

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

**LA ESCRITURA PRODUCTIVA EN POBLACIÓN DE DUODÉCIMO AÑO
MATRICULADA EN EL CICLO DIVERSIFICADO VOCACIONAL DURANTE EL
2022 DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN SAN JOSÉ CENTRAL**

Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación
Especial con énfasis en Aprendizaje Diverso

Integrantes:

Fiorella Chinchilla Zamora B62039

Diana González Sánchez B73394

Catalina Guerén Vidal B63159

Zharella Ortiz Guzman B65177

Karolin Pérez Gómez B35231

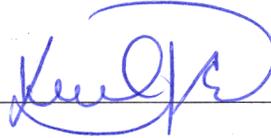
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

2023

TRIBUNAL EXAMINADOR



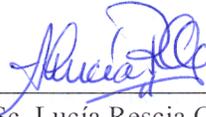
Dra. Julieta Solórzano Salas
Directora
Escuela de Orientación y Educación Especial



Lic. Karla Arroyo Quesada
Representante
Escuela de Orientación y Educación Especial



Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes
Directora del Seminario de Graduación



M.Sc. Lucía Rescia Chinchilla
Lectora del Seminario de Graduación



M.Ed. Bernal Cubillo Arias
Lector del Seminario de Graduación

Agradecimientos

En primero lugar, queremos darle gracias a Dios porque nos ha permitido llegar a concluir esta etapa en nuestras vidas, y en segundo lugar, a nuestras familias por todo el apoyo brindado durante este proceso.

Merecen también todo nuestro agradecimiento:

- ✓ Nuestras profesoras de formación universitaria, que con sus aportes durante años nos ayudaron a formar nuestro camino profesional.
- ✓ Las profesoras de Educación Especial que imparten español en los colegios participantes en esta investigación, quienes desinteresadamente y en horarios no laborales, nos contaron sus experiencias, materia prima del estudio.
- ✓ El estudiantado de duodécimo año que nos colaboró con la elaboración de las redacciones, pues sin ese aporte no se habría cumplido con parte de este estudio.
- ✓ Al profesor Bernal y la profesora Lucia, que por medio de sus comentarios y aportes, fueron pieza fundamental en la elaboración de esta memoria de seminario.
- ✓ Y, por último, pero no menos importante, a la profesora María de los Ángeles Carpio Brenes -la profe Mary- que fue un pilar en este trabajo. Gracias por haber sido una excelente directora de seminario, definitivamente sin sus aportes no hubiéramos llegado a culminar esta meta.

Dedicatoria

A Dios, por tomar el control de mi vida y enseñarme que sus planes son perfectos en su tiempo. A mi papás y a Fabi por ser siempre mi lugar seguro. A la familia Santa Mónica por ser mi apoyo siempre, por revolucionar la educación y hacer de una escuela el lugar más feliz del mundo. A José Miguel por ser el mejor compañero de docencia que he encontrado. A todos los estudiantes que han sido parte de mi carrera, a los que he tenido el privilegio de enseñar a leer, nunca se rindan ustedes son grandes.

Fiorella Chinchilla Zamora

A mi mamá, un pilar fundamental en mi vida, que nunca dejó de apoyarme, de escucharme, de defenderme, de aconsejarme y de acompañarme en este proceso de formación universitaria. A mi hermano, por ser uno de mis ejemplos a seguir, y por guiarme y aconsejarme, desde explicarme cómo hacer mi primera matrícula o quedarse conmigo en una llamada hasta encontrar el edificio que estaba encontrando y asegurarse de que no estuviera perdida en la universidad, hasta los consejos basados en su experiencia con una tesis. A mi papá, por decirme que siempre me va a apoyar en lo que yo necesite. A mis compañeras de Educación Especial, Mari, Kathy, Lau, Raque y Cata, que más que compañeras, son unas amigas valiosas de las cuales aprendí demasiado e hicieron mi experiencia universitaria una vivencia increíble e inolvidable. A mis compañeras del proyecto de graduación, por siempre apoyarnos y ayudarnos para salir adelante. A los y las estudiantes que he tenido el privilegio de conocer, que día a día me sorprenden con sus ocurrencias, que me recuerdan el amor que le tengo a la enseñanza y que cada día me permiten aprender más. A mis profesoras de universidad por siempre llegar con amor y cariño a brindarnos valiosas enseñanzas.

Diana González Sánchez

A mis papás, por ser mi apoyo incondicional durante todos estos años de estudios, por todo su esfuerzo por darme la mejor educación, son una verdadera inspiración para mí, los amo. A mi perrito Koda, mi gran acompañante durante todas esas noches de estudio, de hacer trabajos, por darme esa motivación en los momentos de más estrés, mi mejor amigo. A mi familia en Chile, a pesar de estar lejos, gracias por siempre recordarme lo orgullosos que están y por darme su apoyo incondicional incluso desde lejos, sé que están conmigo. A mis amigas de carrera, por todos estos años de amistad, grandes enseñanzas que me han dejado y todos los recuerdos hermosos que guardo. A todos los estudiantes que tuve el privilegio de conocer, me enseñaron tantas cosas sobre la vida, el cariño y dedicación de ser docente. A Taylor, por su música, porque me ha acompañado en todas las etapas de mi vida y por enseñarme a ser una mujer más fuerte y también a ser resiliente.

Catalina Guerén Vidal

Agradezco profundamente a Dios, por sus bendiciones en mi vida, quien ha guiado mis pasos desde pequeña y me muestra que sus planes son mejores que los míos. A mi mamá, una mujer fuerte con un corazón entregado a Dios, quien siempre está dándome ánimos para crecer en mi vida laboral, profesional y espiritual. A Julián mi esposo, quien siempre está a mi lado dispuesto a escucharme, y tiene las palabras perfectas para mí, eres mi ayuda idónea, y una bendición de Dios en mi vida. A Mathías y a Steven, sus vidas han impactado la mía, el simple hecho de ser su hermana me da fuerza para seguir adelante. A los mejores suegros de la historia, por chinearne los días que estaba cansada y preocuparse tanto por mí. A las maestras de mi vida desde Kinder hasta la Universidad quienes fueron inspiración para dedicarme a esto que amo.

Karolin Pérez Gómez

A Dios por permitirme llegar hasta donde estoy y darme la salud para cumplir mis metas. A mi papá por ser mi ejemplo a seguir, mi motivación, mi inspiración y mi todo, por su sacrificio y esfuerzo para darme lo mejor, porque soy lo que soy gracias a él, por enseñarme el amor verdadero y lo que merezco en mi vida, sos la bendición más grande de mi vida. A mi mamá porque ha sido mi apoyo incondicional, en cada momento y cada proceso de mi vida, por nunca dejar de creer en mí, por siempre estar con sus chineos y palabras de aliento, por cada abrazo y por todo el amor que me has dado toda la vida, gracias por enseñarme a ser tan fuerte como vos. A todos mis estudiantes y a los que tendré que le dan color a mis días y a mi vida y que por ellos quiero ser mejor profesional cada día.

Zharella Ortiz Guzman

ÍNDICE GENERAL

Resumen.....	1
Capítulo I. Antecedentes y Justificación.....	3
Capítulo II. Marco teórico	12
2.1 ¿Qué es la escritura productiva?.....	12
2.1.1 Conceptualización e importancia.....	12
2.1.2 Requisitos para la adquisición de la escritura productiva	15
2.1.3 Procesos psicolingüísticos implicados en la escritura productiva	19
2.1.4 Aprendizaje de la escritura productiva.....	25
2.2. ¿Cómo se enseña la escritura productiva?	26
2.2.1. Enfoques metodológicos de enseñanza de la escritura productiva	26
2.2.2. Técnicas específicas de enseñanza de la escritura productiva.....	30
2.3. ¿Cómo se evalúa la producción escrita?	40
2.3.1. El qué y el cómo evaluar	40
2.3.2. Principios generales para la evaluación de la producción escrita	43
2.3.3. Criterios para la evaluación de la escritura productiva	46
2.4. ¿Cómo se evalúa la producción escrita?	51
2.4.1. Descripción del Ciclo Diversificado Vocacional	52
2.4.2. Estudiantado del Ciclo Diversificado Vocacional	54
2.4.3. Estructura curricular del Ciclo Diversificado Vocacional	56
Capítulo III. Marco metodológico.....	63
3.1. Enfoque y diseño	63
3.2. Participantes y fuentes de datos.....	65
3.3. Pregunta de investigación	69
3.4. Objetivos	70
3.5. Categorías y variables.....	70
3.6. Técnicas e instrumentos	74
3.7. Procedimiento para la recolección de la información.....	81
3.8. Proceso de análisis de la información.....	83
Capítulo IV. Hallazgos y discusión	87
4.1. Descripción del proceso de enseñanza de la escritura productiva que aplica el profesorado de español con el estudiantado de duodécimo año en el Ciclo Diversificado Vocacional	88
4.1.1. Organización.....	89
4.1.2. Mediación.....	92
4.1.3. Contenido	94
4.1.4. Estrategia.....	97
4.1.5. Recursos	99
4.1.6. Evaluación	100
4.2. Caracterización de la producción escrita que realiza el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional.....	105
4.2.1. Escritura básica.....	105
4.2.2. Semántica	107
4.2.3. Sintaxis.....	109
4.2.4. Ortografía	110

4.2.5. Errores de escritura	112
4.3. Recomendaciones para la enseñanza de la escritura productiva al profesorado que imparte español en duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional.	115
4.3.1. Integración de hallazgos cualitativos y cuantitativos para la identificación de necesidades en la enseñanza de la escritura productiva	116
4.3.2. Secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura productiva	118
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	124
5.1. Conclusiones	124
5.2. Recomendaciones	127
5.3. Limitaciones	127
Referencias bibliográficas	129
Anexos	141
Anexo 1: Guía de Entrevista	142
Anexo 2: Carta solicitando apoyo al grupo de personas expertas	144
Anexo 3: Instrumento de evaluación de personas expertas	145
Anexo 4: Resumen de la evaluación de expertos	146
Anexo 5: Informe general de pilotaje.....	148
Anexo 6: Instrumento para estudiantes.....	149
Anexo 7: Carta y asentimiento informado.	150
Anexo 8: Revisión final de las valoraciones de la escritura productiva	152
Anexo 9: Secuencia didáctica entregada al profesorado participante.	163
Anexo 10: Resumen de resultados cuantitativos y cualitativos generales.....	165

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo Psicolingüístico Escritural	21
Figura 2 Esquema del área técnica del plan de estudios del III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional	60
Figura 3 Número de estudiantes que escriben letras, sílabas, palabras y oraciones	106
Figura 4 Número de estudiantes que redactan con claridad, relación, riqueza y vocabulario	108
Figura 5 Número de estudiantes que redactan con estructura, ordenamiento y concordancia.	109
Figura 6 Número de estudiantes que redactan con uso adecuado de la mayúscula, punto y tilde	111
Figura 7 Número de estudiantes que redactan con errores de sustitución, adición, omisión, inversión y rotación	113

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Rúbrica para la evaluación de la producción escrita de la Prueba Faro	50
Tabla 2 Distribución cantidad de lecciones según asignatura y nivel	58
Tabla 3 Códigos para análisis de datos asignados a los colegios y docentes participantes	66
Tabla 4 Matrícula de duodécimo año por centro educativo y cantidad de redacciones recopiladas	68
Tabla 5 Variables para la caracterización de la producción escrita y sus respectivas definiciones	73
Tabla 6 Variables para la caracterización de la producción escrita y sus respectivas definiciones	79
Tabla 7 Registro de valoración del contenido de las redacciones del estudiantado por centro educativo	80

ABREVIATURAS

MEP	Ministerio de Educación Pública
C.T.P.	Colegio Técnico Profesional
EGB	Educación General Básica
ACS	Adecuación Curricular Significativa
ACI	Adecuaciones Curriculares Individuales
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
FARO	Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades
COVID	Coronavirus Disease

Resumen

La presente investigación surge a raíz de la inquietud sobre el proceso de enseñanza y la escritura productiva del estudiantado de duodécimo año matriculado en el Ciclo Diversificado Vocacional en el año 2022 de la Dirección Regional de Educación en San José Central.

Se planteó con un diseño mixto puro concurrente, que consiste en recopilar y analizar datos cuantitativos y cualitativos de forma separada, pero en paralelo, para, posteriormente, integrar los hallazgos de ambos métodos en los resultados y conclusiones que permitirán comprender mejor cómo es y cómo se enseña la escritura productiva en esta población estudiantil.

Se utilizaron dos fuentes de información: las personas participantes y el análisis documental. La primera corresponde al profesorado de Educación Especial que imparte la asignatura de español a duodécimo año en el Ciclo Diversificado Vocacional en cinco instituciones de la Dirección Regional de Educación en San José Central que tienen esta modalidad educativa. La segunda se refiere al análisis de las 35 redacciones que realizaron las personas estudiantes matriculadas en el duodécimo año de los cinco centros educativos citados anteriormente.

Entre los principales resultados obtenidos mediante las entrevistas realizadas al profesorado están: organizan el grupo de duodécimo año en multiniveles; dan prioridad al área emocional en la mediación pedagógica; utilizan como referente curricular el Plan de Estudios de Español de I Ciclo (MEP, 2013a), tanto para la selección de contenidos como para la evaluación; utilizan diferentes actividades y variedad de recursos para motivar y generar la producción escrita; no se evidencia una estrategia específica para la enseñanza de la producción escrita.

En el análisis de las variables consideradas en la revisión de las redacciones elaboradas por el estudiantado de duodécimo año, se obtuvo la siguiente caracterización: escritura básica desarrollada; semántica adecuada; sintaxis apropiada; ortografía conveniente en el uso de la mayúscula y el punto, no así en el uso de la tilde; errores de escritura, principalmente los de sustitución, omisión y adición, y con menor frecuencia, los errores de inversión y rotación.

Con la integración de los datos cualitativos, los cuantitativos y lo que establece el Ministerio de Educación Pública en el Plan de Estudios de Español de I Ciclo, se pudo obtener que la mayoría del estudiantado participante de duodécimo año tiene una competencia curricular en redacción de segundo año; y que el profesorado de Educación Especial que imparte español no brindó datos suficientes que evidenciaran una metodología clara para la enseñanza de la escritura productiva, por lo que, como devolución de resultados, se les proporcionará una secuencia didáctica sencilla que les puede ser de utilidad.

Capítulo I. Antecedentes y Justificación

La escritura es una forma de comunicación que acompaña constantemente al ser humano, sea de manera informal como suelen hacer las personas jóvenes, con códigos inventados por ellos mismos para agilizar sus conversaciones diarias en el chat; o de manera formal, en cualquier persona adulta independientemente de su ocupación, como sucede en el caso de la persona médico que escribe la receta de su paciente o la madre que le escribe un recado al maestro de su hijo (Barreiro, 2017).

La redacción, la composición, la producción escrita y la escritura productiva son términos también utilizados para referirse a la escritura, que es la actividad mediante la cual las personas expresan sus ideas, conocimientos, pensamientos, a través de signos gráficos o letras (Cuetos, 2009), y que, según Ballesteros (2016) “permite la construcción de la propia individualidad, la identidad, el conocimiento y el sentido de pertenencia, aspectos fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía” (p. 448).

En este sentido, la escritura se convierte en uno de los medios para cubrir una necesidad básica como lo es la comunicación, por lo que, en una educación de calidad, es un derecho que permite acceder al progreso personal y social, lo que demanda el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y sociales que son indispensables para vivir en sociedad.

Entre las capacidades cognitivas están: la atención, la memoria, la categorización, la seriación, el razonamiento, entre otros (Silva, 2021). Las capacidades afectivas son los “sentimientos y emociones que nos hacen humanos e impactan en nuestro ser en cualquier actividad (...) las emociones afectivas están completamente conectadas a lo que expresamos, ya sea escrita u oralmente” (Zapata y González, 2022). Las capacidades sociales hacen

referencia a que, “compartir pensamientos, percepciones y experiencias contribuye a enriquecer la producción escrita de los estudiantes” (Benítez-Pérez, 2020, p. 174)

Sin embargo, por esas capacidades que se requieren para la adquisición de la escritura productiva, es que la población en situación de discapacidad puede encontrar barreras para su aprendizaje, particularmente en algunos servicios de Educación Especial como el III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, debido a que esta modalidad educativa surgió en el año 1978 para darle continuidad al proceso educativo del estudiantado que había concluido el II Ciclo en Aulas Integradas de discapacidad intelectual, de discapacidad múltiple o de audición y lenguaje (con discapacidad intelectual asociada), servicio cuyas

clases de lectura y escritura están marcadas en su mayoría por la utilización de ejercicios que promueven la mecanización y la memorización y no la comprensión e interiorización del sentido que en realidad tiene el acto de escribir. Esto ha generado en los estudiantes con esta condición sentimientos de frustración, temor y apatía al realizar producciones escritas. Igualmente, ha llevado a que los estudiantes permanezcan por más de seis y siete años en un mismo nivel escolar sin lograr avances significativos (Riaño, 2012, p. 96)

Cuando se creó el “prevocacional”, nombre que se le dio inicialmente al III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, se orientaba mayormente hacia la formación de destrezas laborales en población con discapacidad intelectual, con un 66% en áreas técnicas de su plan de estudios y solo un 33% hacia el área académica, que implicaba un mínimo desarrollo de destrezas como la lectoescritura, el manejo de operaciones básicas y de habilidades de pensamiento (MEP, 2014a).

En el año 2009, el Consejo Superior de Educación aprobó un cambio en el plan de estudios que incluyó un equilibrio entre el área académica y el área técnica, con el fin de facilitar la continuidad del estudiantado hacia una formación más especializada en proyectos productivos familiares, comunales e incluso de empleabilidad. Se buscaba potenciar el aprendizaje del área académica sin “confundirse con ‘academizar’ el servicio, teniendo en cuenta la población estudiantil que requiere de apoyos prolongados y permanentes, para los cuales se espera el desarrollo del área académica de una forma más funcional” (MEP, 2014a, p.21)

Este plan de estudios daba respuesta a lo establecido en el artículo 24, inciso 3 de la Ley N° 8661 que aprueba para Costa Rica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad emitido por las Naciones Unidas (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2008), que dice que los Estados Partes “brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad” (p. 20).

No obstante, el aumento a un 50% del área académica en este plan de estudios no garantiza el cumplimiento del inciso 1b de la misma Convención, en donde se señala que los Estados Parte deben “Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas” (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2008, p. 18). Una educación de calidad orientada al desarrollo de las potencialidades de las personas estudiantes, independientemente de su situación de discapacidad, es la que permitirá el alcance de este compromiso.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (2014a), hay 80 instituciones ubicadas en la Gran Área Metropolitana que cuentan con la modalidad de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, el cual tiene dos grandes objetivos. El primero, propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas que posibiliten en el estudiantado mayores grados de autonomía, autodeterminación e independencia en los diferentes ámbitos de la vida. El segundo, promover el desarrollo cognitivo que le permita al estudiantado adquirir aprendizajes para la vida (MEP, 2014a).

En el área académica se ofrecen 13 asignaturas, entre las que se encuentra la de español, materia que imparte una persona docente de Educación Especial durante 4 lecciones semanales, quien toma “como referente para el planeamiento y como guía para la secuencia curricular (...) los programas de estudio para I y II Ciclo de la Educación General Básica vigentes, realizando las adaptaciones requeridas” (MEP, 2014a, p. 21). Cabe señalar que en este programa de estudio

Se reconoce que el lenguaje se adquiere y desarrolla en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura y de escritura, así como en intercambios orales variados, plenos de significación para cada estudiante en la medida en que tienen necesidad de comprender lo producido por otros o expresarse (MEP, 2013a, p. 15).

Por lo anterior, se asume que la escritura productiva debe seguir siendo desarrollado en estudiantes el III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, pues el referente curricular para la programación educativa del profesorado que imparte las lecciones de español en este servicio de Educación Especial es el programa de español de I y II Ciclos (MEP, 2013a). Además, porque actualmente ingresan en esta modalidad educativa estudiantes que concluyen el II Ciclo de la Educación General Básica (EGB) con Adecuación Curricular Significativa (ACS), y cuyo

desempeño académico corresponde a I Ciclo de EGB (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2014a, p. 69).

Ahora bien, como lo que se promovía para que la población con discapacidad intelectual aprendiera a escribir era “la mecanización y la memorización” (Riaño, 2012, p. 96), el equipo investigador se planteó la siguiente inquietud: ¿Cómo es el proceso de enseñanza y la producción escrita de la población matriculada en el duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional?

Para darle respuesta, se inició con la búsqueda de investigaciones, tanto a nivel nacional e internacional, relacionadas con la enseñanza de la escritura productiva y la producción escrita en población en situación de discapacidad.

Entre los estudios más recientes en Costa Rica, se encuentra la tesis titulada *La enseñanza de la lectura y escritura con personas con discapacidad múltiple: estudio de caso con tres estudiantes de un centro de educación especial*, realizada por Berrocal et al (2016) en San José, con tres estudiantes con discapacidad múltiple de I y II ciclo del Centro de Educación Especial La Pitaya. El objetivo fue aplicar un plan educativo individualizado para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de los tres estudiantes de esta institución. Como principal hallazgo se demostró que, al aplicar el plan individualizado, fue posible identificar la participación del estudiantado en varios contextos; así como un aumento de la autonomía y mayor involucramiento familiar en las actividades.

En el mismo año, Arias et al (2016) en la tesis titulada *Estrategias docentes que mediaron en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad múltiple del Centro de Educación Especial Carlos Luis Valle Masis, Costa Rica*, trabajaron con 16 docentes que

pertenecían al departamento de Discapacidad Múltiple. El objetivo del estudio fue investigar acerca de las estrategias docentes utilizadas en la enseñanza de la lectoescritura de estudiantes con discapacidad múltiple. Los resultados evidencian que para que la población con discapacidad múltiple pueda acceder a la lectoescritura, se necesita contar con tres condiciones para su aprendizaje, a saber: características del profesorado, particularidades del estudiantado y el sistema de apoyos. También se demuestra que necesitan determinadas estrategias para su enseñanza: diagnóstico exhaustivo, selección del método a partir de las características del estudiantado y la adaptación técnica al sistema de comunicación particular.

En el estudio de Bonilla et al (2013) *Características relacionadas con el Dominio del Contenido Curricular y Procesos Neuropsicológicos Subyacentes, en el estudiantado de sexto grado con adecuación curricular significativa de las instituciones de la Dirección Regional de Educación de San José*, cuyo objetivo era identificar el dominio curricular en Español y Matemática, relacionados a su vez con los Procesos Neuropsicológicos Subyacentes en el estudiantado seleccionado, se obtuvo que el dominio de los objetivos de la malla curricular de Español y Matemática es de menos de un 50%.

Riaño (2012) desarrolló su investigación titulada *La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual*, con el objetivo de analizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura en personas con discapacidad intelectual que asistían a dos centros educativos privados que ofrecen servicios escolares y vocacionales en Costa Rica. Concluyó que en la enseñanza de la escritura con esta población predomina la utilización de prácticas mecánicas que promueven la memorización y enfatizan en la grafía; el acto de escribir es asumido como

un producto acabado en el que no se tienen en cuenta los diferentes procesos cognitivos inmersos en cada producción.

Madrigal (2011) en su artículo *Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa en la fase de la preescritura*, destacó que el proceso de la escritura es una actividad compleja que requiere de muchas conexiones a nivel cerebral para que se lleve a cabo, por lo tanto, sugiere una serie de técnicas que le permitirán al estudiantado adquirir la destreza de la escritura como un proceso en el cual la planificación es fundamental.

