

La escritura en el aula como estrategia de aprendizaje en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la provincia de Manabí, Ecuador

Writing in the classroom as a learning strategy for fourth year students of Basic General Education in Manabí, Ecuador

Fátima E. Palacios Briones

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí
Manuel Félix López
Ecuador

Deborah V. Montesdeoca Arteaga

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí
Manuel Félix López
Ecuador

María Elena Gómez Parra

Universidad de Córdoba
España

Roberto Espejo Mohedano

Universidad de Córdoba
España

ONOMÁZEIN 65 (septiembre de 2024): 124-151
DOI: 10.7764/onomazein.65.07
ISSN: 0718-5758



Fátima Elizabeth Palacios Briones: Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López, Ecuador. Orcid: 0000-0002-9662-0807. | E-mail: fapabri_15@hotmail.es

Deborah Valerie Montesdeoca Arteaga: Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López, Ecuador. Orcid: 0000-0002-3662-5091.

María Elena Gómez Parra: Universidad de Córdoba, España. Orcid: 0000-0001-7870-3505.

Roberto Espejo Mohedano: Universidad de Córdoba, España. Orcid: 0000-0001-6592-3509.

Fecha de recepción: septiembre de 2020

Fecha de aceptación: enero de 2021

Resumen

El cambio de polaridad se considera uno de los problemas más desafiantes dentro del ámbito de la minería de opiniones. Los operadores de cambio de polaridad son elementos lingüísticos contextuales que pueden aumentar, reducir o neutralizar la polaridad de una palabra denominada “foco” que se incluye en la expresión de una opinión. La detección automática de tales elementos mejora el rendimiento y la precisión de los sistemas computacionales para la minería de opiniones. Desde un enfoque simbólico, este artículo presenta un avance en el procesamiento automático de los operadores contextuales que afectan la polaridad de las opiniones expresadas en tuits escritos en inglés. Con este fin, proponemos un nuevo modelo basado en el conocimiento relativo a la cuantificación en inglés, la cual puede incrementar o reducir la polaridad de las opiniones. En concreto, describimos las reglas lingüísticas de cada categoría de operador asociado a la cuantificación, incluyendo información sobre el alcance y la dirección del operador con respecto al foco. Además, indicamos las fórmulas matemáticas que calculan la fuerza del efecto sobre la polaridad previa. Finalmente, presentamos las matrices asociadas a las reglas lingüísticas, las cuales facilitan la modelización del conocimiento en un sistema de minería textual.

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 4,618 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. Variabil-

ity 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.

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 y otros, 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: 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 y otros (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 sobre 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 y otros (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. 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 otros, 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). Según

Luria (1984), la escritura juega un papel fundamental en la configuración de nuestros pensamientos, como se evidencia en su afirmación: “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” (189). Este enfoque destaca la relevancia de la escritura en la articulación del pensamiento, perspectiva que valora la función central en los procesos de producción escrita.

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 conciencia del ser humano. Vygotsky (1978) nos ayuda a comprender no solo cómo la escritura puede ser una experiencia de aprendizaje, sino también 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 Dijk, 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 y otros (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 y otros, 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 escritura (Álvarez, 2010: 71)

NIVEL DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Escribir para:

- o planificar (leer para buscar información);
- o condensar información (resumen, esquema, mapa conceptual, indexación, palabras clave, título...);
- o expandir información (comentario o glosa);
- o redactar (normas de textualidad: coherencia, cohesión, adecuación, corrección...);
- o revisar y reescribir;
- o editar;
- o exponer y defender en público...

NIVEL DE TEXTO

Escribir para:

- o contar;
- o describir (estructura o sistema, morfología —aspectos—, proceso o mecanismo, descripción y definición);
- o exponer y explicar (definición, descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, causa-consecuencia, problema-solución, ilustración);
- o para argumentar y contraargumentar (demostración, persuasión);
- o entretenerse y crear;
- o conocerse...

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 y otros, 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 y su elaboración cognitiva (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 y otros, 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 y otros, 1996; Cobb y Bowers, 1999; Greeno y The Middle School Mathematics Through Applications Project Group, 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 y otros, 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 y otros, 2018).

