse más en el análisis y reflexión sobre los errores ortográficos, que en el aprendizaje de todas las normas.

Tabla 14. Segmentación de palabras

Actividades de producción escrita	SÍ			NO		
	4°	7°	Media	4°	7°	Media
Cuando revisas tus escritos, cuidas que las sílabas de las palabras estén bien separadas	79%	78%	78,5%	21%	22%	21,5 %

La percepción, de acuerdo con el criterio de los estudiantes, de la segunda dimensión referida al indicador segmentación de palabras (tabla 14) indica que, si bien el 78,5% cuida la separación de las palabras, el 21,5 % no presta importancia a esta actividad. Este dato revela coincidencia con los resultados obtenidos en otras investigaciones precedentes realizadas por Sotomayor et al. (2013), donde se afirma que, en las narraciones escritas por alumnos de tercero, quinto y séptimo grado en un conjunto de escuelas de la zona sur de Chile, los problemas ortográficos más frecuentes eran la carencia de tildes, el uso erróneo de grafías (b/v; s/c/z; h), la hiposegmentación y la omisión o cambio de sílabas o letras.

Tabla 15. Puntuación

Actividades de producción escrita	SÍ			NO		
	4°	7°	Media	4°	7°	Media
Revisas los signos de puntuación	82%	80%	81%	18%	20%	19 %

En la tabla 15 recogemos los datos relativos a la percepción de los estudiantes sobre la revisión de los signos de puntuación, que alcanzó una media del 81 %. En este sentido, empleando palabras de Moreno (2018, p. 10): “conocer las normas no garantiza la calidad de la escritura, pues son muchos los aspectos que se conjugan para lograr un texto coherente”. Esto indica que, en el lenguaje escrito, los signos de puntuación se corresponden con las pausas y la entonación propias del lenguaje hablado (Ciruelo, 2015).

5.5. *Discusión y conclusión*

Es importante distinguir la legibilidad tipográfica, que estudia la percepción visual del texto (dimensión de la letra, contraste de fondo y forma), de la legibilidad lingüística, que trata de aspectos estrictamente verbales, como la selección léxica o la longitud de la frase. El principal criterio de articulación de esta convención no es la normatividad, sino la legibilidad del texto. Sin duda, la ortografía es parte importante del conjunto del texto, pero no la más significativa. Por ello, debe evaluarse en su justa medida (Condemarín y

Medina, 2000). Es importante, en este sentido, distinguir problemas ortográficos cuando afectan la legibilidad o la decodificación del texto producido.

Una sugerencia didáctica para reforzar la correcta segmentación de las palabras es que se les presente a los estudiantes un texto que contenga errores de “escritura en carro” (hiposegmentación)⁴ y separaciones erróneas de las palabras (hipersegmentación)⁵. Para asegurar el aprendizaje, es recomendable que el texto sea corregido inmediatamente en conjunto y que, al finalizar el ejercicio, el texto se exponga corregido. Esto indica que la segmentación gráfica del texto se vincula con la conceptualización de los límites entre palabras, con el valor otorgado a los espacios en blanco y con los criterios que sustentan las decisiones respecto de cuándo se escribe “junto o separado” Piacente y Querejeta (2012).

Los resultados de este estudio muestran que el alumnado participante domina los signos de puntuación para organizar y ordenar las ideas dentro de un mismo párrafo. Sin embargo, es tarea del profesorado guiar a sus estudiantes para encontrar el sentido del uso de este tipo de signos. La revisión de la puntuación a la hora de escribir es un hecho que requiere atención, ya que para llevar a cabo una escritura eficiente es necesaria la ejercitación de las normas en el uso de la correcta puntuación de un texto.

Por tanto, las conclusiones finales de este trabajo nos llevan a deducir que, a pesar de que algunos resultados son positivos, es rol del profesorado de lengua incidir en cada una de las dimensiones aquí señaladas (ortografía literal inicial, segmentación de palabras y puntuación) para hacer su trabajo docente más efectivo.

Referencias

- Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E., y Rivera, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Campbell, K., Yagelski, R., y Yu, F. (2014). The nature of error in adolescent student writing. *Reading and Writing*, 27(6), 1073-1094. DOI: <https://10.1007/s11145-013-9492-x>
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir-cómo se aprende a escribir-editorial*. Paidós.
- Ciruelo, P. (2015). *Los signos de puntuación: para aprender el uso de la puntuación de textos en español*. Octaedro.