Alfaro (2011), en su estudio titulado *Demandas académicas y afrontamiento en estudiantes con adecuaciones curriculares*, realizó una investigación en Alajuela, con 251 estudiantes de secundaria, con y sin adecuación curricular, que cursaban desde séptimo hasta undécimo año, cuyo objetivo era identificar las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje que influyen en el afrontamiento exitoso de las demandas del sistema educativo por parte de estudiantes con problemas de aprendizaje. Como resultados se plantean que el estudiantado con adecuación presenta mayores problemas en el rendimiento académico y reprobación; mostraron mayores dificultades en las áreas académicas; y, son más propensos a recibir prejuicios y rechazos, lo que se relaciona con la presentación de mayores dificultades para un ajuste emocional.

Sánchez (2004) desarrolló una investigación titulada *Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: libros de texto*, cuyo propósito fue presentar un análisis de libros de texto para conocer la metodología y prácticas de la enseñanza de la expresión escrita en Costa Rica. Como conclusión, el autor menciona que en este país se considera que aprender a redactar es aprender sobre gramática, esto quiere decir que prevalece el modelo basado en la gramática. Además, las investigaciones donde evidencian problemas de redacción en la población no han

mostrado interés en hacer un cambio, por lo que solicita un replanteamiento de la enseñanza-aprendizaje de la redacción en el sistema educativo costarricense.

Por otra parte, entre las investigaciones internacionales relacionadas con el tema de estudio, se encontró la de Herrera et al (2020), en cuyo estudio *Causas que dificultan la redacción de textos: Una aproximación causal a los problemas más frecuentes*, desarrollada en Ecuador, se buscaba identificar las barreras de aprendizaje para la redacción de textos. La muestra comprendió a 37 estudiantes de primaria con dificultades en redacción. Los resultados demostraron que: a) las dificultades en la redacción están relacionadas con el factor pedagógico; b) en el factor sociológico se identifica que el acompañamiento de las familias podría no influir en todos los casos en la generación de dificultades de redacción; c) en el factor psicológico se presume que algunas necesidades educativas especiales podrían ser la causa de problemas relacionados con la redacción de textos.

Oseguera (2018), en su estudio titulado *Instrumento de evaluación pedagógica de lectoescritura para los estudiantes de pre-media con discapacidad intelectual del centro básico general de Louis Martínez*, realizado en Panamá, con 30 docentes que brindaban clases a estudiantes de secundaria con discapacidad intelectual. El objetivo era determinar si las dificultades de la lectura van relacionadas a las características del proceso de adquisición de la lectura y escritura con el fin de generar una propuesta de instrumento pedagógica para implementar estrategias de acuerdo a su nivel de conceptualización. Como principal hallazgo se identificó que las habilidades de lectura y escritura va ligado a la expresión y comprensión, y están unidos al desarrollo de la maduración y el pensamiento.

En España, la investigación realizada por Jiménez et al (2018) *Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea* se concentró en analizar la relación que existe entre la calidad de la escritura y los procesos cognitivos y metacognitivos que involucra la escritura. La muestra correspondió a 480 estudiantes entre 10 y 16 años, entre los que se incluyeron personas repitentes, con Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI) y con altas capacidades intelectuales. Como principal hallazgo se evidencia que el saber aplicar estrategias metacognitivas como la autorregulación, es uno de los mayores predictores del éxito académico en las aulas.

Finalmente, Rivadeneyra (2016) realizó su tesis titulada *Procesos de escritura y la producción de textos escritos en estudiantes de 10 años con problemas en la escritura de una institución educativa. San Luis –Lima, 2016*, en Lima, Perú, con el objetivo de realizar una comparación entre la teoría sobre la adquisición de los procesos de la escritura productiva (factores que la favorecen o limitan) y la producción de textos escritos en 148 estudiantes de 10 años con problemas de escritura que asistían a la Escuela Villa Jardín San Luis. Como principal hallazgo se identificó que los procesos léxico, sintáctico y de planificación no son canalizados por sí solos en el estudiantado, sino que deben potenciarse con actividades y estrategias de mejora en los mismos.

Este recorrido referencial muestra que el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en población con discapacidad está en auge, pues se encontraron estudios recientes; sin embargo, específicamente relacionados a cómo es el proceso de enseñanza y la escritura productiva en esta población estudiantil, no se encontraron estudios, por lo que resulta pertinente el tema de esta investigación.

Capítulo II. Marco teórico

Para conocer cómo es el proceso de enseñanza y la escritura productiva de la población estudiantil de duodécimo año matriculada en el Ciclo Diversificado Vocacional en el año 2022 de la Dirección Regional de Educación en San José Central, es indispensable responder primero las inquietudes teóricas respecto a los cuatro principales ejes de este estudio, a saber: ¿Qué es la escritura productiva? ¿Cómo se enseña la escritura productiva? ¿Cómo se evalúa la escritura productiva? ¿Qué es el Ciclo Diversificado Vocacional?, y que corresponden a los cuatro temas generales que conforman este apartado.

2.1 ¿Qué es la escritura productiva?

2.1.1 Conceptualización e importancia

La escritura productiva se refiere a crear gráficamente, ideas, pensamientos, conocimiento; es transformar los contenidos mentales en palabras escritas (Cuetos, 2009); es expresarse mediante el código escrito (Silva, 2021). De acuerdo con Esquicha (2018) “la producción escrita o Schreiben (en alemán) es una habilidad comunicativa por medio de la cual el aprendiente expresa sus opiniones o puntos de vista a través del texto escrito” (p. 64).

Conforme a lo anterior, se destaca que la escritura productiva -también denominada redacción, composición, producción escrita y expresión escrita- es una habilidad (cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza, RAE, s.f., definición 3) que les permite a las personas comunicar sus opiniones, sentimientos, conocimientos y emociones por medio de signos gráficos o letras, lo que implica que no hay una participación activa simultánea de una persona receptora, ni un contexto compartido como en la expresión verbal.

A diferencia del habla, en la escritura se necesita planificar lo que se desea escribir, se usa un vocabulario más culto, las estructuras gramaticales son más complejas, son necesarios los signos de puntuación, la coherencia y cohesión del discurso requieren constante revisión y corrección (Silva, 2021). Es decir, la escritura no es una tarea fácil, por lo que necesita una enseñanza formal para su adquisición, por eso surgió la primera escuela hace 4000 años, para “enseñar la escritura cuneiforme a una clase social privilegiada, a unos ‘especialistas’: los escribas” (Bosco, 1995, p. 31).

Hoy en día, el aprendizaje de la escritura productiva es primordial en cualquier persona para el desarrollo de su independencia y la inclusión en la vida social y laboral. Conforme a Guzhñay (2021),

Las habilidades para la producción de textos son vitales para la plena inserción del sujeto en la vida social, estas son necesarias para poder comprender y divulgar los conocimientos y establecer una adecuada comunicación escrita con los demás. Escribir va más allá de las habilidades básicas de la expresión escrita, es una práctica cognitiva, comunicativa y social (p. 180).

La importancia de poder motivar al estudiantado al producir textos tal como menciona García (2019) recae en que en la actualidad la comunicación debe ser abierta, versátil, por lo que ser una persona ciudadana en estos tiempos requiere de utilizar el lenguaje de manera intensiva, flexible y creativa. Según la UNESCO (2022, párr. 3), “la alfabetización mejora la vida al ampliar las capacidades, lo que a su vez reduce la pobreza, aumenta la participación en el mercado laboral y tiene efectos positivos en la salud y el desarrollo sostenible”.

Todas las personas tienen el derecho a aprender a leer y a escribir, incluyendo las personas con alguna situación de discapacidad, pues con estas habilidades se pueden ampliar sus conocimientos, entender el mundo que les rodea, disponer de su propia vida y hacerse escuchar (Erickson et al., 2002). Según Alarcón et al. (2021):

La lectura y la escritura se constituyen en áreas esenciales para el acceso al conocimiento; no dominarlas limita las oportunidades en términos familiares, sociales y laborales, situando a la persona con discapacidad a depender siempre de terceros; así, diseñar una estrategia didáctico-pedagógica, tomando los atributos de los diferentes métodos (...) colabora en evitar la generación de desigualdades en lo relativo a estas dos áreas (p. 163).

Desde que se implementó, en el año 1992, el modelo multidimensional de la discapacidad (AAIDD, 2011), que describe cómo el funcionamiento humano y la presencia de la discapacidad implican la interacción dinámica y recíproca entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados, se viene promoviendo en los entornos educativos el desarrollo de las habilidades conceptuales de lectura, escritura y matemática, pues se consideran destrezas fundamentales para la plena inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, ya que les permiten acceder al conocimiento, comunicarse, manejarse en la vida diaria y lograr la inclusión educativa y social.

Se parte de la premisa de que “ningún niño es lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de la experiencia de la lecto-escritura en alguna forma” (López, 2009, p. 39), y que una educación de calidad necesariamente tiene que ocuparse de la lectura y escritura, pues son destrezas fundamentales para la plena inserción social de la persona con discapacidad

en la comunidad, puesto que le permite aprender a aprender, acceder al conocimiento y poder utilizar estas destrezas en la vida diaria (Miranda, 2016).

Sin embargo, este cambio ha sido difícil de implementar, pues en el contexto mismo de la Educación Especial, algunas personas docentes consideran que no es prioridad la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes que no tienen lenguaje oral, o presentan dificultades sensoriales graves, discapacidad múltiple o discapacidad intelectual, pues se enfocan en el aprendizaje del código alfabético en sí, y “la escritura no es considerada como un instrumento de expresión y reflexión que le abre las puertas al educando a nuevos conocimientos y a su entorno donde predomina la información escrita” (Riaño, 2012, p. 104).

Algunas personas estudiantes con discapacidad no logran recibir la atención educativa apropiada debido al desconocimiento del profesorado sobre sus condiciones particulares de aprendizaje y la falta de estrategias pedagógicas pertinentes para afrontar sus necesidades educativas (Quintero et al, 2021). Ante esto, el profesorado debe comprender que

el desarrollo de la lectura no está predicho por el grado de discapacidad intelectual del alumno y se concluye que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden aprender habilidades básicas de alfabetización si se les da una instrucción de lectura consistente, explícita y completa durante un largo período de tiempo. (Ojeda et al, 2020, p. 172)

2.1.2 Requisitos para la adquisición de la escritura productiva

Fernando Cuetos (2009), catedrático español, especialista en enseñanza y evaluación de la lectura y escritura, e intervención de la dislexia, considera que antes de exponer a una persona al aprendizaje de la escritura productiva, es necesario que tenga los siguientes requisitos: contar con un buen desarrollo de las funciones ejecutivas, conocer la función simbólica de la escritura,

desarrollar la relación fonema grafema, poseer información conceptual, contar con capacidad de memoria operativa, tener buen vocabulario y una adecuada coordinación visomotora. A continuación, se describe cada uno de estos aspectos.

Funciones ejecutivas. Son actividades mentales complejas que permiten la identificación, comparación, clasificación, análisis, síntesis y el uso de los diferentes tipos de razonamiento sobre la información necesarios en la composición escrita (Avendaño et al., 2017).

Según Pardos y González (2018), entre las funciones ejecutivas se encuentran: la memoria de trabajo, la flexibilidad, la planeación, la inhibición, la metacognición, la atención y el razonamiento.

- ✓ La memoria de trabajo. Capacidad de mantener en la mente la información, de forma transitoria, durante la realización de las tareas complejas. Además, permite comparar la información nueva con la que ya se posee (Pardos y González, 2018).
- ✓ La flexibilidad. Habilidad de cambiar los planes para adaptarse al entorno sin salir perjudicados. Permite modificar la conducta cuando es necesario en función de las demandas externas y encontrar alternativas adecuadas para lograr los objetivos (Pardos y González, 2018).
- ✓ La planeación. Capacidad de generar objetivos, desarrollar planes de acción y elegir el más acertado (Pardos y González, 2018).
- ✓ La inhibición. Habilidad de pensar antes de actuar, evaluar la situación y las consecuencias; se relaciona con los procesos que ejercen el control intencional-voluntario (Rubiales et al., 2010).

✓ La metacognición. Habilidad de monitorear y reflexionar sobre lo que se está haciendo.

“Es un concepto de la psicología cognitiva que se centra en la participación del individuo en su proceso de pensamiento” (Valenzuela, 2019, p. 12).

✓ La atención. Capacidad de seleccionar y procesar adecuadamente la información. Posee, como subprocesos, la focalización, la selectividad, la sostenibilidad, la división y la alternancia (Ramos et al., 2016).

✓ El razonamiento. Habilidad para resolver problemas de diversa índole de manera consciente, estableciendo relaciones causales entre ellos (Pardos y González, 2018).

De acuerdo con Carbonari et al. (2020, p. 6), “cualquier alteración en el proceso de planeación y anticipación, déficits de atención, memoria de trabajo, dificultad en el cambio de patrón u otras manifestaciones conductuales relacionadas con las funciones ejecutivas, pueden impactar en el rendimiento académico”, y, por ende, en la producción escrita.

Función simbólica de la escritura. Se refiere al momento en que la persona empieza a representar ideas, objetos o sucesos, mediante signos gráficos, garabatos o rayones como sistema rudimentario de escritura, es decir, cuando es capaz de entender que la escritura es un medio de información. “Las acciones perceptivas simbólicas consisten en la posibilidad de representar en el nivel gráfico los sustitutos de objetos que ya pueden comprenderse como símbolos perceptivos” (Solovieva y González, 2016, p. 258).

Relación fonema grafema. Para poder escribir palabras es necesario transformar los fonemas que las constituyen en sus correspondientes grafemas. Para ello, hay que segmentar el habla, que es continua, en fonemas, que son unidades discretas; y posteriormente asociar cada sonido con la letra o grafema que le corresponde (Silva, 2021).

Información conceptual. Redactar sobre cualquier tema implica poseer información sobre este, por lo que, no se le puede pedir a una persona que escriba de algo que desconoce. Además, es indispensable saber también la forma en que se debe exponer el tema, es decir, los esquemas de producción que permitan expresar por escrito el conocimiento (Cuetos, 2009).

Capacidad de memoria operativa. Se refiere al proceso cuando la persona piensa la oración que va a escribir, retiene las palabras en la memoria a corto plazo, y simultáneamente realiza los movimientos motores encargados de representarlas gráficamente (Cuetos, 2009).

Vocabulario. Es la cantidad de palabras con que cuenta una persona para realizar la escritura productiva. Entre mayor vocabulario se tenga en el lenguaje oral, más fácil será convertirlas en palabras escritas en una redacción (Nicasio y González, 2006).

Coordinación visomotora. Esta habilidad es fundamental para trazar de manera legible y satisfactoria las letras que conforman las palabras, por ello es sumamente importante desarrollarla antes de empezar a enseñar a escribir (Ramírez et al., 2020)

La enseñanza de la escritura productiva en la diversidad estudiantil es todo un reto para el profesorado, ya que es necesario conocer, no solo cuáles son los requisitos y los procesos cognitivos involucrados en esta, sino poder estimularlos mediante su accionar pedagógico. De acuerdo con Gutiérrez-Fresneda (2018) “la expresión escrita se concibe como una habilidad cognitiva compleja que implica el desarrollo de varias capacidades y estrategias cognitivas que se desarrollan en una situación de comunicación para elaborar un texto significativo y funcional” (p. 264).

2.1.3 Procesos psicolingüísticos implicados en la escritura productiva

La escritura puede ser de dos tipos: reproductiva y productiva. La escritura reproductiva se basa en la reproducción de un mensaje exterior predeterminado, emitido en forma auditiva por medio del dictado o de manera visual a través de la copia. Requiere de procesos cognitivos básicos que involucran la conversión fonema-grafema en el dictado o mediante la reproducción o dibujo de las letras en la copia, sin necesidad de entender lo que está escribiendo (Silva, 2021).

En cambio, la escritura productiva, como se explicó en el apartado anterior, se refiere a la expresión de ideas o pensamientos internos mediante signos gráficos. Demanda procesos cognitivos de orden superior que necesitan ser estimulados y desarrollados en la población estudiantil, por lo que es indispensable que el profesorado a cargo tenga claridad respecto al enfoque que guiará su proceder metodológico en la enseñanza de la producción escrita.

En el contexto educativo costarricense, esta guía metodológica está establecida en el Programa de Estudio de Español: Primer Ciclo de Educación General Básica (MEP, 2013a), la cual se enmarca en el “enfoque comunicativo funcional que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción” (MEP, 2013a, p. 16). Este enfoque se centra en el estudio de la lengua en uso, que constituye un código de comunicación que tiene como unidad mínima de significado al texto. Se sustenta en la lingüística textual, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística, esta última es la encargada de estudiar los procesos cognitivos relacionados con la comunicación oral y escrita (Cuetos, 2009).

En el programa de español se observa claramente el enfoque psicolingüístico en los contenidos procedimentales (Carpio-Brenes, 2018), y en lo que respecta a la escritura

productiva queda evidente en la Primera y Segunda Unidad de Lectoescritura, específicamente en los aprendizajes individuales y colectivos por lograr el estudiantado, al señalar que:

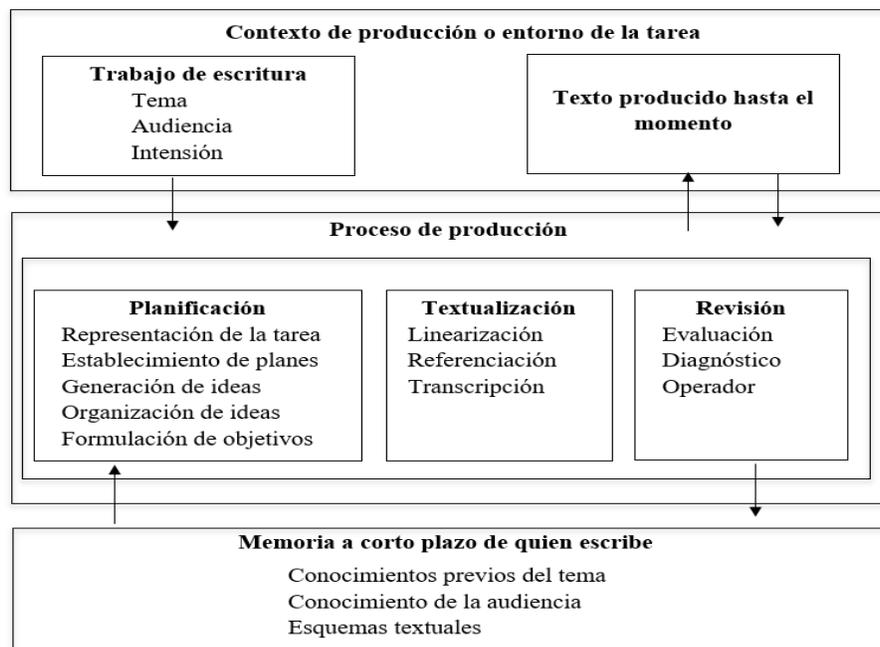
- ✓ “Elabora textos aplicando procesos de producción textual: planificación, textualización y revisión” (MEP, 2013a, p. 144).
- ✓ “Elaboración de textos aplicando procesos de producción textual: planificación, textualización y revisión” (MEP, 2013a, p. 180).

Al considerar el MEP como aprendizajes individuales y colectivos por lograr la aplicación de procesos de producción textual (MEP, 2013a) se toma como referente teórico en esta investigación el Modelo Psicolingüístico Escritural para explicar los procesos cognitivos que intervienen en la escritura productiva.

Hayes y Flower (citados por Moreno, 2020) identificaron en la década de los ochenta, los procesos cognitivos que se activan durante el acto de la escritura. Estas dos personas diseñaron el Modelo Psicolingüístico Escritural, constituido por tres componentes que se interrelacionan: la memoria a largo plazo de quien escribe (que incluye los conocimientos previos del tema, de la audiencia y los esquemas textuales); el contexto de producción o entorno de la tarea (que se refiere a la situación concreta en la que se produce el escrito, la intención, la audiencia a quien va dirigida, el tema en concreto, las exigencias y limitaciones, entre otros) y el proceso de producción (conformado por tres operaciones cognitivas que intervienen durante la escritura productiva: la planificación, la textualización y la revisión).

Figura 1

Modelo Psicolingüístico Escritural



Nota. Esta figura muestra los elementos del Modelo Psicolingüístico Escritural, de Moreno-Mojica, J. (2020). La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento. *Quaest*, 13(27), 55-79.

El proceso de producción es el que involucra los procesos psicolingüísticos que interactúan en el acto de escribir, por lo que es importante ahondar en cada uno de ellos, más que coinciden con lo establecido en el Programa de Español del MEP (2013a) como un aprendizaje por lograr en el estudiantado de I Ciclo de Educación General Básica.

La planificación. Consiste en decidir sobre qué se va a escribir y cuál es su finalidad, es decir, definir los objetivos del texto y el plan que guiará la escritura de este. Es el primer paso de la escritura productiva y considerado el de mayor dificultad cognitiva, ya que es aquí donde la persona decide qué va a decir, cómo va a decirlo, a quién va dirigido, qué aspectos quiere destacar, cuál es el propósito de lo que va a escribir, cuánto sabe del tema que quiere escribir

(Silva, 2021). Como señalan Flower y Hayes (1981) es la etapa donde la persona escritora “planea y delimita su trabajo escritural (...) y se gestan, una serie de subprocesos”. Estos son los siguientes:

1. La representación de la tarea. Consiste en imaginar a la persona lectora, construir el propósito comunicativo, seleccionar el género escrito y el canal comunicativo (Cassany, 1990).
2. Establecimiento de planes de composición. Radica en formular el plan de escritura, tanto sobre el proceso de trabajo que se va a seguir como del texto que se intentará producir (Cassany, 1990).
3. La generación de ideas. Corresponde al qué escribir. Por medio de la memoria a largo plazo y los conocimientos previos se recopila la información que se desea transmitir, así como los conocimientos sobre la propia escritura (Cuetos, 2009; Moreno, 2020).
4. La organización de las ideas. Hace referencia al cómo escribir. Se escogen los contenidos más apropiados según el tema, la audiencia y su finalidad, y se organizan en una estructura coherente de acuerdo con el propósito y objetivos del escrito, además de otros criterios tales como: temporalidad, cronología, jerarquía, introducción – nudo - desenlace, relación causa - efecto, problema - solución, enumeración de elementos, entre otros (Moreno, 2020).
5. La formulación de objetivos. Responde al cuándo escribir. Se refiere al momento oportuno para incluir determinada información dentro del texto, que depende de la situación retórica, es decir, del contexto compuesto por la persona que escribe, el problema o exigencia, el medio o texto escrito y la audiencia o personas lectoras.

La textualización. Implica la transcripción de lo planificado de una forma lingüística concreta, es decir, producir un texto que sea consecuente con el plan previamente establecido, es una “traducción de lo proyectado en la planificación” (Moreno, 2020, p. 62). Para ello, la persona escritora debe cumplir con tres subprocesos propuestos por Cuetos (2009): la construcción de las estructuras sintácticas, la selección de las palabras y los procesos motores.

1. La linearización o construcción de las estructuras sintácticas. Se refiere a generar un armazón vacío en el cual se colocarán las palabras que permitirán expresar el mensaje. Este armazón se refiere a la estructura gramatical o sintáctica, la cual se establece en función de varios factores como: el contexto, el verbo y los nexos usados (palabras funcionales), las características de las personas lectoras, el tipo de texto y el uso de los signos de puntuación.
2. La referenciación o selección de las palabras. Se selecciona el vocabulario o léxico apropiado para el contexto. Este proceso léxico se inicia a partir de la activación de un concepto, almacenado en la memoria a largo plazo, en el denominado sistema semántico. Ese concepto se relaciona automáticamente con las palabras que mejor lo representan, según algunas restricciones: evitar ambigüedades, el conocimiento léxico de las personas lectoras, evitar redundancias, el estilo del texto, entre otros. Oramas (2017) señala que el léxico es más que saber el significado de la palabra, incluye procesos analíticos y de comprensión, lo cual indica la importancia de que el estudiantado comprenda el contexto que engloba el mensaje que desea comunicar y de esta manera seleccionar palabras con funcionalidad.