Investigadores como Teberosky (1992) puntualizan que la escritura se entiende no solo como un código, sino también como un sistema de representación del lenguaje que conlleva

va una historia social. En este sentido, el proceso de aprendizaje de esta habilidad consiste en la apropiación del lenguaje como objeto de conocimiento (Flotts y otros, 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 y otros, 2018).

3. Metodología

La metodología de este trabajo se fundamenta en un enfoque descriptivo (Esteve, 2009) mediante el que se recogen datos de las concepciones personales de los docentes y alumnos en relación a diferentes cuestiones relacionadas con la producción escrita. 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 y otros, 2010).

Este estudio establece los siguientes objetivos:

- Establecer la utilización de la escritura como instrumento de enseñanza y aprendizaje en las aulas de cuarto grado de educación básica de Manabí, Ecuador.
- 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 4º grado de educación básica hay 1 444 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 estos atribuyen al desarrollo de estrategias para desarrollar la habilidad escrita. Finalmente, teniendo en cuenta la proporción estudiante por profesor, se encuestó a 4 618 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 4º 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, los ítems destacan conductas y cambios observables, que dan lugar a un aprendizaje repetitivo o memorístico. Las preguntas exploran las estrategias utilizadas para construir y reforzar asociaciones 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 y otros, 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 pa-

labras, 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).

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.

4.1. Totales por dimensión evaluada

TABLA 1

Comparación de puntuaciones por dimensiones entre docentes y estudiantes de cuarto grado

DIMENSIONES	CUARTO GRADO	
	ESTUDIANTES (N=4618) (MEDIA ± DE)	DOCENTES (N=173) (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)

Nota: elaboración propia.

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 Withney, 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 $p < 0,05$).

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 ($p < 0,05$).

TABLA 2

Comparación de puntuaciones de dimensiones entre docentes y estudiantes según sexo

DIMENSIONES	CUARTO GRADO			
	ESTUDIANTES*		DOCENTES	
	MASCULINO (N=2384) (MEDIA ± DE)	FEMENINO (N=2234) (MEDIA ± DE)	MASCULINO (N=26) (MEDIA ± DE)	FEMENINO (N=147) (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)

Nota: elaboración propia; * ($p < 0,05$).

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 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

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- Puerto López	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)

Nota: elaboración propia.

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-Puerto López, 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-Puerto López, 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.	1 955 (82,0)	429 (18,0)	1 888 (84,5)	346 (15,5)
1.e. Escribas comentarios de las lecturas que has leído.	1 737 (72,9)	647 (27,1)	1 709 (76,5)	525 (23,5)
1.f. Hagas copias de los textos leídos.	1 809 (75,9)	575 (24,1)	1 760 (78,8)	474 (21,2)
1.g. Escribas las ideas importantes de un texto leído.	1 737 (72,9)	647 (27,1)	1 695 (75,9)	539 (24,1)
2.b. Escribes para que puedan entenderte.	1 749 (73,4)	635 (26,6)	1 725 (77,2)	509 (22,8)
2.d. Dejas que otras personas lean lo que escribiste.	926 (38,8)	1 458 (61,2)	799 (35,8)	1 435 (64,2)
2.e. Revisas la puntuación.	1 926 (80,8)	458 (19,2)	1 866 (83,5)	368 (16,5)
2.f. Revisas la ortografía.	1 915 (80,3)	469 (19,7)	1 901 (85,1)	333 (14,9)
2.i. Utilizas sinónimos y antónimos.	1 842 (77,3)	542 (22,7)	1 808 (80,9)	426 (19,1)
3.b. Hayas utilizado correctamente las mayúsculas y las minúsculas.	2 068 (86,7)	316 (13,3)	2 028 (90,8)	206 (9,2)
4.c. Deduces las reglas ortográficas a partir de ejercicios de escritura.	1 547 (64,9)	837 (35,1)	1 547 (69,2)	687 (30,8)
5.c. Le gusta que hagas letra bonita.	2 204 (92,4)	180 (7,6)	2 114 (94,6)	120 (5,4)
5.d. Te corrige la expresión.	1 908 (80,0)	476 (20,0)	1 866 (83,5)	368 (16,5)
5.g. Te da cuestionarios antes de los exámenes.	1 989 (83,4)	395 (16,6)	1 913 (85,6)	321 (14,4)
5.h. Organiza grupos de trabajo para obtener buenos resultados.	1 987 (83,3)	397 (16,7)	1 986 (87,1)	288 (12,9)
5.i. Respeta y hace respetar la opinión y participación de los estudiantes.	2 140 (89,8)	244 (10,2)	2 067 (92,5)	167 (7,5)

Nota: elaboración propia.