⁴ Uniones no convencionales de palabras.

⁵ Separaciones arbitrarias.

- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas (1° Edición)*. Ministerio de Educación República de Chile.
http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf
- Flotts, M., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., y García, M. (2015). *Logros de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Flotts, M., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M., Paz, M., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- García, J., y García, A. (2001). Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 743. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220743A>
- Moreno, F. (2018). *Puntuación en acción*. Universidad del Norte.
- Piacente, T. y Querejeta, M. (2012). La separación entre palabras en la escritura infantil. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 4(1), 1-17. Doi: 10.5579/rnl.2012.0098
- Prado, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI (3ª ed.)*. La Muralla.
- Rojas, M. (2017). *El secreto de la ortografía*. Ediciones de la U. <https://elibro.net/es/ereader/espam/70318>.
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3o, 5o y 7o básico. *Revista Signos*, 46(81), 105-131. DOI:10.4067/S0718-09342013000100005
- Tuana, E. (1980). Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y niños con dificultades de aprendizaje. *Lectura y Vida*, 1(1), 16-21.
- Zarzar, Ch. (2015). *Ortografía*. Grupo Editorial Patria. <https://elibro.net/es/ereader/espam/40390?page=44>.

VI. Conclusiones

Este estudio comenzó con una revisión de la literatura sobre la evaluación de la producción escrita. Por consiguiente, el objetivo principal no fue solo conocer y valorar el nivel de importancia atribuido por el profesorado en la enseñanza de la producción escrita en la Educación General Básica de Ecuador, sino también identificar el tipo de implementación metodológica docente seguido por el profesorado en cuarto y séptimo grados.

A partir del análisis de los antecedentes descritos y el estado de la cuestión la investigación trató de encontrar respuesta a las hipótesis planteadas en la sección *Introducción*. La primera hipótesis (H1) de este estudio se centra en que el profesorado de Educación General Básica atribuye un valor moderado al desarrollo de la habilidad escrita en el alumnado de Educación General Básica. La segunda de las hipótesis (H2) de esta investigación se centró en que el profesorado no está implementando estrategias metodológicas acordes al desarrollo de la habilidad escrita en el alumnado de Educación General Básica.

En la enseñanza de la escritura, el profesorado fortalece el dominio discursivo, dado que el 69,71 % de los docentes de cuarto grado y séptimo grados han promovido actividades de ampliación de ideas, secuencia lógica, selección, ordenación y jerarquización de ideas en organizadores gráficos, sobre todo en la escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos y otros sucesos. Si bien un importante porcentaje fortalece este dominio, el 30,29 % no lo hace.

Atendiendo a los resultados obtenidos en cuanto a las instrucciones que están orientadas al propósito, secuencia, adecuación a la consigna (escribir apuntes de ideas en los cuadernos, escribir comentarios e ideas importantes de las lecturas que realicen), encontramos similitud entre cuarto (71 %) y séptimo (73 %). En la actividad observar siluetas de un texto y hacer copias de textos, los estudiantes de cuarto grado lo realizan con más frecuencia (71,20 %) en comparación con los de séptimo (66,35 %).

Los hallazgos de esta hipótesis están en consonancia con una investigación cuantitativa y descriptiva realizada por Palacios et al. (2021), quienes concluyeron que aprender a escribir bien implica aprender convenciones discursivas (propósito, secuencia, adecuación a la consigna, y género). Así, desde la perspectiva de estos dos indicadores, los autores sugieren que las actividades del aula deben enmarcarse en un contexto comunicativo cercano a los estudiantes, de manera que puedan involucrarse en lo

solicitado. Considerando la secuencia de un texto, las producciones escritas para cuarto y séptimo grados deben ser secuencias simples y conocidas. En este sentido, es muy recomendable trabajar con textos que permitan aplicar la prototípica estructura de inicio, desarrollo y final, y que cada una de estas partes contenga un elemento relevante para dicha tipología.