3. Los procesos motores o transcripción. Se produce físicamente una enunciación escrita, sea manual (caligrafía) o automatizada (computadora). La escritura incluye movimientos que tienen que ejecutarse para representar por escrito las palabras y transferir ideas. El proceso motor en la escritura implica una serie de acciones cuyo punto de partida es la selección del alógrafo (tipo de letra) que se va a utilizar y posteriormente la realización de los movimientos musculares. El proceso motor da inicio en la corteza visual, la cual transmite información captada por la vista a las regiones corticales motoras responsables de la planificación y el inicio del movimiento, enviando instrucciones a la zona de la médula espinal que se encarga de mover los músculos del brazo y de la mano (Benítez y Sánchez, 2018).

La revisión. Se refiere a la constante lectura y posterior corrección y mejora del texto. Según Moreno (2020) esta etapa

se constituye en un espacio metacognitivo por excelencia, puesto que permite la reflexión y meta-reflexión de las tareas llevadas a cabo en la composición escrita y la posibilidad del mejoramiento de aquellas limitaciones presentes en la misma tanto a nivel superficial como profundo, a partir de una revisión formal, que dé razón de la coherencia del texto; de una revisión de contenido, que permita el contraste entre lo planificado y lo efectuado en el escrito y de una revisión funcional, en la cual el autor se asume como lector crítico del texto elaborado (p. 62).

Esta fase contempla tres subprocesos:

1. La evaluación. Se compara su representación del texto actual (el borrador o los planes que está produciendo) con su representación del texto creado (lo que ha imaginado que le gustaría conseguir, de acuerdo con sus propósitos y sus concepciones del texto ideal).
2. El diagnóstico. Se identifica y delimita desajustes (errores, imperfecciones, puntos mejorables, etc.) entre las dos representaciones.
3. El operador. Se elige un procedimiento de trabajo (re-escribir el fragmento, eliminar palabras, sustituirlas, etc.) para corregir el desajuste y lo ejecuta.

Como se observa en lo descrito hasta aquí, la escritura productiva es un proceso complejo pues implica una serie de tareas cognitivas que requieren ser desarrolladas en el estudiantado como parte de su aprendizaje, y que se expondrán en el siguiente apartado.

2.1.4 Aprendizaje de la escritura productiva

De acuerdo con Cuetos (2009), el aprendizaje de la escritura productiva implica el desarrollo de todas las actividades mentales descritas en el apartado anterior, ya que va desde la función simbólica de la escritura hasta la activación de los procesos psicolingüísticos complejos. Es necesario que la persona a la que se le va a enseñar a escribir entienda primero que las letras escritas encierran un mensaje; luego que aprenda a manejar el lápiz para trazar letras; después que pueda relacionar los sonidos con sus respectivas letras para formar palabras; posteriormente, que construya frases, oraciones y pequeños textos con estructuras semánticas y sintácticas sencillas.

Conforme la persona va ampliando sus conocimientos, le resulta necesario producir textos más complejos, por lo que requiere la activación de los procesos psicolingüísticos superiores, es decir, debe aprender a planificar lo que va a escribir, la forma en que lo va a redactar, la

selección del vocabulario adecuado y la transcripción de las ideas mediante el trazo de las letras. ¿Y cómo lograr ese aprendizaje? Es indispensable la enseñanza enfocada en los procesos cognitivos involucrados en la escritura productiva, según la perspectiva que se le ha dado a este estudio.

2.2. ¿Cómo se enseña la escritura productiva?

En el año 1990, el español Daniel Cassany, especialista en didáctica de la lengua e investigador en el campo del discurso escrito, propuso los cuatro enfoques metodológicos para la enseñanza de la escritura productiva basado en los que establece Shih (citado por Cassany, 1990) para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Su propuesta presenta las líneas teóricas y la práctica concreta de cada enfoque, lo que la hace válida para la enseñanza de la expresión escrita en general, sin distinción de si se trata de una lengua u otra (Cassany, 1990).

A continuación, se explican los cuatro enfoques desde los que puede orientar la persona docente su metodología de enseñanza de la escritura productiva.

2.2.1. Enfoques metodológicos de enseñanza de la escritura productiva

Enfoque basado en la gramática. Para aprender a escribir es necesario dominar la gramática de la lengua (reglas, esencia, estructura, entre otros elementos), por ello, la enseñanza debe centrarse en aspectos como la sintaxis, la morfología y la ortografía. Al estudiantado se le puede enseñar desde dos líneas: la oracional, que se basa en el estudio de las partes, concordancia y ortografía de las oraciones; y la textual, cuyo énfasis es la enseñanza de cómo estructurar la información y construir párrafos (estructura y coherencia de los textos).

Con respecto a su enseñanza en el aula, Cassany (1990) describe el procedimiento así:

1. Se explica un ítem lingüístico de una forma teórica y luego se ponen ejemplos para que el estudiantado comprenda mejor la explicación.
2. Se hacen prácticas mecánicas, es decir, ejercitan el ítem nuevo en situaciones controladas y en pequeños contextos.
3. Se hacen prácticas abiertas donde ejercitan el ítem en situaciones no controladas y contextos más globales.
4. Se corrigen los ejercicios del estudiantado.

Enfoque basado en las funciones. La lengua “es una herramienta comunicativa que permite conseguir cosas como información, café, saludar, entre otros. Dichas cosas se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes (léxico, estructuras, conceptos...), los cuales son los contenidos y objetivos de un curso comunicativo de la lengua” (p. 67). Se basa en la enseñanza de la lengua tal y como se habla (según el contexto), y no como debería ser; por ello, subraya que la lengua no es homogénea, sino que existen diversos modelos lingüísticos que deben ser aprendidos por el estudiantado.

Cassany (1990) resume su enseñanza así:

1. Se presentan varios ejemplos reales de un determinado tipo de texto y se hace una lectura comprensiva de los mismos.
2. Se analizan los modelos, se comparan entre ellos para extraer las características generales del tipo de texto, como las partes de la estructura, estilo y fraseología, tipo de información que incluye, etc.

3. Se proponen prácticas cerradas de producción escrita, donde el estudiantado trabaja con textos preparados en tareas preparatorias y parciales, como el rellenar los vacíos de un texto, añadir información, escribir el final, cambiar la persona gramatical, etc.
4. Se proporcionan prácticas comunicativas, en donde se plantea un contexto o una situación determinada para que el estudiantado escriba un texto completo.
5. Se corrigen los trabajos.

Enfoque basado en el contenido. Defiende la idea de supremacía del contenido por encima de la forma (gramática, función, tipo de texto), por lo tanto, se enfoca en aspectos como: la claridad de ideas, originalidad, creatividad, relación con argumentos sólidos, entre otros; mientras que los aspectos formales solo se tratan si el estudiantado presenta dificultades.

En este enfoque, los escritos se centran en temas académicos, por lo que se basan en libros, conferencias, apuntes y artículos; la habilidad de expresión escrita se relaciona con otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y escribir); en los ejercicios de clase primero se estudia y comprende un tema y segundo, elaboran ideas y produce un texto escrito; su programación o currículo puede ser diseñado a partir de un tema o disciplina, o puede ser más flexible e incluir una simple lista de temáticas interesantes para el estudiantado.

De acuerdo con Cassany (1990), una clase basada en este enfoque incluye los siguientes pasos:

1. Investigación profunda de un tema: lectura de textos, análisis de las tesis y los argumentos, búsqueda de nueva información, selección, etc.
2. Procesamiento de la información: elaboración de esquemas, discusiones en grupo, contraste de opiniones, etc.

3. Producción de escritos: preparación y redacción de textos académicos.

Enfoque basado en el proceso. Para escribir satisfactoriamente es necesario dominar el proceso de redacción de los textos (generar ideas, construir esquemas, realizar borradores, corregir, revisar), “lo importante no es enseñar solo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción” (Cassany, 1990, p. 72). Por lo tanto, el proceso educativo debe centrarse en enseñar a pensar, hacer esquemas, ordenar ideas, pulir frases, revisar el escrito, entre otras habilidades o estrategias que caracterizan a una persona escritora competente.

Cassany (1990) destaca que, para la enseñanza de la escritura en el aula desde este enfoque, “la programación recoge el conjunto de estrategias o habilidades y de actitudes respecto a lo escrito que caracterizan a un escritor competente. En definitiva, se trata de los procesos mentales que la psicología cognitiva ha aislado y calificado de fundamentales (...) y forman los grandes bloques, apartados o lecciones de un curso y para cada uno se enseñan varias técnicas útiles para la redacción” (p. 73).

Para ser congruente con lo que se ha expuesto hasta el momento, se considera que el enfoque basado en el proceso es el que mejor se ajusta al discurso que se ha planteado a lo largo de este capítulo. Además, está en concordancia con el enfoque del Ministerio de Educación Pública, ya que esta institución plantea que (MEP, 2021a, p. 14)

la escritura se concibe como un proceso, no como un producto, ya que quien escribe lleva a cabo variadas operaciones mentales que contextualizan el acto de escribir (...) y se sintetiza de la siguiente manera:

- a) Piensan, antes de escribir, en lo que deben desarrollar, en cómo comunicar mejor la idea, a quién va dirigido el escrito, el propósito del escrito, entre otros.
- b) Esquematizan la organización de las ideas, planifican el texto mentalmente y luego en borradores, en sucesivas versiones.
- c) Releen el escrito y realizan correcciones para su texto definitivo.

Las técnicas específicas para la enseñanza de la escritura productiva que se exponen a continuación siguen el enfoque basado en el proceso tal y como se ha expuesto anteriormente.

2.2.2. Técnicas específicas de enseñanza de la escritura productiva

Las técnicas que se proponen en este apartado se basan en el enfoque basado en el proceso, que dicta que lo más importante que se debe enseñar son

las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras (...) En definitiva, se trata de los procesos mentales que la psicología cognitiva ha aislado y calificado de fundamentales: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, evaluación (Cassany, 1990, p. 73).

Se destacan aquí las técnicas o propuestas metodológicas de las siguientes cuatro personas autoras: Cuetos (2009), Álvarez y López (2010), Sánchez (2019) y Silva (2021), quienes coinciden en la estimulación de los procesos cognitivos que se activan durante el acto de la escritura propuesta por Hayes y Flower (citados por Moreno, 2020) en su Modelo Psicolingüístico Escritural, y que, según Cassany (1990), su puesta en práctica en una clase debe considerar los siguientes pasos:

1. Explorar el problema retórico.
2. Hacer un plan de trabajo.

3. Generar ideas nuevas.
4. Conocer las necesidades de la persona lectora.
5. Transformar prosa de persona escritora en prosa de persona lectora.
6. Repasar el producto y el propósito.
7. Evaluar y corregir el escrito.
8. Corrección de los conectores y de la coherencia.

Enseñanza de la escritura según Fernando Cuetos (2009). Este autor elaboró una serie de ideas acerca de cómo desarrollar los procesos que intervienen en la escritura, a saber: planificación, construcción de la estructura sintáctica, procesos léxicos y procesos motores.

Planificación. Cuetos (2009) señala que cuando los niños y las niñas comienzan a expresar sus opiniones, conocimientos o sucesos por medio de la escritura, les resulta una tarea muy compleja. Sin embargo, se les puede ayudar a generar ideas planteándoles preguntas como: ¿dónde ocurrió? ¿qué hizo? ¿qué pasó después? y acompañarlos en el proceso de redacción para realizar más preguntas que permitan una producción textual amplia. También, se les puede solicitar que, de forma individual o grupal, escriban todas las ideas que tengan sobre cierto tema, sin preocuparse por el orden o aspectos formales, para no limitar su creatividad.

Con respecto a la organización de las ideas, Cuetos (2009) indica que el estudiantado debe seleccionar aquellas que sean más pertinentes para lo que quiere escribir y exponerlas en el orden correcto, para ello, sugiere ejercicios como el seleccionar la idea principal y relacionar las demás ideas en torno a ella, hacer esquemas sobre las relaciones entre las distintas informaciones, ordenar los contenidos siguiendo unas determinadas directrices espaciales o temporales. Para la estructuración de la información en función de los objetivos, el estudiantado

debe preguntarse ¿a quién va dirigido? ¿qué finalidad se pretende? ¿qué saben las personas lectoras sobre ese tema? ¿qué se ha dicho y qué falta por decir?, además, se le pide que redacten sus ideas pensando en distintos grupos de personas lectoras o que se planteen diferentes objetivos, como convencer, disuadir, intrigar, etc.

Construcción de la estructura sintáctica. De acuerdo con Cuetos (2009), en este proceso la persona debe saber expresar sus ideas y conocimientos de forma ordenada, con correcta ortografía y gramática. La escritura de los primeros niveles se caracteriza por la formulación de frases unidas una a la otra; luego empieza a utilizar oraciones, aunque al principio muy corto y simple, además, suelen unir las palabras debido a que, por la continuidad del habla, le cuesta determinar dónde termina una palabra y comienza la otra. Ante esta situación, Cuetos (2009) sugiere desarrollar los siguientes objetivos en el estudiantado:

- ✓ Utilizar la oración como unidad de escritura. Para ello debe realizar ejercicios de construcción de oraciones por medio de grupos de palabras y se puede enseñar a combinar oraciones cortas y simples con oraciones más largas y complejas a través de nexos gramaticales, como pronombres y conjunciones.
- ✓ Dejar una separación entre cada una de las palabras que componen las oraciones. Aquí se puede aplicar la enseñanza de separar las palabras por medio del dictado de frases dejando tiempo prolongado entre palabra y palabra. También se les dan palabras para que construyan frases y oraciones.
- ✓ Usar adecuadamente los signos de puntuación. Luego de explicar sobre el sentido de cada signo de puntuación, se les puede dictar frases con signos prosódicos bien marcados, como, por ejemplo, haciendo una larga pausa al final de la frase, exagerando la

interrogación o la exclamación, etc. Se les puede proporcionar textos sin puntuación para que coloquen los signos en sus respectivos sitios.

Procesos léxicos. Corresponde enseñar en esta fase el significado de las palabras, las reglas de conversión de fonema a grafema y la ortografía de palabras irregulares. Para este último, Cuetos (2009) sugiere que la regla ortográfica sea deducida por el estudiantado por medio de la presentación de ejemplos, y no que se memorice la regla en sí. Para la relación fonema-grafema recomienda eliminar la arbitrariedad de la letra mediante la asociación de un dibujo que inicie con el fonema y tenga la forma de la letra. El significado se trabaja mediante el lenguaje verbal.

Procesos motores. Cuetos (2009) señala que lo primero que hay que enseñar es el representar con exactitud los alógrafos (diferentes formas de hacer una misma letra), es decir, con el número de rasgos exactos y la orientación adecuada. Luego hay que mostrar los diferentes alógrafos que tiene cada letra (mayúsculas, minúsculas, cursivas e impresas) y la selección adecuada del alógrafo según la situación, por ejemplo, mayúscula en nombres propios. Posteriormente, el estudiantado debe adquirir los patrones de movimientos motores que le permita escribir las letras de forma automática, empezando con escenarios amplios (pizarra, cartulina, aire) para estimular los movimientos amplios y después se pasa a movimientos más reducidos hasta terminar en las hojas rayadas que exigen motricidad fina.

La escritura paso a paso de Álvarez y López (2010). Estos autores señalan que la acción de escribir, como tal, debe incluir primero el conocimiento del tema en cuestión, por lo que el proceso de la producción escrita inicia antes de tomar un lápiz y construir oraciones y textos. Ellos brindan los siguientes consejos al profesorado para que sus estudiantes puedan escribir bien:

- ✓ Proporcione ejemplos de textos escritos para una situación determinada.
- ✓ No se enfoque en los errores de los primeros borradores.
- ✓ No pierda de vista la globalidad del escrito; es decir, evite que el estudiantado se concentre en partes concretas del texto.
- ✓ Corrija mientras el estudiantado está escribiendo y revise solo una parte del escrito, la otra que sea autocorrección. Recorra también a la revisión en parejas.

El desarrollo de la producción inicia cuando se analiza y profundiza en el tema seleccionado, de esta forma, sugiere la siguiente secuencia didáctica para enseñar a redactar.

Antes de la actividad. Realizar actividades destinadas a presentar el tema, ya sea presentando un texto, escuchando una canción, iniciando una discusión, etc. Es necesario enseñar modelos de textos a seguir y trabajar sobre los mismos.

Activación de ideas. Se pueden generar ideas con campos semánticos, mediante asociaciones de ideas e ideogramas, con lluvia de ideas, escribir sin parar hasta crear nuevas ideas, asociogramas que consiste en relacionar las palabras y agruparlas. Aquí se escoge el tipo de discurso que se desea emplear (narración, descripción, argumentación, etc.), los puntos que se van a tratar en la introducción, desarrollo y conclusión, y la forma de proceder en clase (individualmente, en grupos, en parejas, etc.).

Escritura de la composición. Esta fase corresponde a la escritura del texto como tal, para lo cual tiene que basarse en los modelos de textos o ejemplos vistos en actividades previas. El estudiantado debe ser capaz de entrelazar las ideas mediante el uso de la cohesión gramatical y léxica.

Corrección de la composición. Lo recomendado en esta fase es iniciar con la autocorrección del escrito con ayuda de la persona docente, y luego someterlo a revisión por parte de sus compañeros y compañeras, en grupo o por parejas.

Puesta en común. Mediante una plenaria, el estudiantado procurará aprender de los errores cometidos.

Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos de Sánchez (2019). Este autor propuso una estrategia de cuatro pasos orientada a desarrollar la capacidad de escritura productiva en estudiantes de segundo grado de educación primaria, teniendo como sustento científico los aportes de Flower y Hayes.

El procedimiento para su aplicación es el siguiente (Sánchez, 2019).

En la planificación. Se inicia con esta secuencia de interrogantes:

- ✓ ¿Qué escribir, a quién y para qué? Se conversa con el estudiantado sobre lo que quieren escribir, a quién o quiénes está dirigido el texto y para qué van a escribir. Se deben anotar las preguntas y las respuestas que van dando para que puedan recordarlo a la hora de comenzar a escribir el texto.
- ✓ ¿Qué tipo de texto? Si será una carta, un cuento, una receta, una noticia.
- ✓ ¿Qué caracteriza ese tipo de texto? Se guía con las siguientes interrogantes: ¿Cómo va a empezar el texto? ¿Cómo es? ¿Qué partes tiene?
- ✓ ¿Cuál es el plan de escritura? En este punto se les guía en la elaboración del plan, al ordenar las ideas de acuerdo con el tipo de texto, con interrogantes como los siguientes: ¿Conoce a la persona que le va a escribir? ¿Qué va a decir primero? ¿Escribes la fecha y el lugar?

En la textualización. Es importante que la persona docente les recuerde a sus estudiantes seguir el plan de escritura sin olvidar el propósito del escrito y que le dicten lo que va a escribir.

Luego siguen estos pasos:

- ✓ Escribir, de manera clara con el tipo de letra que mejor entiendan.
- ✓ Leer en voz alta lo que van a escribir, tratando de alargar los sonidos para que establezcan correctamente la relación fonema grafema.
- ✓ Hacer preguntas mientras escriben, para ayudar en la construcción lógica y secuencia de las ideas; por ejemplo: ¿Qué más se puede decir?
- ✓ Formular otras preguntas relacionadas con las convenciones de la escritura: mayúsculas, uso del punto, separación de las palabras.
- ✓ Anotar los descubrimientos acerca de las convenciones de la escritura en un cartel como referente para posteriores escrituras.

En la revisión del texto. Es importante seguir esta secuencia:

- ✓ Recordar el para qué del texto, a quién se le escribe o quién leerá el texto.
- ✓ Leer con la persona estudiante todo el texto y marcar con la voz, luego con un marcador, aquellas partes en las hay problemas de concordancia o no hay mucha claridad o relación entre las ideas. En este caso, se dice que se va a leer una parte del texto para que vea que algo no está bien, y que pueden mejorarlo.
- ✓ Reescribir el texto con los nuevos aportes, de manera clara y legible.
- ✓ Entregar a su destinatario para cumplir el propósito comunicativo del texto escrito.

En la reflexión del proceso de escritura del texto. Cada estudiante asume el rol de persona lectora, esto refuerza la capacidad de ver si las ideas están ordenadas, si hay suficiente

información, si se logra comprender el texto, si es claro y está de acuerdo con el propósito inicial.

Proceso para componer un texto según Silva (2021). Esta autora señala que la escritura productiva se debería de intervenir explícitamente cuando la persona estudiante presenta una escritura más o menos funcional. Ella sugiere elaborar un cartel y pegarlo en una pared del aula con los siguientes pasos y orientaciones concretas que sirva de guía al grupo de estudiantes hasta que asimile la secuencia.

Antes de escribir.

1. Me cuestiono:

- ✓ ¿Sobre qué voy a escribir?
- ✓ ¿Para qué voy a escribir?
- ✓ ¿Para quiénes voy a escribir?
- ✓ ¿Qué conozco del tema sobre el que voy a escribir?
- ✓ ¿Qué conocen los lectores sobre el tema del que voy a escribir?

2. Busco información.

- ✓ Pienso y busco en mis conocimientos todo lo que sé sobre el tema y qué podría aportar en el texto. Me pregunto: ¿Es suficiente?
- ✓ Busco información en fuentes externas: personas, libros, internet...
 - Amplío información.
 - Aclaro conceptos e ideas.
 - Activo conocimientos en mi memoria.
 - Me aporta ideas sobre el tipo de texto, los apartados, la estructura...

3. Planteo un borrador.

- ✓ Genero ideas y las anoto: esquemas, índice, tabla...
- ✓ Selecciono las ideas pertinentes: información importante y apartados que tiene que contener el texto.
- ✓ Organizo las ideas seleccionadas: establezco el orden en el que van a aparecer las ideas o apartados que he seleccionado. Tengo en cuenta los siguiente,
 - el tipo de texto.
 - la estructura en función del tipo de texto, de los lectores y de la intención.

Mientras escribo.

1. Me cuestiono. Usar listas de marcadores si es necesario.

- ✓ ¿Estoy utilizando vocabulario preciso y ajustad al tema y a las personas lectoras?
- ✓ ¿Estoy utilizando estructuras sintácticas apropiadas y variadas?
- ✓ ¿Estoy pensando en cómo lo entenderá la persona lectora, no en cómo lo entiendo yo?
- ✓ ¿Estoy respetando una progresión lógica y cohesionada de las ideas?
- ✓ ¿Si me pongo en la posición de la persona lectora, creo que cumple el objetivo?
- ✓ ¿De vez en cuando vuelvo atrás y leo partes de mi texto para no perder el hilo, evitar redundancias y lagunas o vacíos de información?
- ✓ ¿Consulto conceptos que no tengo claros o ideas que me cuesta desarrollar?
- ✓ ¿Estoy dando más importancia a transmitir la información de manera clara y ajustada a los objetivos antes que a la ortografía, caligrafía o a la presentación (Estas cosas puedo corregirlas fácilmente en la revisión)?

Después de la escritura.

1. Reviso y corrijo. Leer detenidamente y retroceder siempre que sea necesario.

- ✓ Signos de puntuación. Oraciones demasiado largas o difíciles de comprender. Si leo en voz alta respetando los signos de entonación, suena correctamente.
- ✓ Tildes y otras faltas de ortografía.
- ✓ Repetición reiterada de una palabra o expresión.
- ✓ ¿Alguna idea no ha quedado muy clara o está mal expresada?
- ✓ ¿Se me ha olvidado introducir algo importante?
- ✓ ¿Se repite la misma información en más de un párrafo sin una lógica?
- ✓ ¿Me he detenido demasiado en una idea poco importante?

2. Releo y juzgo. Leer como si fuera la persona lectora.

- ✓ ¿El orden de la información sigue una estructura coherente?
- ✓ ¿El lenguaje es adecuado para las personas lectoras a los que va dirigido?
- ✓ ¿Hay alguna idea, argumento, ejemplo o explicación mejor que los escogidos?
- ✓ Como persona lectora. ¿Me quedarían lagunas o necesitaría información adicional para comprender el texto?
- ✓ ¿He escrito lo que realmente quería expresar?
- ✓ ¿La presentación es adecuada?