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; $n=2114$, 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; $n=799$, 35,8 % para las mujeres); ($p < 0,05$).

5. Discusión y conclusiones

El presente estudio tenía como objetivo establecer si en las aulas de cuarto grado de 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 en 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 otros 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 refleja la menor puntuación en todos los distritos, lo que puede deberse a que los estudiantes no están habituados a interactuar con tareas que involucren situaciones comunicativas específicas. En cambio, las actividades a las que suelen enfrentarse han estado tradicionalmente orientadas al manejo del código escrito y al desarrollo de habilidades motrices descontextualizadas (Flotts y otros, 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 en que se instale el hábito de la autoevaluación, se aborde la evaluación como una estrategia que permite inculcar en los estudiantes la práctica de escribir, y se fomente el hábito de compartir sus escritos para que otros los comenten (Flotts y otros, 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 y otros (2016), es prioritario el trabajo con:

- Redacción individual y colectiva para promover los aprendizajes relacionados con la coherencia y la cohesión.
- Secuencias comunicativas para comprobar la utilidad y funcionalidad en las diversas situaciones comunicativas.
- La coherencia debe ser abordada desde la temática del texto, considerando la relación entre el contexto de producción y la funcionalidad del mensaje.
- Tipologías textuales para generar análisis y práctica en torno a las diferentes secuencias discursivas.
- La cohesión para exponer la relevancia de los nexos intraoracionales en relación con su propósito comunicativo, es decir, que los alumnos comprendan las funciones que aquellos cumplen en los diferentes contextos.
- 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 y otros (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 y otros, 2016: 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 que 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 y otros, 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 dife-

rentes niveles de avance sobre el sistema de escritura (Guzmán y otros, 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 a 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 y otros, 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 para 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 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 también se les invita a escribir, aunque, por supuesto, no puedan hacerlo de una manera convencional (Guzmán y otros, 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 también 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 expertiz por parte de los docentes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en general (Flotts y otros, 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.

6. Bibliografía citada

ADAM, Jeam, 1992: *Les textes types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris: Nathan.

ÁLVAREZ, Teodoro, 2010: *Competencias básicas en escritura*, Barcelona: Octaedro.

ÁLVAREZ, Teodoro, 2014: *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*, Madrid: Octaedro.

ANDERSON, John, Lynne REDER y Hernert SIMON, 1996: "Situating learning and education", *Educational Researcher* 25 (4), 5-11.

ARCHIVO MAESTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS [AMIE], 2017: *Registros administrativos* [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/DocumentoMetodologia_operaciones_estadisticas_AMIE.pdf].

BEDNAR, Anne K., Donald CUNNINGHAM, Thomas M. DUFFY y J. David PERRY, 1992: "Theory into practice: how do we link?" in T. M. DUFFY y D. H. JONASSEN (eds.): *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 17-34.

BRUNER, Jerome, 1985: "The role of interaction formats in language acquisition", *Language and Social Situations*, 31-46, Springer New York.

CALSAMIGLIA, Helena, y Amparo TUSÓN, 2001: *Las cosas del decir. Manual análisis del discurso*, Madrid: Ariel.

CARLINO, Paula, 2013: "Alfabetización académica diez años después", *Investigación educativa* 18 (57), 355-381.