La enseñanza del dominio textual refleja que el 76 % del profesorado trabaja la concordancia oracional. Las actividades que fortalecen esta dimensión en el aula son: uso de sinónimos y antónimos, reconocimiento de sujeto y predicado en las oraciones y revisión de ortografía. Estas perspectivas son importantes porque permiten interpretar lo que suceden en las aulas de clase con una visión más objetiva. En efecto, el 35 % del alumnado indicó no trabajar la coherencia entre género y número, y el uso de conectores. Estos resultados son análogos con el estudio de Flotts et al. (2016), quienes indican que es pertinente que el docente modele actividades que permitan a los estudiantes planificar su producción escrita. Si bien la tarea es individual, el modelamiento es grupal, frente a todo el curso, y se realiza de manera interactiva: participan, proponen, corrigen, cuestionan, y vuelven a proponer. Estas actividades deberían ser permanentes y habituales frente a cada tarea que incluya algo de escritura (Flotts et al., 2016).

Finalmente, en la enseñanza de la escritura, los docentes ejercitan la ortografía literal inicial, segmentación de palabras y puntuación. Los resultados reflejan que el 75 % del profesorado trabaja la dimensión convenciones de legibilidad, que incluye aspectos caligráficos y ortográficos. El primer aspecto se fundamenta en estudios cognitivos sobre las habilidades de segmentación necesarias para el aprendizaje de la escritura (Ferreiro, 2000; Ortiz y Jiménez, 2001), mientras que el segundo está regulado por los acuerdos de las Academias de la Lengua Española han tomado respecto a la escritura (RAE, 2020) en pos de una unidad ortográfica del español.

El principal criterio de articulación de estas convenciones no es la normatividad, sino la legibilidad del texto (Flotts et al., 2016). Un trabajo didáctico incluye el tratamiento de los criterios que corresponden a esta dimensión. Los ejercicios que promueven la legibilidad desarrollan las microhabilidades referidas a las ortografía, gramática y sintaxis, desde un enfoque de uso en función de la comunicación (Correa et al., 2013).

Es importante destacar que la actividad que menos ejercitan los estudiantes de la educación básica es la deducción de reglas ortográficas a partir de ejercicios, acción que, de acuerdo a la percepción docente, es realizada en un 90 % de los casos.

Atendiendo a los resultados de esta Tesis Doctoral se determinaron los perfiles docentes en la enseñanza de la escritura. De las actividades desarrolladas en el aula, el 77,60 % están encaminadas a actividades de carácter cognitivo y destaca el uso de las mayúsculas y el orden básico en las oraciones: sujeto y predicado.

Otro hallazgo que permite determinar perfiles docentes en las aulas es el desarrollo de actividades encaminadas a construir el aprendizaje. Si bien el 72 % realiza actividades enfocadas en el saber hacer, también es importante puntualizar que el 60 % del profesorado no promueve coevaluación o revisión por pares para los procesos de escritura.

El estudio demuestra que, en las prácticas de aula, prevalece la orientación conductista cuyas actividades posibilitan la modificación de conductas observables en el estudiantado.

Es importante señalar que los tres enfoques (cognitivista, constructivista y conductista) tienen puntuaciones similares. Sin embargo, el conductista prevalece en las prácticas de la escuela. En nuestro estudio, las prácticas de la escuela tradicional y el enfoque conductista son predominantes en la enseñanza de la lengua escrita. De las 11 actividades pedagógicas con perfil conductista consideradas en la encuesta a los estudiantes, las que mayor puntuación reflejan son: Escribir con letra bonita, clara y sin tachones; hacer copias de los textos leídos; escribir para que le entiendan; dictar de reglas ortográficas; y dar cuestionarios antes de los exámenes. Otro aspecto interesante es la puntuación negativa (62 %) respecto al proceso de evaluación por pares a la hora de revisar las producciones escritas (¿Dejas que otras personas lean lo que escribiste?). Este enfoque conductista es permanente en el comportamiento enseñanza y aprendizaje y, por tanto, es indudable la prevalencia de prácticas y repeticiones mecánicas, estrategias que, si bien son necesarias para el desarrollo de las clases de escritura, están limitando la creatividad y la espontaneidad que inducen a la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la experiencia.