Ahora bien, una vez expuesta la forma en que determinadas personas autoras recomiendan la enseñanza de la expresión escrita, surge la inquietud respecto a la manera en que se debe evaluar.

2.3. ¿Cómo se evalúa la producción escrita?

Para dar respuesta a esta pregunta, es importante considerar los siguientes aspectos: el qué y cómo evaluar, los principios generales de la evaluación de la producción escrita y los criterios que hay que considerar para la evaluación de una redacción.

2.3.1. El qué y el cómo evaluar

Morales (2004) afirma que el profesorado suele plantearse dos interrogantes con respecto a la evaluación del proceso de la escritura productiva: ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar?

¿Qué evaluar? Surgen dos inquietudes al tratar de responder: ¿evaluar la ortografía o evaluar la redacción? Morales (2004) destaca que los aspectos gráficos como la ortografía y la caligrafía son los más visibles en un escrito, pues la vista detecta automáticamente errores de este tipo, sin embargo, hay que evaluar todos los componentes de una redacción, a saber: la grafía, el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura.

La grafía. Este rubro se divide en tres aspectos: ortografía, caligrafía y diseño de la página. El primero se compone por el uso adecuado de las letras, de las tildes, de la puntuación y de la separación de las palabras. El segundo se aplica únicamente en textos manuscritos y en el tercero se toma en cuenta las sangrías, márgenes, espacio interlineal y la distribución de párrafos o columnas.

El vocabulario. En este aspecto se consideran tres elementos: la propiedad, que son los significados correctos; la adecuación, que es el carácter formal del texto; y la variedad, que se refiere a la diversidad y amplitud del léxico.

La gramática y la cohesión. En este rubro se debe tomar en cuenta la concordancia en el uso del género, el número, la persona correcta, el uso adecuado de los anafóricos o tematizadores,

los pronombres demostrativos y relativos, los sustitutos léxicos, y el uso adecuado de los conectores o conectivos.

La estructura. En este se incluye la adecuación del orden o materia discursivos, la adecuación del género o tipo de texto, la proporción y la ubicación de las partes.

Con respecto al qué evaluar surgen otras dos cuestiones: ¿Evaluar el proceso o evaluar el resultado? Al respecto, Morales (2004) afirma que

Entre los estudiosos del tema, se distinguen la escritura como proceso y la escritura como resultado. Como proceso, es el acto de escribir, la secuencia de preparación, producción y edición (i.e., corrección efectuada por el autor del texto). Como resultado, es el texto mismo, la materialización del esfuerzo como palabras trazadas o impresas sobre un soporte (p. 41).

Es por lo que el autor sugiere hacer uso de una evaluación integral de la escritura, en la que se tenga en cuenta no solo el texto terminado como un producto final sino la secuencia de acciones que llevaron a la elaboración del mismo, por medio del uso de “versiones preliminares o borradores” Morales, 2004, p. 42).

En síntesis, para evaluar la escritura productiva hay que considerar no solo la ortografía y la redacción, sino también el proceso y el resultado.

¿Cómo evaluar? Según Morales (2004), esta inquietud genera cuatro nuevas preguntas que se expondrán a continuación.

¿Evaluar globalmente o de manera pormenorizada? Una evaluación justa y pedagógicamente correcta es aquella que presenta más argumentaciones sobre el desempeño del estudiantado, es decir, tendrá las evidencias necesarias sobre cada aspecto que se ha tomado en cuenta para la calificación, es decir, de manera pormenorizada.

¿Evaluar individualmente o por grupos? Vista la escritura como un acto individual, su evaluación debe ser un aspecto netamente individual. Ahora bien, no se puede eliminar la posibilidad de realizar escritos colaborativos que dependerán de cada contexto áulico, donde la persona docente aplicará la evaluación lo más justa y pertinente según su criterio.

¿Evaluar de manera cualitativa o cuantitativa? Esta decisión recae en los lineamientos educativos de cada centro educativo o bien de cada política de educación a nivel país, el único aspecto imprescindible es que la evaluación sea lo suficientemente clara para el estudiantado, ya sea en forma de número o bien en criterios cualitativos, pero debe brindar la suficiente información para comprender de dónde proviene la calificación.

¿Calificar por adición o por sustracción? Morales (2009) define calificar por adición o por sustracción de la siguiente forma

Calificar por adición es considerar solamente los logros alcanzados (lo que el alumno ha hecho con más o menos acierto), que se van sumando hasta obtenerse un número calificadorio. Por otra parte, entendemos como calificar por sustracción o por descuento el considerar exclusiva o preferentemente los errores o desaciertos, a los cuales se les asigna un valor que, según su frecuencia de aparición, se irá restando del máximo posible (p. 44).

El responder la interrogante de cuál manera de calificar es la mejor va a depender de factores contextuales, aunque, en principio, la calificación por adición podría llegar a “tener efectos psicológicos más positivos en los estudiantes” (Morales, 2004, p. 44). Parece natural emplear con preferencia el método aditivo en los primeros niveles de escolaridad, e ir incorporando, poco a poco, a medida que se asciende en las etapas, el método sustractivo.

En síntesis, Morales (2004) recomienda evaluar de manera pormenorizada, individual, cuantitativa o cualitativa pero suficientemente clara, y de manera preferible por adición.

2.3.2. Principios generales para la evaluación de la producción escrita

La evaluación de textos escritos debe basarse en una serie de principios que permitan al profesorado reflexionar acerca del valor educativo de la tarea y ayudarle a descubrir su sentido. Sanz (2009) presenta un decálogo con estos principios, iniciando con aquellos de carácter racional y lógico:

1- Aprecie el texto escrito por su estudiante. El autor menciona que cuando una persona escribe un texto, proyecta en él una parte importante de su forma de pensar y ver la realidad, filtra sus influencias y observaciones. Este aspecto, que se aplica a todos los actos del habla, se aplica a un texto escrito independientemente de su naturaleza narrativa, descriptiva, explicativa o argumentativa. Detrás de cada texto hay una persona estudiante que intenta expresarse lo mejor posible, superando la tensión que surge entre lo que se cuenta y los recursos lingüísticos y cognitivos disponibles.

2- Resalte lo mejor sin ocultar las debilidades. Sanz (2009) hace hincapié en que cuando la persona docente comienza a leer un texto escrito y lo encuentra confuso o difícil de entender, puede adoptar inconscientemente una actitud que contamine la lectura y afecte la evaluación de todo el texto. Por tanto, la primera lectura debe apuntar a encontrar el lado positivo del texto. El segundo tratamiento se puede hacer con un enfoque más crítico. Es hora de notar las debilidades, aunque estén enmarcadas por fortalezas. Lo anterior no debe interpretarse como un estímulo a la evaluación y corrección relajada y generosa, ya que tal enfoque anularía el efecto de la evaluación.

3- En caso de duda, siempre a favor del estudiantado. Dentro del decálogo, el autor señala que en este tipo de tareas a veces surgen dudas lógicas y normales a la hora de aplicar criterios e indicadores de evaluación. Cuando esto sucede, conviene pensar y tomar una decisión siempre guiada por razones técnicas. Sin embargo, si persisten las dudas, es razonable decidir a favor de la persona estudiante. En cualquier caso, este tipo de eventos deben ser tomados en cuenta, y si muchas veces surgen dudas, es necesario profundizar en el análisis de los criterios e indicadores de evaluación para explicarlos claramente y aplicarlos.

4- No aporte valor suplementario al texto. Para Sanz (2009) es de suma importancia evitar la predisposición previa hacia las personas estudiantes, pues puede influir en la apreciación de la calidad del escrito. Una buena estrategia es realizar corrección cruzada, en donde otra persona docente externa es quien realiza las correcciones.

5- Evite la precipitación. El autor recomienda que la persona docente trate de ser justo con la cantidad de tiempo que dedica a corregir cada fragmento de texto. Esto evitará la precipitación. Se recomiendan dos lecturas sobrias antes de la evaluación final y la corrección. En la primera, se obtiene un concepto global del texto, mientras que, en la segunda, una perspectiva más analítica. Los juicios no deben hacerse hasta la segunda lectura, donde se aplican los criterios de evaluación, porque si se ha expresado (aunque mentalmente) después de la primera lectura, la segunda estará fuertemente influenciada por la primera.

6- No confunda la parte con el todo. Este principio se refiere a que, al evaluar los textos escritos, se deben tener en cuenta diferentes criterios, y también se debe sopesar la importancia del conjunto individual de criterios en relación con el número total de puntos. Alcanzar los

límites del texto escrito centrándose sólo en ciertos aspectos con exclusión de otros presupone la confusión de la "parte como un todo" (Sanz, 2009).

7- Supere el vértigo de la indecisión. Sanz (2009) menciona que “conviene huir de dos extremos: la precipitación en el juicio y la excesiva demora para determinar si se cumple o no la condición establecida en el criterio” (p. 26). Para evitar esta situación se pueden utilizar textos previamente fijados como referencia para el resto.

8- Huya del cómodo punto medio. Ponerse en el medio es una actitud relativamente común cuando se requiere este tipo de evaluación. Se excluyen los extremos de puntuación (algunos casos muestran claramente los extremos), y luego se crea un rango intermedio amplio donde se encuentra la mayor parte del texto a analizar (Sanz, 2009).

9- Las cifras dan seguridad, pero no garantizan la objetividad. De acuerdo con Sanz (2009), este principio concluye que, si los aspectos cualitativos se cuantifican a partir de criterios interpretables, en algún momento se puede perder la referencia a lo que se está haciendo. Por esta razón, los números se utilizan como recursos, no es que se invalidan los criterios e indicadores cuantitativos, sino simplemente se advierte sobre los peligros de poner mayor énfasis en los ajustes de recursos en lugar de hacer juicios de valor (Sanz, 2009).

10- Muestre en la corrección una actitud de aprendizaje. El último principio del decálogo de Sanz (2009) indica que calificar y corregir textos es una buena oportunidad para aprender cómo escribe el estudiantado. Esta tarea puede verse como una actividad de aprendizaje si se adopta una actitud de curiosidad y deseo de comprender mejor al estudiantado. Se puede documentar la secuencia correcta de los principales errores en papel (individualmente o en grupos, por tarea), y recalcar que el procedimiento es en pro de las mejoras continuas.

Una vez expuesto el qué evaluar, el cómo evaluar y los principios que se deben seguir para la evaluación de un escrito, es importante hablar ahora sobre los criterios que hay que considerar cuando se va a analizar la producción escrita de una persona.

2.3.3. Criterios para la evaluación de la escritura productiva

Con respecto a los criterios para la evaluación de la escritura productiva, en esta Memoria de Seminario se consideran los dos instrumentos más recientes, de uso oficial en el Ministerio de Educación Pública, a saber: la Prueba de Redacción del Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022) para el I Ciclo de Educación General Básica, y La Prueba Nacional FARO Español (MEP, 2021a) para II Ciclo de Educación General Básica. Esta última dejó de aplicarse en el 2022, sin embargo, se consideró con referente teórico porque hasta enero de 2023, no se ha propuesto otro instrumento para valorar la producción escrita en el nivel de primaria.

La prueba de redacción del Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022), se basa en los contenidos procedimentales del Programa de Estudio de Español: I Ciclo de la Educación General Básica (MEP, 2013a), que es el referente curricular para la asignatura de español del III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional. Las destrezas cognitivas evaluadas en la escritura son las siguientes (MEP, 2022):

- ✓ Establecer la correspondencia fonema - grafema (dice el sonido y escribe la letra).
- ✓ Escribir las combinaciones silábicas frecuentes: consonante vocal, vocal consonante, consonante-vocal-consonante y consonante-consonante-vocal.
- ✓ Escribir palabras con sílabas que reconoce (sin errores de omisión, sustitución, inversión, rotación, adición).

- ✓ Escribir oraciones con estructura gramatical: sujeto-verbo-predicado (sin errores de omisión, sustitución, inversión, rotación, adición).
- ✓ Escribir pequeños textos que comuniquen un mensaje claro (sin errores de omisión, sustitución, inversión, rotación, adición).

El profesorado utiliza las siguientes rúbricas para la evaluación de la escritura productiva de sus estudiantes (MEP, 2022, p. 72).

Instructivo:

- Revise el texto que la persona estudiante escribió a partir de la ilustración proporcionada.
- Identifique si presenta uno o varios de los siguientes errores de escritura: sustitución, adición, omisión, inversión, rotación, otra palabra, tilde.
- Si presenta, al menos, dos errores de un mismo tipo, regístrelo en la columna correspondiente y en la respectiva fecha en que se hace la valoración.

Errores de escritura:

- S: sustitución (cambia una letra).
- A: adhesión (agrega letras).
- O: omisión (omite letras).
- I: inversión (cambia el orden de las letras).
- R: rotación (cambia la dirección de la letra: b-d, q-p)
- OP: otra palabra (dice una palabra distinta).
- T: tilde (lee sin acento en las tildes).

Texto	Marque los errores de lectura						
	S	A	O	I	R	OP	T
Fecha 1							
Fecha 2							
Fecha 3							
Fecha 4							

Redacción.

Lea cada criterio y escriba Si o No, en la fecha respectiva, según el rendimiento mostrado por la persona estudiante.

Criterio	Fecha 1	Fecha 2	Fecha 3
Relación del texto con la ilustración propuesta.			
Ordenamiento lógico de los acontecimientos.			
Riqueza de ideas.			
Concordancia entre los elementos de la oración en género y número (artículos, sustantivos, adjetivos) y en la conjugación de los tiempos verbales.			
Sin repeticiones innecesarias de palabras.			
Mayúscula al inicio de la oración y nombres propios.			

Por su parte, la prueba nacional FARO Español está conformada por dos partes: lectura y escritura, las cuales se resuelven el mismo día en un plazo de tres horas. La producción escrita se realiza en un folleto donde la persona estudiante redacta un escrito de acuerdo con lo que se solicita en las indicaciones. Es una evaluación curricular porque se enmarca en el Programa de Estudio de II Ciclo (MEP, 2013b), que demanda que la población estudiantil utilice la escritura para producir textos variados, complejos y llenos de significados, con una competencia de cuarto y quinto año, es decir, que sea capaz de producir un texto narrativo, expositivo, descriptivo, explicativo, argumentativo, informativo, normativo o publicitario. Se presenta, a

continuación, la rúbrica y los respectivos niveles, según cada modalidad educativa. En cada criterio, se indica el puntaje que se otorga según el respectivo nivel.

Tabla 1*Rúbrica para la evaluación de la producción escrita de la Prueba Faro*

Criterios	Descripción de los niveles FARO-ESPAÑOL		
	Nivel 3 (3 pts)	Nivel 2 (2 pts)	Nivel 1 (1 pto)
Redactar textos informativos que comuniquen sobre el tema solicitado.	El texto informa sobre el tema solicitado. Desarrolla al menos tres aspectos.	El texto informa sobre el tema solicitado. Desarrolla al menos dos aspectos.	El texto informa sobre el tema solicitado. Desarrolla solo un aspecto.
Aplicar en las producciones escritas las normas ortográficas en los siguientes casos: plurales de palabras terminadas en z, combinaciones gue-gui, güe-güi, el uso de la r-rr y los diminutivos cito, cita.	El texto carece de errores ortográficos según los casos planteados.	El texto presenta entre uno y cuatro errores ortográficos según los casos planteados.	El texto presenta entre cinco y siete errores ortográficos según los casos planteados.
Aplicar el uso de las mayúsculas al iniciar una oración y en sustantivos propios.	El texto carece de errores en el uso de las mayúsculas según los casos planteados.	El texto presenta entre uno y tres errores en el uso de las mayúsculas según los casos planteados.	El texto presenta entre cuatro y seis errores en el uso de las mayúsculas según los casos planteados.
Aplicar los signos de puntuación en los siguientes casos: punto y seguido, punto y aparte, la coma en enumeraciones, los signos de interrogación y exclamación al inicio y al final de preguntas y exclamaciones.	El texto carece de errores en el uso de los signos de puntuación según los casos planteados.	El texto presenta entre uno y tres errores en el uso de los signos de puntuación según los casos planteados.	El texto presenta entre cuatro y seis errores en el uso de los signos de puntuación según los casos planteados.
Aplicar las reglas de acentuación en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.	El texto carece de errores en la aplicación de la tilde en las palabras, agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.	El texto presenta entre uno y cuatro errores en la aplicación de la tilde en las palabras, agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.	El texto presenta entre cinco y ocho errores en la aplicación de la tilde en las palabras, agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.
Redactar textos con cohesión.	El texto está cohesionado: utiliza correctamente los conectores, utiliza correctamente los nexos (conjunciones y preposiciones) no omite palabras.	El texto presenta entre uno y tres errores de cohesión: uso incorrecto de conectores o nexos y omisión de palabras.	El texto presenta entre cuatro y cinco errores de cohesión: uso incorrecto de conectores o nexos y omisión de palabras.

Redactar textos con coherencia.	El texto desarrolla el tema sin ninguna digresión.	El texto desarrolla el tema, pero presenta una o dos digresiones.	El texto desarrolla el tema, pero presenta entre tres y cuatro digresiones.
8. Utilizar trazos correctos de las letras.	El texto presenta el trazo correcto de todas las letras.	El texto presenta entre uno y tres errores en el trazo de las letras.	El texto presenta entre cuatro y seis errores en el trazo de las letras.
Aplicar en los escritos la concordancia nominal (género y número).	El texto mantiene la concordancia nominal.	El texto presenta entre uno y tres errores de concordancia nominal.	El texto presenta entre cuatro y cinco errores de concordancia nominal.
Construir párrafos con idea fundamental e ideas complementarias.	El texto presenta al menos tres párrafos estructurados correctamente con idea fundamental y sus ideas complementarias. Un párrafo no se estructura correctamente cuando: *En su lugar aparecen oraciones aisladas. *Desarrolla ideas fundamentales diferentes. *Desarrolla ideas fundamentales sin las respectivas ideas complementarias. *Inicia con ideas pertenecientes al párrafo anterior.	El texto presenta al menos dos párrafos estructurados correctamente con idea fundamental y sus ideas complementarias.	El texto presenta un párrafo estructurado correctamente con idea fundamental y sus ideas complementarias.

Nota. La rúbrica contiene los criterios y los niveles de competencia en la producción escrita. De Ministerio de Educación Pública. (2021a). *Guía técnica FARO PRIMARIA*.
https://dgec.mep.go.cr/sites/all/files/dgec_mep_go_cr/adjuntos/guia_tecnica_primaria_iis.pdf

En esta investigación se utilizó la prueba de redacción del Plan Apoyemos la lectoescritura (2022) por las características de la población estudiantil del Ciclo Diversificado Vocacional que se describirán en el siguiente apartado.

2.4. ¿Qué es el Ciclo Diversificado Vocacional?

Esta investigación pretende explicar cómo se enseña la escritura productiva y como es la producción escrita del estudiantado matriculado en duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional, por lo que es importante explicar en qué consiste esta modalidad educativa, quiénes

asisten a ella y cómo es su estructura curricular. Cabe señalar primero que esta modalidad de la Educación Especial, ubicada en centros educativos regulares de secundaria, contempla el III Ciclo que corresponde a los niveles de 7°, 8° y 9°, y el Ciclo Diversificado Vocacional que incluye los niveles de 10°, 11° y 12° año. Esta investigación se centra en el estudiantado de 12° año.

2.4.1. Descripción del Ciclo Diversificado Vocacional

El Ciclo Diversificado Vocacional es una modalidad de atención directa de la Educación Especial en Costa Rica, entendida esta última como el conjunto de apoyos y servicios a disposición del estudiantado con necesidades educativas. La atención directa se refiere a “aquella forma de atención ofrecida por un docente de Educación Especial a un grupo determinado de estudiantes, según la edad y el nivel correspondiente” (MEP, 2021c, p. 13).

Los servicios de atención directa se dividen de la siguiente forma:

- ✓ Servicio educativo para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años con discapacidad o riesgo en el desarrollo.
- ✓ Servicios específicos de Educación Especial (Centros de Educación Especial y Centros de Atención Integral para personas adultas con Discapacidad).
- ✓ Servicios específicos de Educación Especial en centros educativos regulares (Aulas Integradas, III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional).

El Ciclo Diversificado Vocacional (junto con el III Ciclo), que es la modalidad que atañe a esta investigación, fue creada en 1978, con el fin de dar continuidad al proceso educativo del estudiantado que había concluido el Segundo Ciclo en Aula Integrada. Dicha propuesta, cubría solo tres años de la etapa que se le denominaba “prevocacional”, posteriormente se completó

en 1993, con un plan de estudios aprobado por el Consejo Superior de Educación que contemplaba la etapa vocacional (CSE 03-10-2009). Pese a esto se sigue llamando de manera errónea “prevocacional” o “prevo”.

A partir del 2009, El Consejo Superior de Educación aprobó un plan de estudios nuevo, denominado: III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, el cual se desarrolla en seis años (de séptimo a duodécimo), en colegios académicos, técnicos los Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC). Su plan de estudios equilibra un área académica y un área técnica, con el objetivo de facilitar la empleabilidad y la continuidad del estudiantado una vez concluido el plan de estudios, hacia una formación más especializada, en proyectos productivos comunales o familiares; o de ser posible en un empleo. En algunos de estos servicios existe un grupo de estudiantes sordos, en cuyo caso el equipo base debe contar con una persona docente que posea la especialidad en Educación Especial.

El plan de estudios del III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional persigue los siguientes objetivos

- ✓ Propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas que posibiliten en el estudiante mayores grados de autonomía, autodeterminación e independencia en los diferentes ámbitos de la vida.
- ✓ Promover el desarrollo cognitivo que le permita al estudiante adquirir aprendizajes para la vida.
- ✓ Propiciar la consecución de contenidos académicos que le permitan al estudiante avanzar en la secuencia curricular que plantea la oferta educativa nacional.

- ✓ Potenciar en el estudiante el desarrollo de conocimientos, intereses, aptitudes, destrezas y habilidades orientadas hacia la formación vocacional, promoviendo su participación en los procesos de pasantía (pre-práctica) y práctica supervisada (práctica profesional) como elementos fundamentales de esta área.
- ✓ Promover la participación plena del estudiante en todas las actividades del centro educativo, familiares y comunitarias.
- ✓ Promover la participación del estudiantado, en diferentes áreas de especialidades técnicas, proyectos productivos, actividades microempresariales y de trabajo cooperativo u otras, como alternativas laborales y socio productivas.

(MEP, 2014a, p. 17)

El logro de estos objetivos, así como la ejecución del plan de estudios, se da gracias a una mediación pedagógica con estrategias activas y participativas que parten de la diversidad y la atención de las necesidades individuales que se puedan identificar dentro del contexto de aula.

En este ambiente de aula es necesario la organización multinivel, lo que hace que la planificación tenga como referente distintos niveles de dificultad en los momentos de aprendizaje, de la misma forma, el perfil de salida y la certificación del estudiantado, depende del propio avance y del aprovechamiento logrado con las oportunidades y apoyos brindados.

2.4.2. Estudiantado del Ciclo Diversificado Vocacional

La población estudiantil meta de la modalidad educativa de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, es aquella que cumpla alguna de las siguientes características:

- ✓ Estudiantes que concluyeron el I y II Ciclo de Educación Especial en Aulas Integradas.

- ✓ Estudiantes con discapacidad auditiva asociada a discapacidad intelectual que concluyeron el I y II Ciclo de Educación Especial en Aulas Integradas de Audición y Lenguaje y que se desenvuelven en un funcionamiento académico de I Ciclo de la Educación General Básica.
- ✓ Estudiantes con Certificado de Conclusión de Estudios de I y II Ciclo de la Educación General Básica que cursaron estudios con el apoyo de la Adecuación Curricular Significativa y que presentan funcionamiento académico de I Ciclo de la Educación General Básica.
- ✓ Estudiantado no escolarizado con edad mínima de 14 años y máxima de 18 años, el cual requiere de un análisis de la Asesoría Regional de Educación Especial, donde se recolecta la información del funcionamiento del estudiante, para ampliar los criterios técnicos con respecto a la posible referencia del mismo y finalmente, “emitir su criterio técnico, el cual debe, necesariamente, estar ajustado a la población meta a la que está orientada el servicio educativo y que dicha oferta sea la que mejor se ajusta a las necesidades educativas especiales de la persona” (MEP, 2014a, p. 70).