- CASSANY, Daniel, 1994: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Madrid: Paidós.
- COBB, Paul, y Janet BOWERS, 1999: "Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice", *Educational Researcher* 28 (2), 4-15.
- CONDEMARÍN, Mabel, y Mariana CHADWICK, 2005: *La escritura creativa y formal* (9.ª ed.), Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- CRONBACH, Lee, 1990: *Essentials of psychological testing* (5.ª ed.), New York: Harper Collins Publishers.
- DERRY, Sharon, 1996: "Cognitive schema theory in the constructivist debate", *Educational Psychologist* 31, 163-174.
- ERTMER, Peggy, y Timoty NEWBY, 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, José, 2009: *La docencia: competencias, valores y emociones*, Lima: OEI y FSM.
- FERREIRO, Emilia, 2000: *Cultura escrita y educación*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- FLOTTS, María, Jorge MANZI, Patricia LOBATO, María Ignacia DURÁN, María Paz DÍAZ y Andrea ABARZÚA, 2016: *Aportes para la enseñanza de la lectura*, UNESCO.
- FLOWER, Linda, y John HAYES, 1981: "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication* 32 (4), 365-387.
- FUENSANTA, Pina, 2000: *Aprender a aprender. Técnicas de Estudio*, España: Editorial Océano.
- GRAVES, Donald, 1987: *Didáctica de la escritura*, Madrid: Morata.
- GREENO, James, y THE MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS THROUGH APPLICATIONS PROJECT GROUP, 1998: "The situativity of knowing learning, and research", *American Psychologist* 53, 5-26.
- GUZMÁN, Rosa, Tatiana GHITIS y Carolina RUIZ, 2018: *Lectura y escritura en los primeros años: transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*, Universidad de La Sabana.
- HALLIDAY, M. A. K., 2001: *Lenguaje como semiótica social*, México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA, 2010: *Metodología de la investigación* (5.ª ed.), México: McGraw-Hill.
- JONASSEN, David, 1991: "Evaluación del aprendizaje constructivista", *Tecnología educativa* 31 (9), 28-33.

LENNART, Björk, e Ingegerd BLOMSTRAND, 2000: *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona: Grao.

LURIA, Silvia, 1984: *Consciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.

MORÁN, Porfirio, 2007: *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*, México: Reencuentro.

NUNNALLY, Jum, e Ira BERNSTEIN, 1994: *Psychometric theory* (3.ª ed.), New York, NY: McGraw-Hill, Inc.

ORTIZ, María, y Juan JIMÉNEZ, 2001: "Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores", *Infancia y Aprendizaje* 24, 215-231.

PAPALIA, Duskin, y Sally WENDKOS, 1987: *Psicología*, México: McGraw Hill.

PIAGET, Jean, 1979: *Seis estudios de Psicología* (10.ª ed.), Barcelona: Editorial Seix Barral.

PORTILLO-TORRES, Mauricio, 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, Dale, 1997: *Teorías del aprendizaje*, México: Pearson Educación.

SIMPSON, Terry, 2002: "Dare I oppose constructivist theory?", *The Educational Forum* 66, 347-354.

SOTOMAYOR, Carmen, Giovani PARODI, Carmen COLOMA, Romualdo IBÁÑEZ y Paula CAVADA, 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, Ana, 1992: *Aprendiendo a escribir*, Barcelona: Horsori.

UNESCO, 2016: *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, presidido por Rosa Blanco, Santiago: Ediciones de la UNESCO.

VALERY, Olga, 2000: "Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky", *Educare* 3 (9), 38-43.

VALLADARES, Irma, 1996: *Psicología del aprendizaje*, Loja, Ecuador: UTPL.


VAN DIJK, Teun, 1984: *Prejudice in discourse*, Amsterdam: Benjamins.

VYGOTSKY, Lev, 1978: *Pensamiento y Lenguaje*, Madrid: Paidós.

7. Anexos

a. Anexo 1: Encuesta de los estudiantes



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 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 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		

b. Anexo 2: Encuesta de los docentes



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?*	SÍ		NO
	IMPORTANCIA		
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.	1	2	3
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2
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 y acontecimientos 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?*	SÍ		NO
	IMPORTANCIA		
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.	1	2	3
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2
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?*	SÍ		NO
	IMPORTANCIA		
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.	1	2	3
B. Valore, asimismo en un rango de 1 a 6, con qué frecuencia incorpora usted esta técnica en su metodología docente.	FRECUENCIA	1	2
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?*	SÍ		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?*	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						
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.						