Para todas las respuestas del cuestionario, el promedio obtenido por el sexo masculino fue menor que el de las mujeres. Con respecto a los estudiantes, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todos los casos, por lo que se rechaza la hipótesis de igualdad ($p < 0,05$).

En el caso de los docentes de sexo femenino, la puntuación más elevada se obtuvo para la dimensión conductista ($9,4 \pm 0,9$), mientras que, para los hombres fue para la dimensión cognitivista ($9,2 \pm 1,7$). Con el test de U de Mann y Whitney (1947), se

estableció que no existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas según sexo para los docentes de cuarto y séptimo grados ($p > 0,05$).

Se demostró que una formación inicial docente de calidad consigue que los futuros profesores adquieran los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos acordes a la propia profesión. Se debe fortalecer, por lo tanto, la formación docente en educación básica, tanto en carreras de pregrado como en grados de formación continua, ya que se requiere de una experticia por parte de los docentes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en general (Flotts et al., 2016). En particular, en procesos tan complejos como la enseñanza de estrategias de autorregulación, se requiere de un modelamiento metacognitivo. De otra manera, la enseñanza de estrategias no será efectiva.

Referencias

- Correa, R., Vidal, I., Cevallos, E., Pombo, F., Greamer, M., Araujo, S., y Ortiz, J. (2013). *Guía para docentes de Lengua y Literatura*. Ministerio de Educación del Ecuador, mineduc. <https://educacion.gob.ec>.
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Flotts, M., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M., Paz Díaz, M., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Mann, H. y Whitney, D. (1947). En una prueba de si una de las dos variables aleatorias es estocásticamente más grande que la otra. *Anales de estadística matemática*, 18(1), 50-60.
- Ortiz, M. y Jiménez, J. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 215-231.
- Palacios, F., Gómez, M. E., y Espejo, R. (2021). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 105-115.
- Real Academia Española de la Lengua [RAE]. (2020). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>.

Anexos

A1: Encuesta de los estudiantes de cuarto



Evaluación de la percepción de la importancia y de la implicación del profesorado en la enseñanza de la producción escrita del español como primera lengua (Datos sobre el empleo de la metodología de la enseñanza de la producción escrita)			
CUARTO GRADO EGB			Sexo
			F
			M
Mediante SÍ o NO, indica si tu maestro implementa las siguientes actividades en el aula para enseñarte la producción escrita	SÍ	NO	
1. Cuando empiezas a escribir tu maestro te motiva a que:			
a. Expreses lo que te gusta (Lluvia de ideas)			
b. Observes siluetas de un texto			
c. Anotes ideas en tu cuaderno			
d. Tus escritos tengan letra clara y sin tachones			
e. Escribas com entarios de las lecturas que has leído			
f. Hagas copias de los textos leídos			
g. Escribas las ideas importantes de un texto leído			
2. Cuando estás redactando, realizas lo siguiente:			
a. Organizas tus ideas			
b. Escribes para que puedan entenderte			
c. Utilizas conectores			
d. Dejas que otras personas lean lo que escribiste			
e. Revisas la puntuación			
f. Revisas la ortografía			
g. Presentas a tu profesor borradores de los escritos antes de presentarlos			
h. Utilizas listas de cotejo para revisar tus escritos			
i. Utilizas sinónimos y antónimos			
3. Cuando revisas tus escritos, cuidas que:			
a. Las oraciones tengan sujeto y predicado			
b. Hayas utilizado correctamente las mayúsculas y las minúsculas			
c. Haya coherencia entre el género y el número			
d. Las sílabas de las palabras estén bien separadas			
4. Cuando cometes errores ortográficos:			
a. Repites tu escrito			
b. Repites varias veces las palabras mal escritas para no volver a cometer el error			
c. Deduces las reglas ortográficas a partir de ejercicios de escritura			
d. Tu profesor te baja puntos			
5. En las clases de Lengua y Literatura, tu profesor:			
a. Se pasea por la sala respondiendo las dudas que vayan surgiendo			
b. Te corrige la ortografía			
c. Le gusta que hagas letra bonita			
d. Te corrige la expresión			
e. Te dicta las reglas ortográficas			
f. Te enseña a organizar las ideas en los párrafos			
g. Te da cuestionarios antes de los exámenes			
h. Organiza grupos de trabajo para obtener buenos resultados			
i. Respeta y hace respetar la opinión y participación de los estudiantes			