Para concretar su ingreso al III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, el estudiantado debe cumplir con una serie de requisitos, según el servicio de Educación Especial del que provenga.

A saber:

Las personas estudiantes provenientes de Aulas Integradas deberán de cumplir con lo siguiente: edad mínima de 14 años y máxima de 18 años; boleta de Recomendación de Ubicación para el Trámite de Matrícula de la o el estudiante; certificado de Conclusión de Estudios de Aula Integrada; Informe de Salida de Ciclo del estudiante elaborado por la persona

docente responsable en el centro educativo de procedencia; cumplir con el proceso de matrícula en las fechas oficiales establecidas para toda la población del centro educativo donde se va a matricular.

En el caso del estudiantado proveniente de II Ciclo de la Educación General Básica con Adecuación Curricular Significativa con un funcionamiento académico de I Ciclo de la Educación General Básica, se solicitan los siguientes requisitos: boleta de Recomendación de Ubicación para el Trámite de Matrícula de la o el estudiante; certificado de Conclusión de Estudios I y II Ciclo de la Educación General Básica; informe de conclusión de Ciclo de Estudiantes con Adecuación Curricular Significativa; cumplir con el proceso de matrícula en las fechas oficiales establecidas para toda la población del centro educativo donde va a matricular.

Para estudiantado no escolarizado, se solicita: edad mínima de 14 años y máxima de 18 años; la Asesoría Regional de Educación Especial respectiva analizará la situación de la persona candidata a ingresar al servicio.

2.4.3. Estructura curricular del Ciclo Diversificado Vocacional

El plan de estudios de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional posee una estructura curricular para ser desarrollada en un periodo de seis años, dividida en dos grandes áreas: académica y técnica. En la primera se desarrollan las siguientes asignaturas: matemática, estudios sociales, ciencias, español, habilidades y destrezas para la vida, inglés, educación física, educación musical, consejo de curso, informática educativa, orientación, artes plásticas y educación religiosa. Para el área técnica se incluye: técnica 1, técnica 2, tecnología y

formación vocacional. En la siguiente tabla se detalla la estructura curricular según nivel y número de lecciones aprobado por el Consejo Superior de Educación:

Tabla 2*Distribución cantidad de lecciones según asignatura y nivel*

Asignatura/Nivel	N° de lecciones					
	7°	8°	9°	10°	11°	12°
Área Académica						
Matemáticas	4	4	4	4	4	4
Estudios Sociales	3	3	3	3	3	3
Ciencias	3	3	3	3	3	3
Español	4	4	4	4	4	4
Habilidades y destrezas para la vida	3	3	3	3	3	3
Inglés	2	2	2	2	2	2
Educación Física	2	2	2	2	2	2
Educación Música	2	2	2	2	2	2
Consejo Curso (Guía)	1	1	1	1	1	1
Informática Educativa	2	2	2	2	2	2
Orientación	1	1	1	1	1	1
Artes Plásticas	2	2	2	2	2	2
Educación Religiosa	1	1	1	1	1	1
Área Técnica						
Técnica 1	10	10	10			
Técnica 2	10	10	10			
Formación Vocacional				18	18	22
Tecnología				6	6	6

Nota. Adaptado de Ministerio de Educación Pública. (2014a). *Orientaciones Técnicas para la implementación del plan de estudios del III Ciclo Diversificado Vocacional*. CENAREC. <https://cenarec.files.wordpress.com/2016/02/orientaciones-tc3a9cnicas-iii-ciclo-diversificado-2014.pdf>

En el área académica, se utilizan como referente para el planeamiento y como guía para la secuencia curricular de las asignaturas académicas, los programas de estudio para I y II Ciclo de la Educación General Básica vigentes realizando las adaptaciones requeridas. Dentro de esta área se incorpora la asignatura Habilidades y Destrezas para la Vida, la cual busca favorecer el desarrollo de la autonomía personal del estudiantado y de aspectos socioafectivos. Para la determinación de los objetivos y contenidos según los lineamientos del MEP (2014a) se debe de tomar en cuenta lo siguiente:

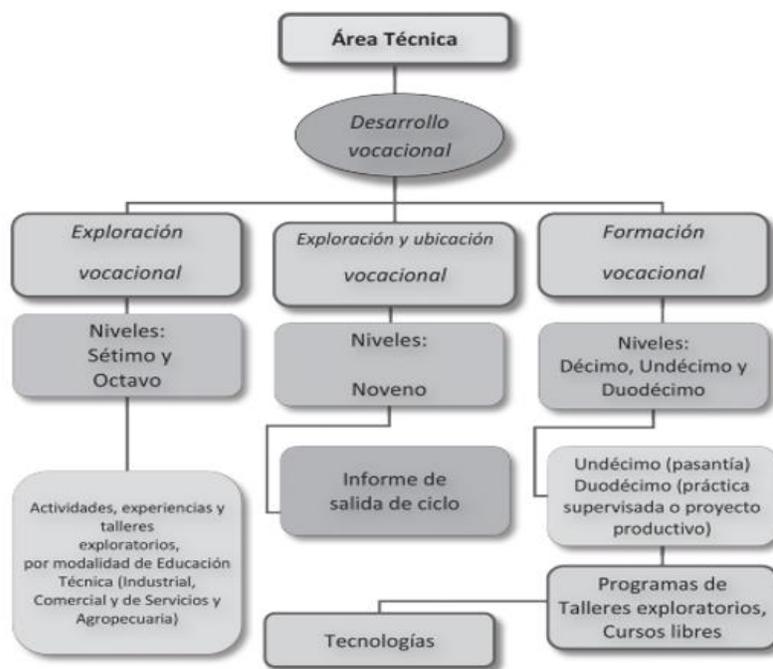
- ✓ Dar prioridad a los aprendizajes de aplicación funcional para los requerimientos particulares de actividades de vida diaria y desarrollo productivo/laboral, es decir, todos aquellos que potencien las posibilidades de autodeterminación y autonomía personal en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el estudiante.
- ✓ Incorporar lo relacionado con los temas transversales que deben impregnar el currículum establecido, siendo los temas transversales definidos para el currículo oficial los siguientes: educación en y para los valores, educación en y para la vivencia de los derechos humanos, la democracia y la paz, educación para la conservación (uso, manejo y protección ambiental), educación para el respeto a toda forma de vida, educación para la salud personal y social y educación para la prevención del riesgo y los desastres.

Con respecto al área técnica, el plan de estudios de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional (MEP, 2014a), está orientado hacia la formación integral del estudiantado, promoviendo el desarrollo máximo de las potencialidades de aprendizaje y participación con miras al futuro desempeño de una actividad productiva/laboral. Esta área se comprende de las siguientes fases:

Exploración de las destrezas y habilidades del estudiantado por medio de su participación en una variedad de experiencias y actividades relacionadas con procesos productivos/laborales y, enmarcado en un proceso de exploración y ubicación vocacional en noveno año; culminando en el Ciclo Diversificado Vocacional (décimo, undécimo y duodécimo año), con el periodo de formación vocacional, en el que se brinda al estudiante las posibilidades de formación en un área específica, según sus habilidades y destrezas (p. 30).

Figura 2

Esquema del área técnica del plan de estudios del III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional



Nota. Tomado de Ministerio de Educación Pública. (2014a). *Orientaciones Técnicas para la implementación del plan de estudios del III Ciclo Diversificado Vocacional.* <https://cenarec.files.wordpress.com/2016/02/orientaciones-tc3a9cnicas-iii-ciclo-diversificado-2014.pdf>

En relación con la evaluación, se consideran las siguientes orientaciones generales desde las directrices del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2014a, pp. 61-62):

- ✓ La puesta en práctica de las funciones: diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación, integradas en el propio proceso, permitiendo mostrar los avances del aprendizaje en el desarrollo intelectual, personal y social del estudiante.
- ✓ La persona docente es quién determina cómo y cuándo aplicar las diversas técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, según la situación concreta, del proceso de mediación pedagógica.
- ✓ La evaluación desde este enfoque es cuantitativa, cualitativa y enfocada no solo en el conocimiento, sino además en los procesos.
- ✓ Con el propósito de garantizar las evidencias de validez y confiabilidad de la información obtenida, se deben tener presentes las etapas de diseño y desarrollo de las estrategias evaluativas

La promoción de las personas estudiantes se da al finalizar el año lectivo, siempre y cuando el estudiantado haya alcanzado un promedio igual o superior a 65 en el III Ciclo o un promedio igual o superior a 70 en el Ciclo Diversificado Vocacional. En caso de obtener la condición de aplazado, el Comité de Evaluación, el Comité de Apoyo Educativo del centro educativo y los docentes realizarán un análisis individual del caso para determinar alternativas razonables para la promoción del estudiantado.

Al concluir el III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional (MEP, 2014a), es decir, el duodécimo año, el estudiantado tiene derecho a recibir un Título (Certificado de Conclusión de Estudios). Junto a este título se entrega el respectivo Informe de Salida de Ciclo, el cual contiene

una descripción de los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas, tanto en lo académico como en lo técnico.

Una vez desarrollada la teoría de los ejes temáticos de este estudio, se procederá a explicar el marco metodológico que orientó el proceder de esta investigación.

Capítulo III. Marco metodológico

3.1. Enfoque y diseño

Esta investigación se enmarca en un enfoque mixto, definido por Driessnack et al. (2007), como “un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (p.2). Es mixto porque este enfoque permite realizar un análisis del fenómeno desde un ángulo objetivo y subjetivo (Hernández et al., 2014).

La perspectiva objetiva (cuantitativa) de este estudio consiste en la descripción y caracterización de la forma de redactar del estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional a partir de la valoración de sus producciones escritas con base en los criterios de las pruebas de escritura del Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022) cuyos datos arrojan estadísticas descriptivas del desempeño general del grupo de estudiantes participantes. Para ello, se utilizará el diseño de investigación descriptiva, pues, como afirma (Hernández et al., 2014), “El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción” (p. 155).

La mirada subjetiva (cualitativa) corresponde a la forma en que el profesorado de Educación Especial que imparte la materia de español enseña la escritura productiva a sus estudiantes. Es decir, se abordará desde las experiencias o vivencias de las docentes, lo que implica un estudio fenomenológico, ya que este diseño de investigación se basa en la introspección y descripciones que una persona hace con respecto a una determinada situación (Bisquerra, 1989); busca la comprensión de un fenómeno en el ambiente usual en que se desenvuelven las personas participantes y a partir de la descripción que hacen de este (Ramos, 2015).

De esta forma, se cumple lo que Chen (citado por Hernández et al., 2014), afirma con respecto a los estudios mixtos, que son una “integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno” (p.534). Además, según Hernández et al. (2014), este enfoque permite “obtener una visión más comprensiva sobre el planteamiento si se emplean ambos métodos, así como un mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro” (p. 538).

Así mismo, esta investigación tiene un diseño denominado mixto puro concurrente. Mixto, por lo ya explicado en el enfoque. Puro, porque el método cualitativo y cuantitativo tienen el mismo estatus (Hernández et al., 2014, p.535), esto quiere decir que ambos métodos tendrán el mismo peso en la investigación; o como señala Núñez (2017), “hay equilibrio en el empleo de ambos métodos” (p. 641). Se espera analizar el proceso de enseñanza de la escritura productiva mediante un método cualitativo y el aprendizaje de la escritura productiva por medio de un método cuantitativo, por lo que entre ambos no hay uno dominante o un “ángulo prioritario” (Núñez, 2017, p. 641), en este estudio, sino que el propósito de cada método es “integrar los ángulos de análisis o los resultados” (Núñez, 2017, p. 641).

Es concurrente porque “se aplican ambos métodos de manera simultánea (los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo)” (Hernández et al., 2014, p. 546). Este diseño fue seleccionado debido a que los datos se recaban en paralelo y de forma separada, los análisis cuantitativos y cualitativos se construyen también por separado, los datos se interpretan y consolidan a partir de ambos estudios, y los resultados

se plantean como ‘metainferencias’ que integran los hallazgos y conclusiones de ambos métodos y su conexión o mezcla” (Hernández et al., 2014, p. 547).

3.2. Participantes y fuentes de datos

La obtención de datos de esta investigación se realizó por medio de dos fuentes de información: las personas participantes y el análisis documental.

Las personas participantes corresponden al profesorado de Educación Especial que imparte la asignatura de español a duodécimo año en el Ciclo Diversificado Vocacional en cinco centros de la Dirección Regional de Educación en San José Central que tienen esta modalidad educativa.

El análisis documental se hizo de las redacciones que realizaron las personas estudiantes matriculadas en el duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional de los cinco centros educativos de la Dirección Regional de Educación en San José Central que tienen esta modalidad educativa.

Para la selección de las personas participantes se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- ✓ Laborar en el Ciclo Diversificado Vocacional de alguno de los cinco colegios de la Dirección Regional de Educación en San José Central que cuentan con esta modalidad educativa.
- ✓ Ser docente de Educación Especial en el Ciclo Diversificado Vocacional.
- ✓ Impartir la materia de español al estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional en el 2022.

También se tomó en cuenta el siguiente criterio de exclusión:

- Ser docente de Educación Especial que imparte español a grupos que no sean de duodécimo año en el 2022 del Ciclo Diversificado Vocacional de alguna de las 5 instituciones de la Dirección Regional de Educación en San José Central.

Con base en los criterios anteriores, la población participante quedó conformada por cinco docentes de Educación Especial que imparten la materia de español en el Ciclo Diversificado Vocacional, una por cada grupo de duodécimo año de los centros educativos participantes de la Dirección Regional de Educación en San José Central. Para mantener la confidencialidad a las docentes participantes se le asignó un código a cada una de ellas.

Tabla 3

Códigos para análisis de datos asignados a los colegios y docentes participantes

Código asignado al centro educativo	Código persona docente
L1	D1
L2	D2
L3	D3
L4	D4
L5	D5

Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2022).

En la tabla 3 se presentan, para los análisis posteriores, los códigos asignados a los centros educativos participantes y a las cinco personas docentes de Educación Especial que imparten la materia de español al estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional de esos centros. La “L” hace referencia a la letra inicial de la palabra “Liceo”, que es el término con que inicia el nombre de cuatro de los cinco centros educativos participantes; y el “número”

al orden en que fueron visitadas las cinco instituciones. La “D” corresponde a la letra inicial de la palabra “Docente” y el número coincide con el centro educativo donde labora la persona participante.

En general, la población participante está conformada por cinco docentes femeninas, por lo que en el resto del documento se hará referencia a “las participantes”, “las docentes” o “las profesoras”: Dentro de este grupo de profesoras, el mayor grado académico obtenido es el de maestría y el menor el de licenciatura, por ello los grupos profesionales a los que pertenecen son ET4 y ET3 respectivamente. Tienen, en promedio, 15 años y 6 meses de laborar en Educación, 34 años la que más tiempo ha ejercido en esta disciplina y cinco años la más reciente en ingresar a este gremio. Con respecto a impartir español en la modalidad de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, el promedio es de 5 años y 6 meses, 10 años es lo que tiene la de más experiencia y dos años la de menor tiempo en esta materia. La mayoría de las profesoras cuentan con la especialización en retardo mental y la minoría con una titulación como generalista en la Educación Especial.

Con respecto al análisis documental, este corresponde a las redacciones que realizaron las personas estudiantes del duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional. Se tomó como criterio de valoración de la prueba el que la persona estudiante redactara al menos una oración con la estructura sujeto-verbo-predicado; si no lo hacía así, su redacción se descartaba.

Los criterios de valoración de las redacciones corresponden a los que establece el Plan Apoyemos la lectoescritura (MEP, 2022) que se describirán con detalle en el apartado 3.5, como variables del enfoque cuantitativo de esta investigación.

Tabla 4*Matrícula de duodécimo año por centro educativo y cantidad de redacciones recopiladas*

Institución educativa	Matrícula del duodécimo año	Redacciones recopiladas	Código de la redacción
L1	9	9	R1 - R9
L2	10	5	R10 – R14
L3	9	7	R15 – R21
L4	15	14	R22 – R35
L5	4	3	R36 - R38
Total	47	38	

Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2022).

De acuerdo con el Plan de Estudios del III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional (MEP, 2011) la matrícula del Ciclo Diversificado Vocacional es de un mínimo de 10 estudiantes y un máximo de 18 estudiantes. Según la tabla 4, el L5 es el que menos estudiantes tienen (solo cuatro estudiantes) y el L4 el que tiene la matrícula más alta (15 estudiantes); los otros tres tienen un promedio de nueve estudiantes. No se cumple con los mínimos en la mayoría de los centros educativos participantes, pero al ser el último año del Ciclo Diversificado Vocacional, el MEP no puede cerrar los grupos.

Con base en la matrícula aportada por cada docente de español, se contaba con un total de 47 estudiantes de duodécimo año entre los cinco centros educativos participantes, pero el día que se les solicitó la elaboración de la redacción en cada centro educativo (solo en el L1 asistió el 100% del estudiantado respectivo) por lo que la cantidad de redacciones en general es menor que el total de estudiantes. Se recopilaron 38 documentos, es decir, 38 pruebas que corresponden

a la producción escrita del 90% del estudiantado matriculado en duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional de las cinco instituciones de la Dirección Regional de Educación de San José Central que ofrecen el servicio.

Al aplicar el criterio de valoración de las redacciones, que consistía en que la redacción debía ser de, al menos, una oración con la estructura de sujeto-verbo-predicado, tres estudiantes no cumplieron este requisito, por lo que el total de documentos que se analizaron para este estudio fue de 35 redacciones.

3.3. Pregunta de investigación

Como se mencionó en el primer capítulo de esta memoria de seminario, la población en situación de discapacidad puede encontrar barreras para el aprendizaje de la escritura productiva, particularmente si asiste a servicios de Educación Especial como el Ciclo Diversificado Vocacional, porque en esta modalidad educativa la prioridad son los aprendizajes de aplicación funcional para los requerimientos de la vida diaria y del desarrollo laboral que favorezcan la autodeterminación y la autonomía personal (MEP, 2014a).

Sin embargo, el referente curricular para el planeamiento de la materia de español del Ciclo Diversificado Vocacional son los programas de estudio para I y II Ciclo de la Educación General Básica vigentes (MEP, 2014a), por lo que se esperaría un desempeño más que funcional en la producción escrita por parte del estudiantado de duodécimo año. Es aquí donde surge la pregunta de investigación de este estudio.

¿Cómo es el proceso de enseñanza y la producción escrita de la población estudiantil de duodécimo año matriculado en el Ciclo Diversificado Vocacional en el año 2022 de la Dirección Regional de Educación en San José Central?

3.4. Objetivos

Para responder a la interrogante que motivó esta investigación, se propusieron los siguientes objetivos.

Objetivo general

Analizar el proceso de enseñanza y la producción escrita de la población estudiantil de duodécimo año matriculada en el Ciclo Diversificado Vocacional en el año 2022 de la Dirección Regional de Educación en San José Central.

Objetivos específicos

1. Describir el proceso de enseñanza de la escritura productiva que aplica el profesorado de español con el estudiantado de duodécimo año en el Ciclo Diversificado Vocacional.
2. Caracterizar la producción escrita que realiza el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional.
3. Brindar recomendaciones para la enseñanza de la escritura productiva al profesorado que imparte español en el Ciclo Diversificado Vocacional según las características de la producción escrita.

3.5. Categorías y variables

Esta investigación tiene un enfoque mixto puro concurrente, por lo que se proponen categorías para el abordaje cualitativo y variables para el cuantitativo.

Las categorías fueron preestablecidas con base en el marco teórico, pues con ellas se pretende dar respuesta al primer objetivo del estudio que es la descripción de la enseñanza de la producción escrita, lo que implica que se han de abordar los siguientes aspectos:

1. Proceso de enseñanza de la escritura productiva. La estructura en que la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español enseña a redactar al estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional.
2. Mediación. Las acciones que ejecuta la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español para acompañar, propiciar y enriquecer el aprendizaje de la escritura productiva.
3. Contenido. El conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas que la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español desarrolla en la enseñanza de la escritura productiva.
4. Estrategia. La secuencia de actividades que realiza la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español en la enseñanza de la escritura productiva.
5. Recursos. Los materiales que utiliza la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español en la enseñanza de la escritura productiva.
6. Evaluación. Los mecanismos que emplea la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español para monitorear el aprendizaje de la escritura productiva.

Por su parte, las variables pretenden responder el planteamiento del segundo objetivo del estudio, que corresponde a la caracterización de la producción escrita del estudiantado de duodécimo año, para lo cual se utilizó la prueba de redacción del Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022) porque evalúa la producción escrita en I Ciclo de Educación General Básica, que corresponde a 1°, 2° y 3° años, niveles en los que se encuentra el estudiantado de duodécimo año según lo reportaron previamente las profesoras de español.

Para la evaluación de la redacción, el Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022) propone una serie de rúbricas con sus respectivos criterios, como se describió con detalle en el punto 2.3.3 del marco teórico, los cuales fueron considerados como variables en este estudio.

Tabla 5

Variables para la caracterización de la producción escrita y sus respectivas definiciones

Variable	Definición conceptual
RCFG	Cumplimiento de las reglas de correspondencia fonema – grafema.
Sílabas	Escritura de las combinaciones silábicas frecuentes: directa, inversa, mixta y consonántica.
Palabras	Escritura de palabras con sílabas que reconoce.
Estructura	Escritura de oraciones con estructura gramatical: sujeto-verbo-predicado.
Claridad	Escritura de pequeños textos que comuniquen un mensaje claro.
Relación	Relación del contenido del texto con la ilustración propuesta.
Ordenamiento	Orden lógico y secuencial de los acontecimientos anotados.
Riqueza	Amplitud de ideas.
Género	Concordancia entre los elementos de la oración en género (artículos sustantivos, adjetivos).
Número	Concordancia entre los elementos de la oración en número (artículos sustantivos, adjetivos).
Verbo	Concordancia en la conjugación de los tiempos verbales.
Sin repeticiones	Sin repeticiones innecesarias de palabras.
Mayúscula	Mayúscula al inicio de la oración y en nombres propios.
Punto	Punto al final de cada oración.
Sustitución	Cambio de letras o palabras.
Adhesión	Adición de letras o palabras.
Omisión	Eliminación de letras o palabras.
Inversión	Cambio en el orden de letras o palabras.
Rotación	Cambio en la dirección de las letras.
Tilde	Omisión de tildes en palabras que la ameritan.

Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2022).

La tabla 5 muestra la lista de estas variables con las respectivas definiciones conceptuales, que se obtuvieron de la descripción que hace el MEP (2022) de cada uno de los criterios de las rúbricas.

3.6. Técnicas e instrumentos

Como esta investigación tiene un diseño mixto, se emplearon técnicas e instrumentos con los enfoques cualitativo y cuantitativo, acordes a los respectivos objetivos del estudio.

La técnica que se utilizó para obtener los datos cualitativos, es decir, la información proveniente de las experiencias docentes en la enseñanza de la escritura productiva fue la entrevista semiestructurada, porque “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et al., 2014, p. 403). El instrumento que se utilizó fue una guía de entrevista porque en ella “se incluyen sólo las preguntas o frases detonantes necesarias y es recomendable redactar varias formas de plantear la misma pregunta, para tenerlas como alternativa en caso de que no se entienda. (Hernández et al., 2014, p. 407).