A2: Encuesta de los estudiantes de séptimo

Evaluación de la percepción de la importancia y de la implicación del profesorado en la enseñanza de la producción escrita del español como primera lengua (Datos sobre el empleo de la metodología de la enseñanza de la producción escrita)			
SÉPTIMO GRADO EGB			Sexo
	F		M
Mediante SÍ o NO, indica si tu maestro implementa las siguientes actividades en el aula para enseñarte la producción escrita	SÍ	NO	
1. Cuando empiezas a escribir tu maestro te motiva a que:			
a. Expreses lo que te gusta (lluvia de ideas)			
b. Observes siluetas de un texto 			
c. Anotes ideas en tu cuaderno			
d. Tus escritos tengan letra clara y sin tachones			
e. Escribas comentarios de las lecturas que has leído			
f. Hagas copias de los textos leídos			
g. Escribas las ideas importantes de un texto leído			
2. Cuando estás redactando, realizas lo siguiente:			
a. Organizas tus ideas			
b. Escribes para que puedan entenderte			
c. Utilizas conectores			
d. Dejas que otras personas lean lo que escribiste			
e. Revisas la puntuación			
f. Revisas la ortografía			
g. Presentas a tu profesor borradores de los escritos antes de presentarlos			
h. Utilizas lista de cotejo para revisar tus escritos			
i. Utilizas sinónimos y antónimos			
3. Cuando revisas tus escritos, cuidas que:			
a. Las oraciones tengan sujeto y predicado			
b. Hayas utilizado correctamente las mayúsculas			
c. Haya coherencia entre el género y el número			
d. Las sílabas de las palabras estén bien separadas			
e. Las oraciones de los párrafos estén bien claras			
4. Cuando cometes errores ortográficos:			
a. Repites tu escrito			
b. Repites varias veces las palabras mal escritas para no volver a cometer el error			
c. Deduces las reglas ortográficas a partir de ejercicios de escritura			
d. Tu profesor te baja puntos			
5. En las clases de Lengua y Literatura, tu profesor:			
a. Se pasea por la sala respondiendo las dudas que vayan surgiendo			
b. Te corrige la ortografía			
c. Le gusta que hagas letra bonita			
d. Te corrige la expresión			
e. Te dicta las reglas ortográficas			
f. Te enseña a organizar las ideas en los párrafos			
g. Te da cuestionarios antes de los exámenes			
h. Organiza grupos de trabajo para obtener buenos resultados			
i. Respeta y hace respetar la opinión y participación de los estudiantes			

A3: Encuesta de los docentes de cuarto



Evaluación de la percepción de la importancia y de la implicación del profesorado en la producción escrita (Datos sobre la importancia atribuida a la producción escrita del español como primera lengua y a la frecuencia con la que se enseña en el aula de 4º de EGB)

El objetivo de esta investigación es conocer y valorar el nivel de importancia atribuida a la enseñanza de la producción escrita e identificar datos sobre el empleo de metodologías de enseñanza y perfiles pedagógicos desarrollados por el profesorado en Cuarto Grado de Educación General Básica.

Su colaboración es muy necesaria para mejorar las estrategias de producción escrita en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación General Básica.

INSTRUCCIONES: Valora el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando el número de la escala que mejor refleje tu opinión, así mismo valora el nivel de frecuencia.

Totalmente en desacuerdo	1	FRECUENCIA	
Bastante en desacuerdo	2	Siempre	1
En desacuerdo	3	Algunas veces	2
De acuerdo	4	Rara vez	3
Bastante de acuerdo	5	Nunca	4
Totalmente de acuerdo	6		

CUARTO GRADO EGB

PREGUNTA 1. DOMINIO DISCURSIVO

1. En la enseñanza de la escritura, ¿Aplica estrategias de pensamiento (ampliación de ideas, secuencia lógica, selección, ordenación y jerarquización de ideas en organizadores gráficos) sobre todo en la escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos y otros sucesos?*	SI	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted considera que dichas estrategias pueden tener para el dominio discursivo.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 2		