La entrevista semiestructurada otorga flexibilidad a la persona investigadora para profundizar en la información que está recibiendo de la persona entrevistada; no obstante, también otorga estructura y formalidad al proceso. Respecto al tema en cuestión, la entrevista semiestructurada se identifica como un recurso adecuado porque se pretendía indagar sobre el proceso de enseñanza de la escritura productiva que aplica el profesorado de español con el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional, y qué mejor forma de hacerlo que consultando directamente a las docentes, con preguntas abiertas, para que se expresen en sus respuestas.

Se elaboró la guía de entrevista (anexo 1) conformada por dos apartados. La primera solicitaba los datos generales de las docentes, para describir de manera general a la población participante, a saber: años de experiencia laboral, años de trabajar en este centro educativo, años de impartir la materia de español, categoría profesional, grado académico y especialidad.

La segunda parte corresponde a las preguntas dirigidas a obtener los datos del primer objetivo específico del estudio que es la descripción del proceso de enseñanza de la escritura productiva, por lo que se plantean interrogantes relacionados con las seis categorías del estudio: proceso de enseñanza, mediación, contenido, estrategia, recursos y evaluación. Las primeras tres preguntas pretendieron caracterizar a cada grupo de duodécimo año según las perspectivas de sus docentes de español.

Para obtener la fiabilidad y validez de la guía de entrevista, se recurrió a la evaluación de personas expertas, por lo que se contactó, primero por vía telefónica, a un grupo de siete personas, luego se les envió una carta (anexo 2) solicitando su apoyo y explicando el procedimiento para la valoración del instrumento, según los criterios de claridad, coherencia, relevancia y pertinencia que se les proporcionó en el instrumento de evaluación del anexo 3.

Los atestados de estas personas expertas son:

- ✓ Docente de Educación Especial, especialista en trastornos emocionales y de conducta y discapacidad intelectual, 18 años de experiencia laboral y con un cargo actual como coordinadora de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional.
- ✓ Docente de Educación Especial, con 11 años de experiencia y un cargo actual de docente de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional.

- ✓ Docente de Educación Especial, con especialidad en discapacidad cognitiva, cinco años de experiencia laboral y con un cargo actual como docente de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional.
- ✓ Docente de Educación Especial, 23 años de experiencia laboral y con un cargo como docente de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional.
- ✓ Docente de Educación Primaria con una formación en Problemas de Aprendizaje y Neuropsicología Clínica, 35 años de experiencia laboral y actualmente se encuentra jubilada.
- ✓ Docente de Educación Especial con especialidad generalista, cuenta con 13 años de experiencia laboral, y actualmente tiene un cargo como docente de Educación Especial.
- ✓ Docente en I y II Ciclo y Docente de Educación Especial, cuenta con una experiencia de 26 años como docente y cuatro años como docente investigadora, y actualmente tiene un cargo como docente de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional.

Los detalles de la forma en que se consideraron las valoraciones de las personas expertas se encuentran en el anexo 4. Cada una de las observaciones se incorporó en la guía de entrevista. En general, los cambios en el instrumento fueron de forma, en la distribución de las preguntas para tener un hilo conductor mucho más beneficioso para la aplicación de la entrevista, con el cambio de algunas preguntas de lugar dentro de la lista.

Posteriormente se le hizo un pilotaje a la guía de entrevista porque, según Mayorga-Ponce et al. (2020) “el objetivo de una Prueba Piloto como simulacro previo a la investigación final, es contribuir a disminuir los posibles sesgos y errores en la obtención de los datos que pueden orientar a mejorar la metodología previamente planteada” (párr. 3).

El pilotaje se hizo por medio de una reunión virtual mediante la plataforma Zoom a tres profesoras de Educación Especial de dos centros educativos de la provincia de Cartago, que han impartido la materia de español en el Ciclo Diversificado Vocacional en algún momento de su trayectoria profesional. El detalle de los resultados se registra en el anexo 5, pero en general, ambas docentes concordaron en que la entrevista era funcional y pertinente para conocer cómo el profesorado de español enseña la redacción; y dieron una recomendación muy puntual en la forma de plantear las preguntas: hacer hincapié en palabras claves. Por ejemplo, la pregunta #1 plantearla de tal manera que la persona conteste con las características de la población en cuanto a la situación de discapacidad de cada estudiante.

Por otra parte, para obtener los datos cuantitativos de esta investigación, se utilizaron los instrumentos de valoración de la escritura del Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022), descritos ampliamente en el apartado 2.3.3 del marco teórico.

En la revisión de cada redacción, se siguió el instructivo de la prueba de escritura de pequeños textos que indicaba lo siguiente:

- ✓ Revise el texto que cada persona estudiante escribió a partir de la ilustración proporcionada.
- ✓ Identifique si presenta uno o varios de los siguientes errores de escritura: sustitución, adición, omisión, inversión, rotación, tilde.
- ✓ Si presenta, al menos, dos errores de un mismo tipo, regístrelo en la columna correspondiente, colocando una X.

Errores de escritura:

S: sustitución (cambia letras o palabras).

- A: adhesión (agrega letras o palabras).
- O: omisión (omite letras o palabras).
- I: inversión (cambia el orden de las letras en las palabras).
- R: rotación (cambia la dirección de las letras: b-d, q-p).
- T: tilde (no acentúa cuando corresponde).

Para el registro de la valoración obtenida por cada estudiante en los aspectos mencionados, en lugar de las fechas de valoración que tiene el instrumento original, se anotó el código de cada estudiante para utilizar una sola rúbrica por centro educativo.

Tabla 6

Variables para la caracterización de la producción escrita y sus respectivas definiciones

<i>Clave de la persona estudiante</i>	<i>Errores de escritura</i>					
	S	A	O	I	R	T
R1						
R2						
R3						
R4						
R5						
R6						
R7						
R8						
R9						

Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2022).

En el ejemplo de la tabla 6, del L1, se obtuvieron nueve redacciones, las cuales están identificadas con la letra “R” que se refiere a la palabra “Redacción” y un número que es el que le corresponde a cada estudiante según la lista estudiantes que realizaron esta. Así que, “R1” es la valoración de la redacción de la persona estudiante uno.

Tabla 7

Registro de valoración del contenido de las redacciones del estudiantado por centro educativo

Criterio	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
Escritura con cumplimiento de las reglas de correspondencia fonema grafema.									
Escritura de las combinaciones silábicas frecuentes.									
Escritura de palabras con sílabas que reconoce.									
Escritura de oraciones con estructura gramatical: sujeto-verbo-predicado.									
Escritura de pequeños textos con un mensaje claro.									
Relación del texto con la ilustración propuesta.									
Ordenamiento lógico de los acontecimientos.									
Riqueza de ideas.									
Concordancia entre los elementos de la oración en género (artículos sustantivos, adjetivos)									
Concordancia entre los elementos de la oración en número (artículos sustantivos, adjetivos)									
Concordancia entre los elementos de la oración en la conjugación de los tiempos verbales.									
Sin repeticiones innecesarias de palabras.									
Mayúscula al inicio de la oración y nombres propios.									
Punto al final de la oración.									

Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2022).

Como se observa en la tabla 7, en lugar de anotar las fechas de valoración, se incluyeron los códigos del estudiantado del L1 para tener, en una sola rúbrica, los datos del estudiantado que realizó la redacción en ese centro educativo, de esta forma sería más ágil el traslado al programa estadísticos SPSS para los respectivos análisis.

Esta prueba de escritura del Plan Apoyemos la Lectoescritura se basa en los contenidos procedimentales del Programa de Estudio de Español: I Ciclo de la Educación General Básica (MEP, 2013a), que, además, es el referente curricular para la materia de español de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional. Los aspectos que se evalúan en la redacción son los que se detallaron en la tabla 5 y que corresponden a las variables de este estudio, entre ellos: reglas de correspondencia fonema-grafema, escritura de combinaciones silábicas, de sílabas, de palabras, de oraciones, de textos, errores de escritura (omisión, sustitución, inversión, rotación, tilde, adhesión, entre otros (MEP, 2022).

En la prueba proporcionada al estudiantado de duodécimo año (anexo 6), se utilizó una imagen referente al COVID-19 para que hicieran una redacción sobre este tema, asumiendo de que todo el estudiantado participante tiene conocimientos previos sobre el mismo, por la pandemia del 2020 y 2021. La prueba estaba conformada por dos páginas con espacio para un texto extenso, sin embargo; se realizaron adaptaciones de la prueba como disminución del espacio para escribir, según habilidades y destrezas de la persona estudiante, o reformulación de las indicaciones de redacción dependiendo de las dadas por la docente de español.

3.7. Procedimiento para la recolección de información

Durante la primera etapa de la recolección de la información, se procedió a contactar, vía telefónica en el mes de mayo del 2022, a la Asesora de Educación Especial de la Dirección Regional San José Central del Ministerio de Educación Pública, para explicarle el propósito y objetivos del estudio y la necesidad de contar con su apoyo para lograr la participación de los centros educativos involucrados.

En un segundo contacto con la asesora, durante el mes de junio, se le presentó el cronograma de las visitas que se harían a los cinco liceos participantes, el cual fue aprobado por ella y presentado a los directores de estos centros educativos. Durante este mismo mes, se realizó el primer contacto telefónico con los respectivos directores para explicarles a ellos también los objetivos del estudio.

En los meses de agosto y septiembre se contactó a cada docente vía WhatsApp® para coordinar la fecha y hora de la entrevista y de la aplicación de la prueba de redacción al grupo de estudiantes de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional. Las entrevistas fueron realizadas a cada docente participante por una persona investigadora diferente, de esta manera, todas las integrantes del grupo investigador tendrían la experiencia de realizar esta labor investigativa. Se les entregó la carta de presentación de grupo de estudiantes investigadoras y se les solicitó la firma del asentimiento informado (anexo 7) para ser entrevistadas y grabadas por audio con el fin de hacer la posterior transcripción.

Con respecto a la prueba de redacción, se coordinó con las docentes participantes para que la incluyeran como una actividad suya en el planeamiento diario, de esta manera, ellas serían quienes proporcionarían el material y darían las instrucciones al grupo. Esto se hizo con dos fines, el primero, para no generar temor o indisposición en el estudiantado si se enteraba de que su redacción era para ser evaluada por personas ajenas a su contexto educativo, y el segundo, para evitar el contacto directo con las personas investigadoras, quienes fungieron como asistentes en el momento de la aplicación, así se evitaría el tener que solicitar el consentimiento informado por parte de las respectivas familias. Las redacciones fueron recogidas y custodiadas

por la respectiva persona investigadora que tuvo a cargo la aplicación en determinado centro educativo.

Las cinco profesoras de español solicitaron a sus estudiantes que elaboraran una redacción del tema que se les proponía en el documento proporcionado. Esta acción fue incluida como un ejercicio de clase, por lo que no se consideró necesario el solicitar el consentimiento informado de las familias, pues en ningún momento el equipo investigador tendría contacto directo con las personas estudiantes. Para que no se sintieran intimidados o cohibidos ante la solicitud de realizar una producción escrita que iba a ser evaluada por personas ajenas a su contexto de aula, cada docente indicó únicamente que hicieran una redacción del tema propuesto. Se omiten los nombres de los centros educativos y el del estudiantado participante por razones obvias de confidencialidad de los datos.

3.8. Proceso de análisis de la información

De acuerdo con Chen (citado por Hernández et al, 2014) en las investigaciones con enfoque mixto, los métodos cuantitativo y cualitativo “pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (forma pura de los métodos mixtos)” (p. 534), por esta razón, se describe por separado la forma en que se analizaron los datos obtenidos con cada método.

Los datos cualitativos de este estudio se obtuvieron de las entrevistas, las cuales fueron transcritas en Word, posteriormente se incluyeron en el programa WEFT-QDA que consiste en “una herramienta de software para el análisis de datos textuales como transcripciones de entrevistas, documentos y notas de campo. Está disponible gratis bajo una licencia de dominio público” (Fenton, 2006, p. 1).

Los análisis de estos datos se hicieron según el planteamiento de Moustakas (citado por Gordon, 2017), quien propone los siguientes pasos:

1. Lectura total de la transcripción de las entrevistas fenomenológicas, las cuales deben de buscar la descripción de las experiencias de las personas participantes seleccionadas.
2. Segunda lectura de la transcripción para extraer unidades de significado; esto por medio del subrayado y enlistado de las unidades de significado que permitirán la creación de las categorías. Es importante destacar que las unidades de significado son las palabras o frases significativas relacionadas al fenómeno de estudio.
3. Análisis de las unidades de significado por medio de la búsqueda de convergencias o similitudes entre las categorías.
4. Agrupación de unidades de significados para la formación de temas centrales. Estos pasos se realizan con cada entrevista, luego de obtener los temas centrales de cada entrevista se procede con el grupo de temas al paso siguiente.
5. Descripción textural a partir de los temas centrales de cada entrevista. Esta descripción trata de presentar un panorama general del fenómeno a partir de los temas centrales.
6. Descripción estructural para cada entrevista, determinando la estructura de cada tema o atributos esenciales que pueden interpretarse en relación con los temas fenomenológicos universales.
7. La descripción textural-estructural para cada entrevista, paso en el cual se realiza una descripción global integrando las dos descripciones anteriores, tanto la textual como la estructural.

8. Integración de todas las descripciones, textuales, estructurales y compuestas de todas las entrevistas siguiendo los pasos mencionados a continuación:
 - a. Se unen todas las descripciones textuales en una sola descripción textual.
 - b. Se unen todas las descripciones estructurales en una sola descripción estructural.
 - c. Se unen todas las descripciones compuestas en una sola descripción y tendremos una descripción integral textual-estructural.

Para garantizar la interpretación consistente y válida de la información obtenida de las entrevistas, se utilizó la técnica de la triangulación que, de acuerdo con Gurdían (2010), "consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno " (p.242).

La autora destaca cinco tipos de triangulación: de métodos y técnicas, de datos, de personas investigadoras, de teorías y la interdisciplinaria. En este caso se utilizó la triangulación de métodos, datos y teoría. El primero consiste en usar diferentes métodos para estudiar un problema determinado, en este caso, la metodología cuantitativa con una lista de criterios para la valoración de la redacción y la cualitativa con el uso de la entrevista semiestructurada. El segundo se refiere a los datos obtenidos de diferentes fuentes, que aquí corresponde a las entrevistas del profesorado de Educación Especial que imparte español y las redacciones del estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional. La triangulación teórica consiste en comparar los resultados con los referentes teóricos, en este caso, el procedimiento de enseñanza de la lectura que usa el profesorado con lo que establece la bibliografía actual.

Con respecto a los datos cuantitativos, para garantizar la validez de estos, cada redacción elaborada por las 38 personas estudiantes que participaron inicialmente en el estudio fue

revisada por dos investigadoras para, posteriormente, cotejar la coincidencia de criterios en cada aspecto evaluado y determinar la calificación correspondiente.

La primera revisión de redacciones la realizó la estudiante investigadora que estuvo con la docente y el grupo de estudiantes el día que elaboraron el escrito. La segunda revisión la realizó otra estudiante investigadora de las cinco que conforman el Seminario de Graduación. Las valoraciones en el instrumento de registro (anexo 8) debían anotarse con un SI o NO “escribe”, “cumple” o “comete” determinado criterio, según correspondía el tipo de criterio. En los casos en que los registros no coincidieron en el SI o NO, una tercera estudiante investigadora evaluó la respectiva redacción y se tomó como valoración el criterio dos de tres coincidencias en la evaluación. Ejemplo, dos SI y un NO implicaba que en la redacción sí se cumplía ese criterio en específico.

Posteriormente, estas evaluaciones de SI y NO fueron convertidas en valores numéricos de 1 y 0 respectivamente en el software estadístico SPSS (aplicación que organiza datos numéricos, hace análisis cuantitativos, crea tablas y gráficos con data compleja), para los posteriores análisis estadísticos correspondientes a la frecuencia y porcentaje de presentación de cada variable en las redacciones del estudiantado participante.

Para la caracterización de la escritura productiva, segundo objetivo específico de este estudio, se determinó que fuese el mayor porcentaje obtenido en el criterio de “*SI ESCRIBE*”, cuando se refiere a que logra escribir letras, sílabas, palabras y oraciones; “*SI CUMPLE*”, cuando la variable corresponde al cumplimiento de un criterio específico (por ejemplo, que el texto escrito tiene relación con el dibujo propuesto); y “*SI LO COMETE*”, cuando en la escritura de las palabras se comete alguno de los errores planteados en los criterios de evaluación.

Capítulo IV. Hallazgos y discusión

Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, esta investigación surgió ante el cuestionamiento sobre cómo es el proceso de enseñanza y la producción escrita de la población estudiantil de duodécimo año matriculada en el Ciclo Diversificado Vocacional en el año 2022 de la Dirección Regional de Educación en San José Central.

En este apartado se presentan los hallazgos que dan respuesta a esa interrogante, para lo cual, se organiza en tres ejes según los objetivos del estudio: primero, la descripción del proceso de enseñanza de la escritura productiva que aplica el profesorado de español con el estudiantado de duodécimo año en el Ciclo Diversificado Vocacional; segundo, caracterización de la producción escrita que realiza el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional; y tercero, recomendaciones para la enseñanza de la escritura productiva al profesorado que imparte español al duodécimo año según las características de la producción escrita de sus estudiantes (hallazgos cuantitativos) y lo descrito por las mismas docentes sobre su quehacer (hallazgos cualitativos).

En cada apartado se incluirán los hallazgos y discusión de acuerdo con los fundamentos teóricos presentados en el Capítulo II y la metodología seguida en cada eje, pues, como se explicaron Hernández et al. (2014), esta investigación es de diseño mixto puro concurrente, debido a que los datos se recogen de forma separada pero en paralelo, los análisis cuantitativos y cualitativos también se elaboran por separado, los datos se analizan a partir de ambos estudios y los resultados integran los hallazgos y conclusiones de ambos métodos.

De esta forma, el primer apartado sigue un formato cualitativo en la presentación de los datos porque, mediante entrevistas sobre el fenómeno de estudio, se obtuvo el proceso de enseñanza

de la escritura productiva que aplican las cinco profesoras de Educación Especial que imparten español en los cinco liceos participantes.

El segundo apartado muestra los datos cuantitativos respecto a las características de la producción escrita de las 38 personas estudiantes matriculadas en duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional, por lo que se exponen datos de estadística descriptiva que permitirán dar una idea de cómo es la redacción del estudiantado de la Dirección Regional de Educación San José Central. Por esta razón, no se reporta el desempeño del estudiantado participante por centro educativo, sino solo a nivel general.

En el tercer segmento se dan las recomendaciones para los centros educativos según los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en los dos primeros apartados, análisis que corresponde a la integración en el enfoque mixto puro concurrente, ya que, como afirma Hernández et al. (2014) “los resultados que se plantean como ‘metainferencias’ que integran los hallazgos y conclusiones de ambos métodos y su conexión o mezcla” (p. 547).

4.1. Descripción del proceso de enseñanza de la escritura productiva que aplica el profesorado de español con el estudiantado de duodécimo año en el Ciclo Diversificado Vocacional

Para obtener los insumos necesarios para describir el proceso de enseñanza de la escritura productiva que utilizan las docentes de Educación Especial que imparten español en los liceos participantes, se plantearon seis categorías de análisis que corresponden a los elementos que incluye el proceso de enseñanza, entendido este como la forma en que la persona docente estructura la enseñanza de la escritura productiva al estudiantado de duodécimo año, lo que

implica la consideración de los siguientes aspectos: organización, mediación, contenido, estrategia, recursos y evaluación.

Los comentarios de las docentes participantes en cada uno de los aspectos se destacan en cursiva, con comillas y con un rango numérico entre paréntesis que corresponde al lugar de las palabras en la transcripción registrada en la Weft QDA, como referencia para comprobar la veracidad del dato.

4.1.1. Organización

Esta primera categoría se refiere a la manera en que la persona docente de Educación Especial organiza el grupo de estudiantes para la enseñanza de la escritura productiva. De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (2014), el III y IV Ciclo Diversificado Vocacional requiere una organización multinivel para la atención de las necesidades individuales de la diversidad estudiantil que se identifican en cada grupo, desde sétimo hasta duodécimo año.

Esto se ve reflejado, efectivamente, en la descripción que dieron las docentes sobre la forma que organizan los grupos de duodécimo año para la enseñanza de la escritura productiva. Sin embargo, aunque comparten el criterio de dividir el grupo según su desempeño en redacción, no coinciden en la forma de denominarlos.

La docente D3 utiliza los términos inicial, intermedio y avanzado, que son niveles de desempeño según los Lineamientos técnicos para el proceso de evaluación del curso lectivo 2021 (MEP, 2021b), pues ella afirma que *“hay diferentes niveles de aprendizaje, no todos pueden redactar si yo doy un párrafo; hay otros que tienen diferentes niveles de funcionamiento, por ejemplo, hay unos que van en un nivel intermedio, hay otros que van en un*

nivel avanzado” (L138-375). También la docente D2 los divide así, pues ella afirma que *“los chicos sí logran formar oraciones y frases, sin embargo, es muy escaso el vocabulario y la expresión, sinceramente es muy escaso y el nivel de desempeño en escritura es más o menos de un intermedio”* (L2281-2506), y sigue: *“uno está en fonemas, en vocales, ahora pasamos a la parte del fonema m, p”* (L2050-2123).

La docente D5 utiliza como referente la competencia curricular, es decir, *“al grado de dominio de un estudiante sobre los elementos de un currículo”* (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, p. 70), en este caso, lo que se espera que redacten en primero, segundo o tercer año según el programa de Estudio de I Ciclo (MEP, 2013a); pues ella dice que el suyo *“es un grupo diverso porque hay chicos con un nivel más avanzado que otros, que tienen un nivel de primero, han ido avanzando poco a poco en la lectura”* (L138-417), y continúa diciendo, *“William y Daniela están en tercer grado y Kendall y Jimena que están en primer grado”* (L8070-8154), además, afirma que *“esto significa que tengo que hacer los planes para primero, para segundo y para tercero”* (L8308-8410).

Las otras dos docentes no mencionan niveles o grados específicos. La docente D1 dijo que *“el grupo se divide en dos, en estos, dos chicos que apenas estamos con lo que es la lectura fotográfica y aún así les sigo metiendo sílabas directas”* (L3664-3963), y *“la otra parte del grupo, ellos redactan, ellos escriben al dictado incluso”* (L4400-4490). Mientras que la D4 atiende las diferencias individuales a partir de una misma actividad, *“no se hace esa división total del aula, como decir ustedes van en este nivel y ustedes en el otro, lo que tratamos es que si vamos a leer algo la misma lectura es para todos, solo que se da el apoyo según las*

condiciones que cada uno presente, lo que tratamos es que, del contenido que vamos a ver adaptarlo a cada uno, pero que todos lo vean en general, del mismo tema” (L2827-3388).

Un aspecto importante de mencionar es que tres docentes atribuyeron la ubicación en determinado nivel de algunos de sus estudiantes a su condición de discapacidad o porque no les gusta escribir.

Por ejemplo, la docente D1 dijo que *“dentro de ese grupo de sexto tenemos un estudiante con autismo y ellos son nueve, uno tiene autismo y los otros, tenemos dos estudiantes con una capacidad muy limitada con bastante problema de aprendizaje, con un retardo bastante serio, entonces ellos no leen, están en un proceso de lectoescritura totalmente fotográfico porque ellos no lograron el proceso de lectoescritura; y los otros son buenos, los otros leen, escriben” (L231-657).* Por su parte, la docente D2 afirma que las dificultades en la redacción se dan por *“las características propiamente del grupo de aprendizaje de ellos, es que se distraen con mucha facilidad, la parte de atención y concentración es de corto plazo, tienen mucha dificultad para recordar” (L218-417).* Mientras que la docente D3 dijo que *“no tienen la escritura productiva, y no es porque no se ha trabajado, es porque no les gusta escribir” (L6873-7011).*

Cuando las docentes D2 y D3 hablan de los niveles inicial, intermedio y avanzado, los contenidos a los que se refieren corresponden a los de primero, segundo y tercer año del Ciclo Diversificado Vocacional, por lo que la organización coincide también con la de la docente D5, quien usa esta última terminología en la división de su grupo.