PREGUNTA 2. DIMENSIÓN TEXTUAL

2. En la enseñanza de la escritura, ¿Trabaja progresivamente autonomía y calidad en el relato escrito de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos de interés, aplicando el proceso de escritura, teniendo en cuenta la conciencia lingüística, léxica, semántica y sintáctica, es decir, concordancia entre género, número y persona?*	SI	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted considera que dicha concordancia puede tener para el dominio textual.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 3		

PREGUNTA 3. CONVENCIONES DE LEGIBILIDAD

3. En la enseñanza de la escritura (convenciones de legibilidad): ¿Trabaja progresivamente las reglas de escritura mediante la reflexión fonológica la ortografía literal inicial, segmentación de palabras y puntuación?*	SI	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted considera que dicha ortografía inicial literal puede tener para las convenciones de legibilidad.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), ha terminado de responder a esta sección.		

Evaluación de la percepción de la importancia y de la implicación del profesorado en la enseñanza de la producción escrita (Datos sobre el empleo de las metodologías de enseñanza de la producción escrita)

PREGUNTAS 4-5-6. PLANIFICACIÓN

4. En la planificación de la enseñanza de la escritura, ¿utiliza usted estrategias como, por ejemplo, la selección de la información necesaria en función del tema, la intención y el público?*	SI	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de estas estrategias docentes.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 5		
5. En la planificación de la enseñanza de la escritura, ¿utiliza usted estrategias como: Formular objetivos explícitos del texto; clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información?*	SI	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6

B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 6						
6. En la planificación de la enseñanza de la escritura, ¿utiliza usted estrategias como: Elaborar fichas y resúmenes, hacer lluvias de ideas y jerarquizarlas?*		SÍ		NO		
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 7						
PREGUNTAS 7-8-9. REDACCIÓN						
7. ¿Proporciona a sus estudiantes guías de escritura en pareja?*		SÍ		NO		
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 8						
8. ¿Propone usted hacer un primer borrador y explica que será revisado para mejorarlo?*		SÍ		NO		
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 9						
9. Los motiva a escribir dos o más versiones del texto que contengan las distintas ideas que se les ocurrieron.*		SÍ		NO		
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 10						
PREGUNTAS 10-29. EDICIÓN						
10. ¿Utiliza la auto y la co-evaluación para revisar los textos propios y de sus compañeros?*		SÍ		NO		
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 11						
11. ¿Revisa usted la cohesión textual (forma de articular un texto, lograr que se entienda y sea coherente)?*		SÍ		NO		
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 12						
12. Revisa usted, en conjunto, la coherencia del texto (disgresiones temáticas, ideas inconexas, falta de información)?*		SÍ		NO		
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 13						
13. ¿Utiliza usted retroalimentación a la hora de revisar el escrito?*		SÍ		NO		
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 14						
14. Para trabajar la escritura, ¿utiliza como estrategia la rúbrica y la analiza con los estudiantes?*		SÍ		NO		

A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 15								
15. ¿Provee a sus estudiantes preguntas que le ayuden a realizar una descripción?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 16								
16. ¿Utiliza paratextos, recursos TIC para apoyar y enriquecer el proceso de la escritura de relatos de experiencias, hechos cotidianos y descripción de personas, objetos, animales y lugares?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 17								
17. ¿Aplica progresivamente las reglas de escritura y su respectiva reflexión?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 18								
18. ¿Trabaja la sinonimia y antonimia con sus estudiantes?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 19								
19. ¿Utiliza la lectura en voz alta como estrategia de revisión de lo escrito?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 20								
20. ¿Da pautas de cuándo un texto no está bien escrito y cómo se puede mejorar?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 21								
21. En la autoevaluación de los escritos, ¿aplica usted estrategias de pensamiento (ampliación de ideas, secuencia lógica, selección, ordenación y jerarquización de ideas y organizadores gráficos)?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 22								
22. Para la edición y publicación, ¿trabaja usted coordinadamente con docentes de otras áreas a la hora de compartir lo escrito?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 23								
23. ¿Desarrolla progresivamente autonomía y calidad en el proceso de escritura (léxica, semántica, sintáctica y fonológica)?*	SÍ			NO				