Con lo descrito hasta aquí por las docentes, se identifica que el profesorado divide su grupo según el nivel de redacción, siendo el más bajo el que corresponde a la lectura fotográfica (D1), que consiste en reconocer rótulos del ambiente como DAMAS, CABALLEROS, PELIGRO,

ABIERTO, CERRADO, entre otros, pero no se especifica el desempeño en escritura; mientras que el nivel más alto es de tercer grado (D5). Esto coincide con el plan nacional: “ingresan a el III y IV Ciclo Diversificado de la Educación General Básica, luego de que concluyen el II Ciclo de la Educación General Básica (EGB) con Adecuación Curricular Significativa (ACS), cuyo desempeño académico corresponde a I Ciclo de EGB” (MEP, 2014, p. 69).

4.1.2. Mediación

Esta categoría hace referencia a las acciones que ejecuta la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español para acompañar, propiciar, enriquecer y apoyar el aprendizaje de la escritura productiva en el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional.

Dos docentes se refirieron en este aspecto al apoyo emocional más que a la mediación didáctica como tal. Ellas coinciden en que lo importante es inculcarles seguridad respecto a lo que son capaces de hacer. La docente de D5 dice: *“el principal apoyo es demostrarle que lo están haciendo bien, que está bien equivocarse. Yo, incluso, yo me puedo equivocar, entonces ustedes, no importa que se equivoquen, solamente se borra y se vuelve a hacer”* (L22450-22655), y continúa diciendo, *“yo pienso que dándoles confianza en sí mismos, de que lo que están haciendo está bien y que hoy lo hicieron un poco o tuvieron algunos errores pero que mañana lo pueden hacer mejor”* (L21955-22135). De forma parecida opina la docente D4, pues ella dice: *“yo lo que trato es que siempre, antes de la clase o cuando vamos a producir algo, es conversar, hablemos, denme ideas, usted qué piensa. Que ellos se sientan en confianza y tranquilos, y que tengan algún conocimiento del tema que van a hablar”* (L9642-9882).

Otras dos docentes, la D2 y D3 se refirieron al acompañamiento a la hora de hacer una redacción. La D2 afirma que *“Normalmente, cuando estamos leyendo alguna historia, me esfuerzo para que se metan en lo que está pasando y puedan involucrarse más e imaginen que ellos son el personaje principal, entonces les digo ¿Qué haría usted? para que la imaginación de ellos empiece a volar y se metan más en lo que está ocurriendo”* (L7225-7532). La D3 señala que: *“Si un estudiante me dice: -Profe, ayúdeme, no se me ocurre nada. Entonces yo le voy dando pistas, le digo: - ¿Vos fuiste a vacacionar? y me dice: -Sí. Entonces yo le digo: -Ok- ¡Ah! ¿puedo hablar de dónde fui? ¿Pero de qué hablo? -No sé ¿a dónde fuiste?, yo no vivo con vos. -Diay profe, fui a varios lugares. -Ok, escoja uno. Yo, para llegar a que él hiciera la redacción de un viaje a un museo, yo tengo que pasar por todo ese proceso. -Ok, fuiste a vacacionar ¿A cuántos lugares? ¿Cuál es tu favorito? Entonces en ese aspecto hay que apoyarlos mucho porque ellos no razonan, no tienen esa visión”* (L21656-21925).

Hubo una profesora que se refirió a la mediación o acompañamiento como al recordatorio diario de que tienen que revisar y corregir sus producciones escritas, pues ella, la docente D1, afirma que *“si ellos no hacen bien algo, entonces, yo les pongo que tienen que reforzar, como es diario la revisión, ninguno se me va sin revisar”* (L8948-9092), y agrega: *“entonces, diariamente, si tienen algo que corregir lo tienen que traer al día siguiente, y eso es parte de; si no lo traen corregido, lo tienen que traer corregido; entonces, diariamente es tarea, si ellos no terminaron algo, lo tienen que terminar en casa”* (L9191-9443).

Según la información aportada por las profesoras, la mediación docente para el aprendizaje de la producción escrita debe dirigirse hacia tres aspectos en concreto: el desarrollo de la

autoconfianza, el guiar el proceso durante la redacción y el revisar sus trabajos para corregirlos oportunamente.

4.1.3. Contenido

Esta categoría se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas que la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español desarrolla en la enseñanza de la escritura productiva. Para este servicio de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, el MEP (2014) propone “como referente para el planeamiento y como guía para la secuencia curricular de las asignaturas académicas, se deben utilizar los programas de estudio para I y II Ciclo de la Educación General Básica vigentes, realizando las adaptaciones requeridas” (p. 21).

Al respecto, la docente D5 señala que *“nos tenemos que regir con los planes de español, pero trabajamos con los planes de español de primaria porque ellos tienen un nivel más bajo”* (L4677-4817). Lo mismo indica la docente D1: *“los indicadores los tomo de los programas del MEP, hay que adaptarlos porque nosotros trabajamos con los programas de primaria, por el nivel de ellos, entonces yo con ellos trabajo un nivel de cuarto y quinto grado, de ahí los tomo, todo lo que es escritura lo tomo de ahí”* (L3183-3456).

La docente D2 fue más explícita: *“lo que hago es coger del programa el 2.1, que es programa de tercer grado, ‘La llave del éxito, escribo, leo, escucho y comunico mis pensamientos’, aplicación de estrategias que buscan fomentar la lectura apreciativa de textos literarios y no literarios, a leer y producir de forma habitual variedad de textos. Ese es el 2.1, y en esa parte, propiamente en contenidos, lo que uso es expresa ideas, emociones, sentimientos en relación con la lectura de textos literarios de manera oral respetando el nivel de comunicación”* (L1191-1868).

La docente D3 hizo referencia a la Caja de Herramientas, que es un sitio web del MEP que ofrece recursos para el quehacer docente en seis áreas: apoyos para el clima del aula, apoyos para la evaluación, recursos didácticos, documentos oficiales, desarrollo profesional y apoyos para el planeamiento. Ella dice: *“utilizamos la Caja de Herramientas, igual en la escuela se trabaja con la Caja de Herramientas. Ahí vienen los diferentes niveles y, lógicamente, no planeamos, por ejemplo, como una escuela. Si los chiquillos están en sexto, nosotros no necesariamente agarramos los contenidos de sexto, es volver al nivel de ellos”* (L3555-3864), y continúa su descripción: *“uno se va a la Caja de Herramientas, busca quinto grado y baja los contenidos, igual, uno los selecciona porque, si hay un contenido de quinto grado que está muy elevado, entonces uno dice no, es demasiado difícil para ellos, entonces agarra otro contenido”* (L4440-4700).

Por su parte, la docente D4 no mencionó el referente curricular, sino que dijo que *“no hay un contenido como en sí, que yo le digo, bueno, vas a ver los sustantivos, porque todo depende de lo que empiecen a expresar. Es muy difícil para ellos”* (L1794-1955), y añade que *“creo que necesitan conocimientos de temas diferentes, es muy cerrado lo que tienen en su espacio, tienen muy poquito tema, no tienen una amplitud de conocimientos de un montón de cosas, entonces a la hora de producir su producción es mínima”* (L4490-4738).

Con respecto, precisamente, a contenidos específicos, la docente D1 plantea que, primero *“lo que hacemos es copiar, copiar de la pizarra, copian de la casa, transcriben, eso es lo que hacen, escribir que para mí es muy importante, estuvimos trabajando mucha caligrafía, estuvimos trabajando incluso Script”* (L5498-5715). Mientras que la docente D2 menciona que *“a nivel del estudiante que está en los fonemas, sí se trabaja lo que es conciencia fonológica y*

silábica, el desarrollo que ellos aprendan a percibir el sonido de la letra inicial en el caso de las vocales o que aprendan a percibir precisamente el fonema en estudio” (L3087-3351); y “en el caso de los de tercero, los que están trabajando la escritura creativa, pues las habilidades que uno se esfuerza por desarrollar en ellos es lo que tiene que ver con el desarrollo de la imaginación, el pensamiento creativo propiamente y que aprendan a expresarse y comunicarse” (L3358-3640).

Así mismo, la docente D3 trabaja *“conciencia fonológica, conciencia silábica, conciencia fonética, relación grafema-fonema. Todas esas” (L9429-9542), y añade que “el objetivo es que aprendan a leer y a escribir, ya cuando aprenden a leer y escribir, entonces ok, esa no se llama culebrita, se llama la S. Pero ellos ya saben, ya es diferente, ya es más fácil, así se trabaja” (L10619-10953). La docente D5 dice que ella busca “que sean más críticos, más creativos a la hora de escribir, que puedan lograr formar textos a base de la imaginación, a palabras, a canciones. Les da mucho temor expresarse oralmente y en la parte escrita son un poquillo más atrevidos, pero sí me gustaría eso” (L11630-11889).*

Las descripciones anteriores indican que el profesorado utiliza, como referente curricular, el Plan de Estudios de Español de I Ciclo (MEP, 2013a) tal y como lo establece la normativa para el III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional (MEP, 2014). Además, desarrollan contenidos relacionados propiamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura como lo son: la conciencia fonológica, la relación grafema fonema, la fusión silábica, lectura y escritura de palabras, frases, oraciones y pequeños textos. Solo una docente externó que ella desarrolla contenidos según las necesidades que externan sus estudiantes, por lo que es más contextual que curricular.

4.1.4. Estrategia

Esta categoría se refiere a la secuencia de actividades que realiza la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español exclusivamente en la enseñanza de la escritura productiva. Según los lineamientos del Ministerio de Educación Pública (2014), la ejecución del plan de estudios del III y IV Ciclo Diversificado Vocacional requiere una mediación pedagógica con estrategias activas y participativas que parten de la diversidad y la atención de las necesidades individuales que se puedan identificar dentro del contexto de aula,

Según lo expuesto en el marco teórico y en el plan de Estudios de Español (MEP, 2013a), hay tres pasos fundamentales para la redacción: primero, la planificación, donde se motiva al estudiantado sobre el tema que se va a escribir, se obtienen las ideas iniciales del tema, por ejemplo, con una lluvia de ideas, y se le guía en la elaboración de un esquema de lo que escribirán; segundo, la transcripción, que corresponde al momento de plasmar por escrito lo que planearon, siguiendo las reglas gramaticales correspondientes; y tercero, la revisión, que consiste en estar leyendo constantemente lo que van escribiendo para verificar la coherencia y cohesión de ideas, la estructura de lo escrito, el cumplimiento de las reglas ortográficas, entre otros.

De acuerdo con esto, y según lo descrito por las docentes, tres de ellas activan los conocimientos previos, ya sea con lluvia de ideas o mediante la conversación, para ayudarles a planificar la producción escrita. La docente D4 menciona que *“lo primero es que escojan un tema que normalmente les doy, dos o tres temas que yo sé que los va a motivar, y ellos escogen uno, después la lluvia de ideas, pongan ideas diferentes, de los que se les ocurre cuando piensan en eso, y ya empiezan a desarrollar cada uno y conectarlo con las otras”* (L6727-7014). La

docente D3 dice que redactan “ayudándoles con una lluvia de ideas, ya ellos van tomando, pero sí cuesta” (L12498-12608), luego “les digo: -Bueno chiquillos, aquí les tengo sus recortes, escojan de cuál me quieren hacer una redacción, hay diferentes temáticas. Entonces ellos me dicen: -Bueno, me gusta este. -O sea, se me ocurre, un volcán, entonces les digo: Ok, les doy una hoja en blanco, pegan el volcán y ahora sí comienzan a desarrollar una redacción” (L12770-13070).

La docente D1 plantea que hay que “hablar sobre este tema, lo hablamos y después de eso lo vamos a plasmar, ahora ustedes van a escribir sobre eso; o en algunos casos les doy una lectura y ellos tienen que escribirme qué piensan de esa lectura, qué le dejó esa lectura. Por ejemplo, estamos combinando, en este momento vimos los géneros, los géneros literarios, géneros narrativos, todo eso, entonces yo los pongo a leer una fábula y les digo: - ok chiquillos, díganme qué les dejó a ustedes esa fábula, qué enseñanza les dejó, pero con sus palabras, expresen con sus palabras lo que entendieron, expresen con sus palabras qué sugieren, para ver un poquito su vocabulario” (L6008-6682).

Las otras dos docentes pasan directamente a la transcripción, pues la docente D5 señala: “les presento el tema, les explico de qué se trata y después hacemos las actividades que casi siempre son de cuaderno. Entonces, se escribe o se copia en el cuaderno, o si son de un trabajito grupal, entonces, ellos trabajan en grupo, luego producen en el cuaderno, o también a veces hemos producido en alguna ficha o una cartulina y se presenta en grupo” (L15099-15575). La docente D2 menciona: “yo selecciono un texto donde hay una secuencia de dibujos y ellos tienen que ordenarlos conforme sucedieron los hechos, esta es otra forma que utilizo para enseñar la lectura y escritura, también hacer preguntas de esos dibujos, ¿Quiénes son? ¿Qué están

haciendo?, ¿Dónde están?, también utilizo el ordenar párrafos que están en desorden y ellos ordenan la historia” (L5127-5500).

Cabe mencionar que las docentes D3, D1 y D4, además de activar conocimientos previos, promueven el pensamiento crítico y la reflexión, lo que genera participación activa por parte del estudiantado; mientras que las docentes D5 y D2 parece que utilizan una metodología más directiva.

La descripción de la estrategia por parte de cada docente fue muy general, por lo que no se obtuvo una secuencia didáctica completa como para describir los pasos en la enseñanza de la escritura productiva, sino que hicieron referencia a tres momentos del proceso, y no a lo que realizan concretamente en cada uno de estos: la presentación del tema, la conversación sobre este y la elaboración del texto.

4.1.5. Recursos

Los recursos son los materiales que utiliza la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español en la enseñanza de la escritura productiva.

La mayoría de las docentes indican que recurren a lo que generalmente hay disponible en sus centros educativos públicos: papel, cartulina, fotocopias, lápices, como lo afirma la docente D1 *“prácticamente hoja y lápiz, porque aquí es lo que tenemos. En algún momento hemos hecho actividades donde ellos plasman ideas en algo, en una presentación que hagamos, ellos exponen, entonces ellos mismos escriben lo que piensan en ese cartel o en esa exposición”* (L6808-7068). También la docente D2, quien lo que utiliza, *“por lo general, son fotocopias, láminas que despierten el interés en ellos.”* (L5683-5720);

Por su parte, la docente D3 utiliza vídeos para motivar la producción escrita, *“si vemos un video les digo ¿Qué les pareció el video? ¿Les pareció bonito, les pareció feo? ¿Les entretuvo, no les entretuvo? “Ah sí profe, estuvo muy lindo” Ok, saquen una hojita, comiencen a comentar qué les pareció el video para hacer escritura creativa que den su opinión y entonces ya ellos comienzan a dar sus opiniones del video.”* (L15531-15895), también *“les traigo recortes”* (L12708-12769). La docente D4 usa los mismos recursos que la D5, pues menciona *“videos, la pizarra, imágenes, libros, historias y fichas de diferentes imágenes”* (L7256-7303); al igual que la docente D5: *“acá usamos de todo, siempre tengo periódicos o revistas, uso títeres, fichas, la pizarra, les pongo algún vídeo”* (L17135-17246).

Se observa en lo expresado por las docentes de español, que los recursos audiovisuales son para generar temas para la redacción, y que la producción escrita la hacen a mano, con lápiz y papel, y a veces en cartulina.

4.1.6. Evaluación

Hace alusión a los mecanismos que emplea la persona docente de Educación Especial que imparte la materia de español para monitorear el aprendizaje de la escritura productiva en el estudiantado.

De acuerdo con las Orientaciones Técnicas para la Implementación del Plan de Estudios de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional (MEP, 2014), hay tres funciones básicas de una evaluación: función diagnóstica, función formativa y función sumativa. La primera detecta el estado inicial de cada estudiante, la formativa brinda información necesaria para tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje y la función sumativa fundamenta la calificación de los aprendizajes (MEP, 2014, p. 62).

Según lo expuesto por las docentes participantes, la mayoría combina la evaluación formativa con la sumativa, ya que siguen un listado de indicadores para darle seguimiento a la producción escrita de cada uno de sus estudiantes, pero el control de logro lo hacen de manera numérica, con una calificación sumativa.

La docente D2 dice que *“aquí lo que ponemos son los indicadores, entonces se les evalúa esos indicadores y uno pone en esa rúbrica, por ejemplo, escribe el título coherente con el desarrollo del tema, entonces en ese caso usamos ese indicador. Si el chico no lo logra, pues ahí chequeamos en qué nivel se encuentra”* (L6393-6688), y agrega: *“ya uno pone si es inicial, intermedio o avanzado, y ahí lo va chequeando”* (L6114-6263). La docente D5 dice que ella usa *“la que propone el MEP, la rúbrica del nivel de desempeño, inicial, intermedio y avanzado, así que eso es lo que utilizo”* (L19162-19284). La docente D4 menciona que *“primero, a lo que se le da un puntaje, es siempre que ellos lo estén intentando y después a que lo logren producir, por lo menos un texto, dé una idea que usted pueda entender y pueda leer”* (L8364-8551), y *“si hablamos sumativamente de, las condiciones serían: que logren expresar sus ideas, idea principal, comentar tres o cuatro ideas del tema, y ya hay algunos que ya expanden todo el conocimiento y ya podemos observar ortografía”* (L8836-9060).

La docente D3 fue amplia en su respuesta: *“uno dice en el indicador: tomó la decisión por sí mismo de escoger el tema o no, requirió apoyo. Ya cuando comienza la redacción, uno evalúa los signos de puntuación, entonces comienza con minúscula, que eso es otro indicador, evaluar los signos de puntuación”* (L19258-19515), y continúa: *“evalúo en una redacción: signos de puntuación, si tienen facilidad para escoger el tema, si reconocen el tema, el subtema de la redacción”* (L20498-20642). Ella explica cómo registra el desempeño con el siguiente ejemplo:

“nosotros tenemos tablas de evaluación, nosotros decimos: -Bueno, con Fulanito vimos la Ma Me Mi Mo Mu, estamos hablando de duodécimo verdad, estamos a ese nivel. Si en 15 días no ha aprendido la Ma Me Mi Mo Mu utilizamos otra estrategia. A ver esa es la S y la U y después aprendió que era SU, utilizamos la parte de asociarlo con la culebrita y fantasma, eso me funcionó porque aprendió, entonces ya uno ahí anota, ya logró pasar la Sa Se Si So Su. Vamos con otra sílaba directa La Le Li Lo Lu. Entonces uno lo va a anotando en una bitácora” (L16805-17340).

Solo una docente hizo referencia exclusivamente a control numérico. La docente D1 afirma que la *“evaluación sumativa lo hago únicamente con los exámenes sumativos, solo en los exámenes prácticamente; lo demás en tareas que tienen puntaje, entonces les pongo el puntaje, el trabajo en clase, como uno va viendo con la asistencia, y el trabajo, uno va checando diariamente; al final se suma todo eso. Pero en realidad, el trabajo diario no le pongo puntaje, nada más revisado, está bueno, está malo, hay que corregir” (L8357-8782)*, y continúa diciendo: *“yo con ellos, todos los días lo que se hace se revisa el mismo día, yo voy llevando el control de cómo vamos con las cosas, pero eso es diario” (L7239-7380)*,

Como se observa en lo descrito por las docentes, ellas monitorean diariamente el avance de sus estudiantes por medio de los indicadores del Plan de Estudios de Español (MEP, 2013), cuya función es orientar el proceso de enseñanza, pues con este registro se puede saber si la estrategia está mostrando resultados positivos o si se debe de realizar algún ajuste.

Corresponde aclarar que no se consideraron categorías emergentes porque el estudio se enfocó en describir la metodología usada por las docentes que imparten Español a la población de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional en la enseñanza de la escritura

productiva, razón por la cual se tomaron en cuenta solamente los seis aspectos previamente establecidos.

En síntesis, el profesorado de Educación Especial que imparte la materia de español organiza el grupo de duodécimo año en multiniveles, ya sea por niveles de desempeño (inicial, intermedio y avanzado) o por competencia curricular (1°, 2° y 3° año). En la mediación pedagógica, dan prioridad al área emocional, pues consideran que hay que desarrollar en ellos la autoconfianza para que se motiven a producir. Utilizan como referente curricular el Plan de Estudios de Español de I Ciclo (MEP, 2013a), tanto para la selección de contenidos por desarrollar, así como para los indicadores de la evaluación formativa y sumativa.

Utilizan diferentes actividades y variedad de recursos para motivar y generar la producción escrita, pero, por las descripciones tan generales que hicieron del procedimiento, se puede inferir la ausencia de una estrategia específica para la enseñanza de la producción escrita, concretamente la que solicita el Plan de Estudios de Español (MEP, 2013a) en su contenido procedimental “9.1. Utilización de estrategias de planificación (propósito, destinatario, mensaje, estructura), textualización, elaboración y revisión al escribir variedad de textos” (p. 147); ya que las docentes se refirieron a ejercicios para motivar la producción, pero no la secuencia de acciones para cumplir con los pasos del punto 9.1: planificación, textualización, elaboración y revisión.

Si no hay una secuencia didáctica clara de cómo enseñar a redactar, posiblemente el profesorado no tenga una posición definida del enfoque metodológico para la enseñanza de la escritura productiva. Shih (citado por Cassany, 1990) propone cuatro enfoques:

- ✓ Enfoque basado en la gramática, en donde la enseñanza se centra en aspectos como la sintaxis, la morfología y la ortografía.
- ✓ Enfoque basado en las funciones, en donde la prioridad es la enseñanza de la lengua tal y como se habla (según el contexto), y no como debería ser (gramática).
- ✓ Enfoque basado en el contenido, que se enfoca en aspectos como: la claridad de ideas, originalidad, creatividad, relación con argumentos sólidos, entre otros.
- ✓ Enfoque basado en el proceso, que se centra en enseñar a pensar, hacer esquemas, ordenar ideas, pulir frases, revisar el escrito, entre otras habilidades.

Con base en los hallazgos, se puede decir que el profesorado participante se inclina hacia el enfoque por contenidos, ya que sus comentarios, principalmente en las categorías de contenidos y evaluación, se enmarcan en los aspectos considerados en este enfoque. Además, la descripción de las estrategias coincide con la secuencia didáctica que plantea Shih (citado por Cassany, 1990) de que primero se estudia y comprende un tema, luego se elaboran ideas y posteriormente se hace el texto escrito.

Esto resulta contradictorio con el procedimiento que se recomienda en el contenido procedimental 2.1 del Plan de Estudios de Español de I Ciclo (MEP, 2013a) anteriormente citado, ya que los cuatro aspectos que se incluyen en este pertenecen al enfoque basado en el proceso, pues planificar, textualizar, elaborar y revisar son “habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras” (Cassany, 1990, p. 73).

4.2. Caracterización de la producción escrita que realiza el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional

Como se indicó en el apartado 3.5, para caracterizar la producción escrita de las personas estudiantes de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional que participaron en este estudio, se consideraron como variables los criterios de evaluación de la prueba de redacción del Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022), porque este instrumento considera la competencia curricular en un nivel de I Ciclo de Educación General Básica, es decir, lo que se espera que haga el estudiantado de 1º, 2º y 3º año de primaria en redacción, que, según reporte previo de las docentes participantes, es en el que se ubican sus estudiantes.