A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA							
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 24								
24. En los ejercicios de escritura, ¿ajusta las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación: propósito, destinatario, características del contexto y posición social de los involucrados?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.								
IMPORTANCIA								
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 25								
25. Previo a la escritura de un texto, ¿invita a los estudiantes a leer por turno, en voz alta un texto modelo?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.								
IMPORTANCIA								
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 26								
26. ¿Explica la estructura (elementos) que conforman el texto?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.								
IMPORTANCIA								
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 27								
27. ¿Comienza usted su clase revisando y explicando lo que van aprendiendo en escritura en las clases anteriores?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.								
IMPORTANCIA								
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 28								
28. ¿Desarrolla progresivamente autonomía y calidad en el proceso de escritura (concordancia de género, número y persona)?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.								
IMPORTANCIA								
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 29								
29. ¿Aplica progresivamente las reglas de escritura y la reflexión fonológica en la escritura ortográfica de la letra que no tiene sonido?*	SÍ			NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.								
IMPORTANCIA								
	1	2	3	4	5	6		
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA				1	2	3	4
En caso negativo (*), ha terminado de responder.								

A4: Encuesta de los docentes de séptimo

Evaluación de la percepción de la importancia y de la implicación del profesorado en la producción escrita (Datos sobre la importancia atribuida a la producción escrita del español como primera lengua y a la frecuencia con la que se enseña en el aula de 7º de EGB)						
El objetivo de esta investigación es conocer y valorar el nivel de importancia atribuida a la enseñanza de la producción escrita e identificar el tipo de implementación metodológica docente seguido por el profesorado en Séptimo Grado de Educación General Básica.						
Su colaboración es muy necesaria para mejorar las estrategias de producción escrita en los estudiantes en Séptimo grado de Educación General Básica.						
INSTRUCCIONES: Valora el grado de acuerdo y frecuencia con las afirmaciones que se presentan, señalando el número de la escala que mejor refleje tu opinión.						
Totalmente en desacuerdo	1	FRECUENCIA				
Bastante en desacuerdo	2	Siempre	1			
En desacuerdo	3	Algunas veces	2			
De acuerdo	4	Rara vez	3			
Bastante de acuerdo	5	Nunca	4			
Totalmente de acuerdo	6					
SÉPTIMO GRADO EGB						
PREGUNTA 1. DOMINIO DISCURSIVO						
1. En la enseñanza de la escritura, ¿trabaja usted la secuencia argumentativa (propósito, secuencia y adecuación a la consigna; género y registro)*	SÍ	NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted considera que dicha secuencia puede tener para el dominio discursivo.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA		1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 2						
PREGUNTA 2. DIMENSIÓN TEXTUAL						
2. En la enseñanza de la escritura (dominio textual): ¿Trabaja la concordancia oracional?*	SÍ	NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted considera que dicha concordancia puede tener para el dominio textual.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA		1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 3						
PREGUNTA 3. CONVENCIONES DE LEGIBILIDAD						
3. En la enseñanza de la escritura (convenciones de legibilidad): ¿Trabaja la ortografía literal inicial, segmentación de palabras y puntuación?*	SÍ	NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted considera que dicha ortografía inicial literal puede tener para las convenciones de legibilidad.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA		1	2	3	4
En caso negativo (*), ha terminado de responder a esta sección						
Evaluación de la percepción de la importancia e implicación del profesorado en la enseñanza de la producción escrita (Datos sobre el empleo de las metodologías de la enseñanza de la producción escrita)						
PREGUNTAS 4 Y 5. PLANIFICACIÓN						
4. En la enseñanza de la escritura ¿Valora el uso habitual del procedimiento de planificación, redacción y revisión del texto?*	SÍ	NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA		1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 5						
5. En la enseñanza de la escritura, ¿usa usted estrategias y procesos de pensamiento que apoyan la producción escrita?*	SÍ	NO				
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA		1	2	3	4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 6						

PREGUNTAS 6-7-8. REDACCIÓN						
6. En la enseñanza de la escritura, ¿trabaja usted en actividades que promueven la generación y organización de ideas?*	SÍ		NO			
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 7						
7. ¿Promueve usted actividades para mejorar la cohesión interna del párrafo?	SÍ		NO			
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, ¿con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente?	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 8						
8. ¿Los motiva a escribir dos o más versiones del texto que contengan las distintas ideas que se les ocurrieron?*	SÍ		NO			
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 9						
PREGUNTAS 9-21. EDICIÓN Y PUBLICACIÓN						
9. ¿Emplea diversos formatos, recursos y materiales para producir escritos acordes a la situación comunicativa?*	SÍ		NO			
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 10						
10. ¿Promueve la escritura de relatos y textos expositivos, descriptivos e instructivos adecuados a una situación comunicativa?*	SÍ		NO			
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 11						
11. ¿Revisa en conjunto los procesos semánticos, ortográficos y las propiedades textuales de los escritos?*	SÍ		NO			
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 12						
12. ¿Utiliza esquemas de comparación, problema-solución, y antecedente-consecuente en las situaciones comunicativas que lo requieran?*	SÍ		NO			
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 13						
13. ¿En las actividades de integración enseña los pronombres, adjetivos, los sustantivos, verbos, adverbios y sus modificadores?*	SÍ		NO			
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA					
	1	2	3	4	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2	3	4	
En caso negativo (*), pase a la pregunta 14						

14. ¿En las situaciones comunicativas trabaja usted integradamente la secuencia lógica, manejo de conectores y coherencia en el uso de la persona y tiempo verbal?*	SÍ	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 15		
15. ¿Utiliza los recursos de las TIC para emplearlos como medio de comunicación, aprendizaje y desarrollo del pensamiento?*	SÍ	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 16		
16. ¿Trabaja la sinonimia y antonimia con sus estudiantes?*	SÍ	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 17		
17. ¿Utiliza el vocabulario según el campo temático, para lograr claridad y precisión en la producción escrita?*	SÍ	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 18		
18. ¿Da pautas de cuándo un texto no está bien escrito y cómo se puede mejorar?*	SÍ	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 19		
19. ¿Trabaja la secuencia lógica y la coherencia en el uso de la persona y tiempo verbal?*	SÍ	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 20		
20. ¿En los ejercicios de escritura, trabaja el uso de conectores temporales y de orden?*	SÍ	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), pase a la pregunta 21		
21. ¿Desarrolla progresivamente autonomía y calidad en el proceso de escritura (léxica, semántica, sintáctica y fonológica)?*	SÍ	NO
A. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	IMPORTANCIA	
	1	2
	3	4
	5	6
B. En caso positivo, valore de 1 a 6 el nivel de importancia que usted le da al empleo de esta metodología.	FRECUENCIA	1 2 3 4
En caso negativo (*), ha terminado de responder.		

A6. Participación en Congresos Internacionales con investigación relacionada o derivada de la tesis.

Palacios, F., Montesdeoca, D. V. (2018, noviembre). La coevaluación por pares en los procesos de producción escrita. VII evento internacional La Universidad en el siglo XXI, Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López, Calceta, Ecuador.

Palacios, F., Montesdeoca, D. V. (2019, febrero). Coherencia, concordancia y cohesión como estrategias metodológicas en la enseñanza de la producción escrita. Congreso Internacional y Multidisciplinar de Investigadores en Formación. Universidad de Córdoba y el CIDE. Manta, Ecuador.

Palacios, F., Montesdeoca, D. V. (2019, noviembre). Dificultades ortográficas en los estudiantes de Educación Básica de Manabí: Óptica constructivista para el tratamiento. VIII evento internacional La Universidad en el siglo XXI, Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López, Calceta, Ecuador.

Palacios, F., Montesdeoca, D. V. (2020, octubre). Escritura y teleeducación en las escuelas de educación básica de la provincia de Manabí (Ecuador). Congreso Internacional sobre educación Bilingüe Universidad de Córdoba. Córdoba, España.

Palacios, F., Montesdeoca, D. V. (2021, octubre). Convenciones de Legibilidad en la Enseñanza de la Educación Intercultural de Ecuador. Congreso Internacional sobre Educación Bilingüe. Universidad de Córdoba. Córdoba, España.

Palacios, F. (2021, febrero). Metodología para la enseñanza de la didáctica de Lenguaje y Comunicación. Distrito de Educación 13D07. Chone, Ecuador.

Palacios, F. (2021, noviembre). Metodología para la enseñanza de la didáctica de Lenguaje y Comunicación. Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López, Calceta, Ecuador.