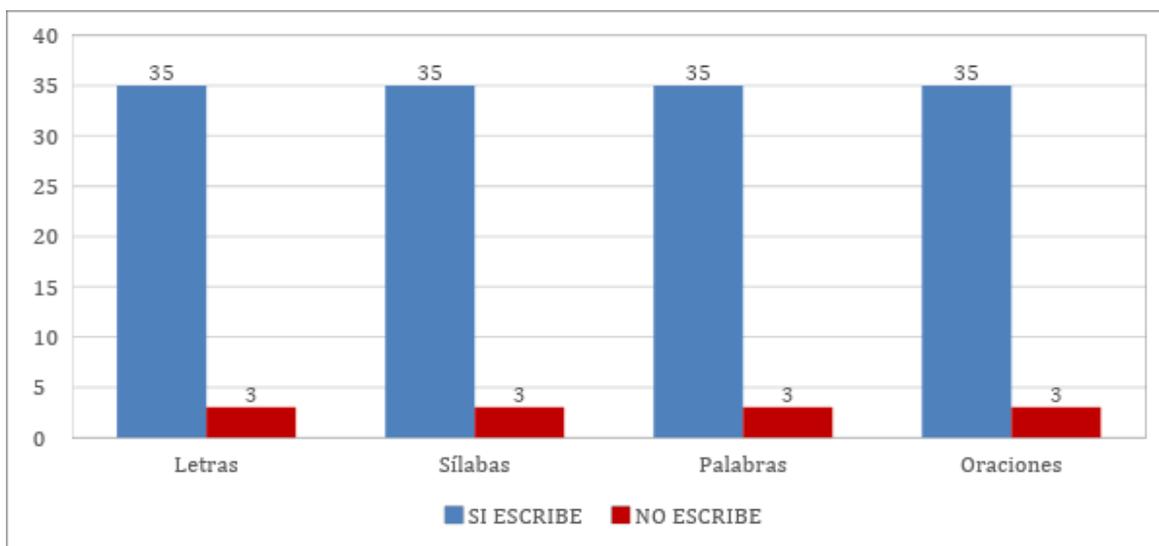
Los datos obtenidos en estas variables, de las 35 redacciones evaluadas, se organizaron, para su interpretación, en cinco áreas generales relacionadas con la producción escrita, a saber: escritura básica, semántica, sintaxis, ortografía y errores de escritura.

4.2.1. Escritura básica

Este apartado se refiere al área de escritura básica, es decir, a los elementos que tienen que ver con la capacidad del estudiantado de aplicar las reglas de correspondencia fonema grafema (RCGF), y que se ve reflejado en la posibilidad de escribir letras, sílabas, palabras y oraciones.

Figura 3

Número de estudiantes que escriben letras, sílabas, palabras y oraciones



Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2023).

De acuerdo con la figura 3, 35 estudiantes, es decir, el 92% del estudiantado de duodécimo año establece la relación fonema grafema, lo que implica que sabe cuál letra le corresponde a cada sonido del idioma, habilidad indispensable para la escritura de letras, sílabas, palabras y oraciones con la estructura de sujeto-verbo-predicado, por eso la coincidencia en los cuatro gráficos de esta figura. Estos 35 estudiantes cumplieron con el criterio de valoración para el análisis de sus redacciones, mientras que los tres restantes no lo hicieron, por lo que se descartaron del estudio.

Sin embargo, resulta importante describir lo que hicieron estos tres estudiantes en la prueba. Ante la consigna: “Haga una redacción con base en la siguiente ilustración” (dibujo alusivo al Covid-19), uno de ellos escribió una serie de letras al azar, que no formaron ninguna combinación silábica con sentido; otro dijo: “yo sé de qué hablar pues a mí me dio COVID, pero no sé cómo escribirlo”, por lo que su profesora de Español le pidió que hablara sobre el

COVID y su experiencia, pero guardó silencio, volteó a ver hacia los lados, a mover el pie, y aproximadamente 10 minutos después, entregó la hoja. La tercera estudiante no escribió nada por algunos minutos, por lo que se hizo la indicación general al grupo de que si no podían escribir sobre el tema del COVID, podían hacerlo sobre otro tema, por lo que la joven realizó un círculo y dijo que era una pelota de fútbol porque fue lo que jugaron para su examen de educación física.

Para el análisis de las siguientes variables, se considera, por tanto, un total de 35 producciones escritas sobre el Covid-19 por parte del estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional.

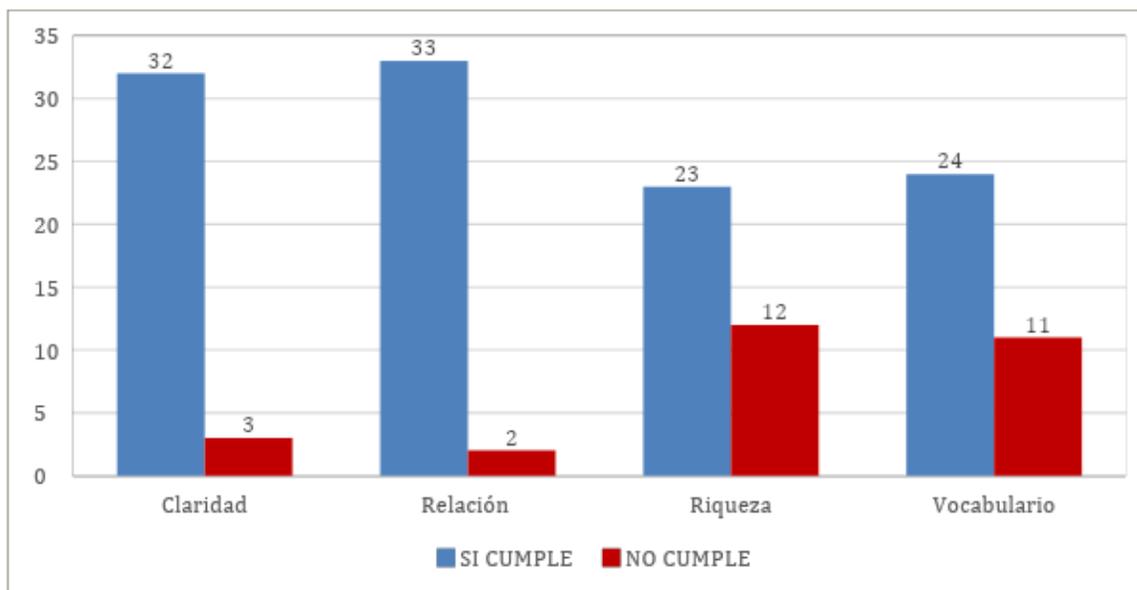
4.2.2. Semántica

Rolla et al. (2011) señalan que la semántica “tiene que ver con la forma en que el lenguaje comunica el significado. Las palabras tienen su significado y se relacionan entre ellas para comunicar ideas, ya sea en forma oral o escrita” (p.94). Es decir, cada palabra que forma una oración tiene un significado, y a partir de ese significado es que se puede generar la comprensión de un mensaje si se expresa de manera clara.

En este apartado se recopilan los resultados del estudiantado en lo que respecta a los elementos que, en la prueba del Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022) conforman el área semántica de sus redacciones, a saber: claridad del mensaje, relación de lo escrito con la ilustración propuesta, riqueza de ideas y vocabulario no reiterativo.

Figura 4

Número de estudiantes que redactan con claridad, relación, riqueza y vocabulario



Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2023).

Según la figura 4, se puede observar que en la variable *Claridad*, 32 estudiantes (91.5%) escriben textos que comunican un mensaje claro, mientras que tres estudiantes (8.5%) no cumplieron con este criterio, debido a que omitieron letras y palabras que afectaron la idea general de lo que escribieron.

Con respecto a la variable *Relación*, 33 estudiantes (94.3%) realizaron una redacción relacionada con la imagen propuesta, basándose en noticias y en experiencias personales; y solo dos estudiantes (5.7%) se refirieron a otros temas; uno de ellos escribió sobre lo que hacía con sus amigos (jugar video juegos, ir al parque de diversiones y comer) y otro sobre una decepción amorosa.

En la variable *Riqueza*, 23 estudiantes (65.7%) lograron hacer una redacción con variedad y amplitud de ideas, y otros 12 estudiantes (34.3%) realizaron redacciones muy cortas, de tres a

cuatro renglones, o redacciones con oraciones sueltas, que sí se relacionaban con el título, pero no estaban enlazadas entre sí.

Con relación a la variable *Vocabulario*, 24 estudiantes (68.6%) escribieron sin repetición innecesaria de palabras o ideas, lo que significa que tenían conocimiento básico del tema propuesto, mientras que 11 personas estudiantes (31.4%) mostraron dificultad en este aspecto.

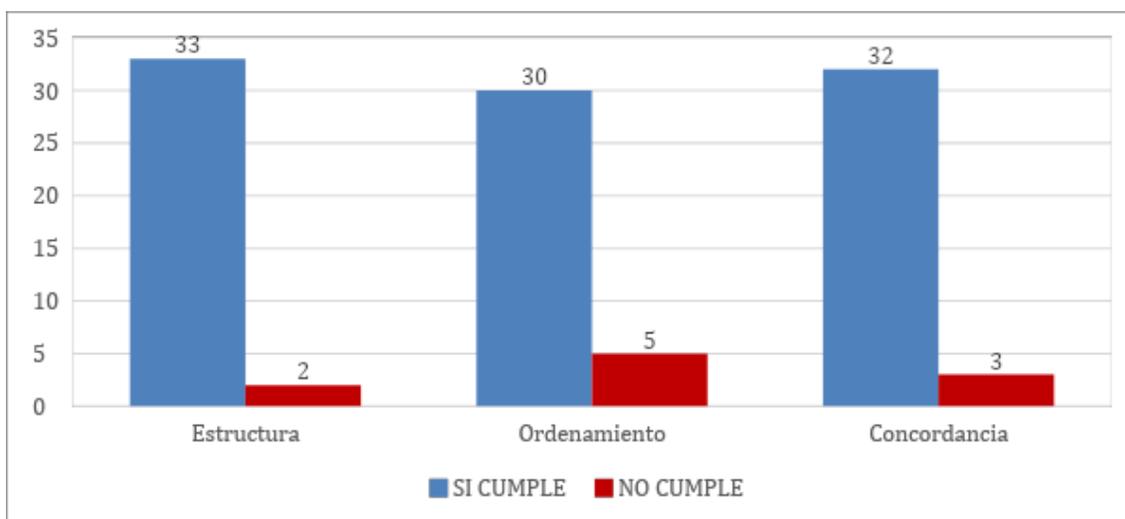
4.2.3. *Sintaxis*

Es una de las habilidades lingüísticas que poseen las personas y que “contempla la forma en que las palabras se organizan para conformar unidades mayores de significado (oraciones, párrafos y textos) siguiendo reglas gramaticales” (Rolla, et al., 2011, p.93).

En esta investigación se consideraron, como variables, tres elementos sintácticos: la estructura, el ordenamiento y la concordancia, que son criterios de evaluación en el instrumento de evaluación del Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022).

Figura 5

Número de estudiantes que redactan con estructura, ordenamiento y concordancia.



Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2023).

La figura 5 muestra que, en la variable *Estructura*, 33 estudiantes del estudiantado de duodécimo año (94.3%), escribe oraciones con la estructura gramatical de sujeto-verbo-predicado, lo que implica la organización de palabras para conformar unidades (frases u oraciones) de mayor significado. Solo dos estudiantes (5.7%) redactaron oraciones sin este esquema básico.

Con relación a la variable *Ordenamiento*, 30 estudiantes (85.7%) redactaron con secuencia lógica los acontecimientos en sus relatos, y solo cinco estudiantes (14.3%) escribieron oraciones aisladas sobre el tema propuesto.

En la variable *Concordancia*, se analizó la correspondencia entre los artículos, sustantivos y adjetivos con el género y número en cada oración; además, el uso adecuado de la conjugación de los tiempos verbales. Debido a que los resultados en cada uno de esos tres aspectos coincidieron en 32 estudiantes (91.5%) que los cumplieron, se registró el dato en una sola variable titulada *concordancia*. Solo dos estudiantes (8.5%) no los lograron cumplir.

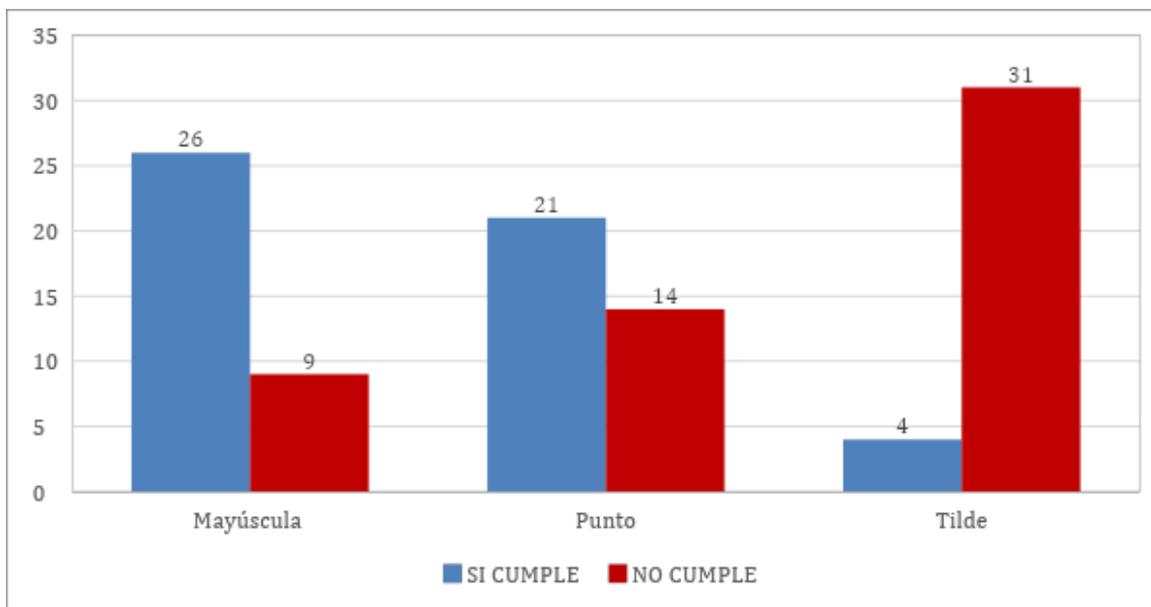
4.2.4. Ortografía

Con respecto a la ortografía, Murillo (2013) menciona que es necesario contar con una ortografía natural, es decir que identifique cada signo fónico con su equivalente gráfico y la separación de palabras dentro de una frase, además el uso de una ortografía apegada a la normativa de la lengua. En esta investigación se consideraron las tres reglas ortográficas que se valoran en el Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022), a saber: el uso correcto de la tilde, de la mayúscula y del punto después de una oración. De acuerdo con el Programa de estudios de Español (MEP, 2013a), se espera que el estudiantado sea capaz de utilizar los signos de puntuación, en especial la mayúscula inicial y el punto.

Con respecto a ortografía relacionada con la adecuada correspondencia entre grafemas y fonemas (uso de la b-v, ll-y, g-j, c, q, k, s-c-z, h), en ese Plan son considerados como errores de escritura (Cuetos, 2009, Silva, 2022), por lo que se abordarán en un área aparte.

Figura 6

Número de estudiantes que redactan con uso adecuado de la mayúscula, punto y tilde



Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2023).

De acuerdo con la figura 6, en la variable *Mayúscula*, 26 estudiantes (74.3%) aplicaron correctamente esta al inicio de una oración y en nombres propios, solo nueve estudiantes (25.7%) no cumplieron con la regla ortográfica.

Con respecto a la variable *Punto*, 21 estudiantes (60%) colocó el punto al finalizar una oración, requisito necesario para darle sentido a una idea dentro de una oración. Un total de 14 estudiantes (40%), no lo hicieron de manera correcta.

En la variable *Tilde*, solamente cuatro estudiantes (11.4%), colocaron la tilde en las palabras que correspondían, por lo que esta regla ortográfica no es cumplida por la mayoría de

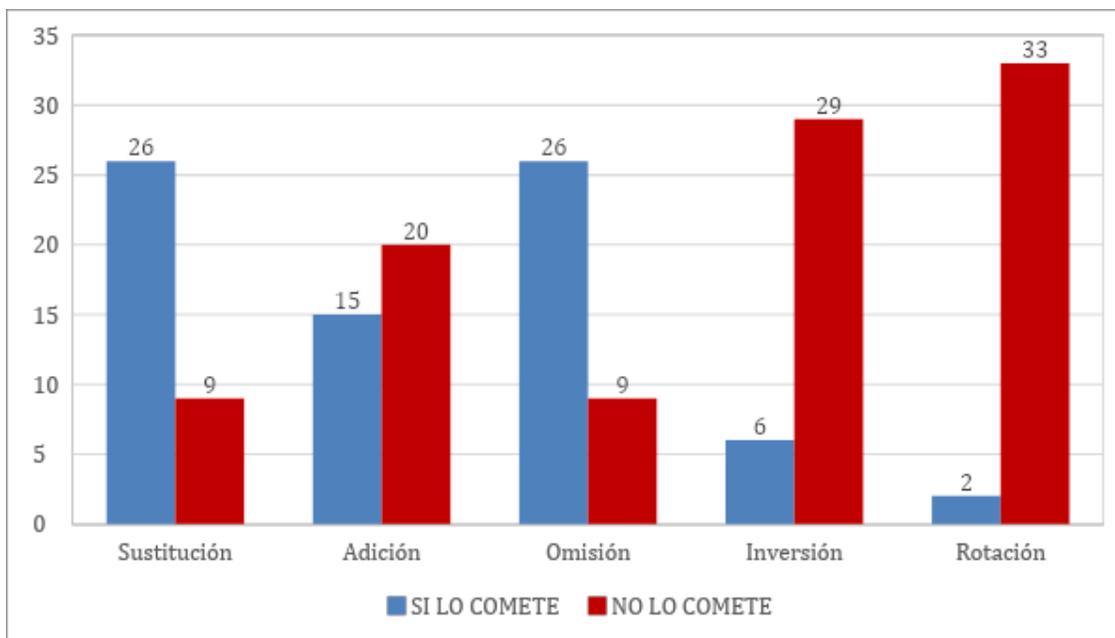
estudiantes participantes en el estudio, pues 31 de ellos y ellas (88.6%) lo hicieron de manera incorrecta o no la aplicaron del todo.

4.2.5. Errores de escritura

Silva (2021) se refiere a los errores de escritura como “la dificultad para escribir las palabras con una forma ortográfica correcta a pesar de haber aprendido las reglas de conversión fonema-grafema” (p. 2). En el Plan Apoyemos la Lectoescritura (MEP, 2022) se evalúa la presencia de los cinco errores más comunes en la escritura: sustitución, adición, omisión, inversión y rotación.

Figura 7

Número de estudiantes que redactan con errores de sustitución, adición, omisión, inversión y rotación



Nota. Elaboración de las personas investigadoras, (2023).

Respecto a los errores de escritura, se puede observar en la figura 7, que los que más cometieron las personas estudiantes de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional fueron: la sustitución y la omisión; seguido de la adición, y en los errores que menos incurrieron fueron la inversión y la rotación.

El estudiantado todavía no tiene interiorizado la relación grafema fonema, porque la mayoría de estudiantes, 26 de ellas (74.3%) cometió el error de la variable *Sustitución*, es decir, cambiaron alguna letra por otra (por ejemplo, escribir *viros* en lugar de *virus*).

La misma cantidad de estudiantes, 26 de ellas (74.3%), incurrieron en el error de la variable *Omisión*, que implica la no escritura de una letra en la palabra (por ejemplo, en lugar de *enfermedad* escriben *enfermeda*).

En menor número, 15 estudiantes (42.8%), pero sigue siendo una cantidad alta, cometieron el error de la variable *Adición*, que consiste en escribir una letra de más en la palabra (por ejemplo, *vacunea* en lugar de *vacuna*).

Los errores que se presentaron con menor frecuencia en las producciones escritas del estudiantado participante fueron la inversión, que consiste en cambiar el orden de las letras en la palabra (escriben *visur* en lugar de *virus*) con seis estudiantes (17.1%); y la rotación, que es la escritura “al revés” de una letra (por ejemplo, escribir *Covib* en lugar de *Covid*), con solo dos estudiantes (5.7%).

El Plan de Estudios de Español de I Ciclo establece como aprendizajes individuales y colectivos por lograr en escritura en primer año, los siguientes (MEP, 2013a, p. 89): empleo de una escritura legible en los textos básicos para comunicar sus ideas, opiniones y sentimientos, respeto por las normas básicas de ortografía, utilización de un vocabulario cada vez más amplio, uso de las nociones gramaticales elementales necesarias para la comprensión y la expresión oral y escrita.

Para segundo año, se espera que el estudiantado logre estos otros aprendizajes (MEP, 2013a, p. 144): escritura de textos en los que se visualice claramente cuál es el contenido por comunicar, elaboración de textos aplicando procesos de producción textual: planificación, textualización y revisión, utilización de los signos de puntuación externa en los textos escritos (mayúscula inicial y punto y aparte), aplicación de vocabulario ortográfico al escribir textos en el ambiente escolar, empleo de las estructuras gramaticales básicas de la lengua al producir textos escritos, uso adecuado del vocabulario general de la lengua y Escritura de textos narrativos y descriptivos.

De acuerdo con los resultados expuestos en este apartado y con lo que estipula el Programa de Estudios de Español de I Ciclo (MEP, 2013a) respecto a los aprendizajes individuales y colectivos que se esperan en la escritura en primero y segundo año, se puede decir que la mayoría de las personas estudiantes de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional de los cinco centros educativos participantes, tienen un nivel de redacción o escritura productiva de segundo año.

Esta afirmación se justifica porque hay tres aprendizajes de segundo año que son indispensables para una adecuada producción escrita. La primera de ellas, la “Utilización de estrategias de planificación (propósito, destinatario, mensaje, estructura), textualización, elaboración y revisión al escribir variedad de textos” (p. 147), acciones que no fueron ejecutadas por el estudiantado durante la prueba de redacción. La segunda, y quizás la más importante, la “Utilización de estrategias de reconocimiento y aplicación de las letras.” (p. 148) pues, como se pudo observar en el área de errores de escritura, un alto porcentaje de estudiantes cometen los errores de sustitución, omisión y adición, lo que evidencia la no interiorización de las reglas de correspondencia fonema grafema en la escritura de palabras, habilidad indispensable para la “Aplicación del vocabulario básico ortográfico en la producción oral y escrita” (p. 150), que es el tercer aprendizaje fundamental en segundo año.

4.3. Recomendaciones para la enseñanza de la escritura productiva al profesorado que imparte español en duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional.

Como se indicó en el apartado 3.1, esta investigación se diseñó con un enfoque mixto, pues se esperaba tener una mejor comprensión del fenómeno de estudio mediante la integración de datos cualitativos y cuantitativos (Hernández et al, 2014).

Por un lado, se describió cualitativamente, a partir de las entrevistas realizadas a las profesoras de Educación Especial que imparten la materia de español, la forma en que se organizan y enseñan a redactar al estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional. Por otro lado, se caracterizó la producción escrita del estudiantado participante, a partir de los datos cuantitativos obtenidos en las variables consideradas en la evaluación de las redacciones, lo que permitió ubicar a la mayoría en el nivel de segundo año.

4.3.1. Integración de hallazgos cualitativos y cuantitativos para la identificación de necesidades en la enseñanza de la escritura productiva

Para la integración de los datos obtenidos en ambos métodos y el respectivo análisis, se escogieron tres de las categorías del apartado 4.1 porque pueden relacionarse con la ejecución y los resultados de la prueba de redacción del apartado 4.2. Estas categorías son: *organización*, *contenido* y *estrategia*. Se descartaron las variables: *recursos*, *evaluación* y *mediación* porque, los materiales y la valoración de las redacciones estuvieron a cargo de las investigadoras, y porque las docentes asumieron esta actividad como una evaluación, por lo que no intervinieron o ayudaron a sus estudiantes durante el proceso de redacción.

Respecto a la *organización* por niveles que hacen las docentes de español según el desempeño en redacción de sus estudiantes, hay coincidencia con los resultados de las evaluaciones de la producción escrita, pues las profesoras indicaron que sus estudiantes se encontraban en los niveles inicial, intermedio y avanzado, que corresponde con los de primero, segundo y tercer año de Educación General Básica.

El profesorado participante indicó que, para la enseñanza de la escritura productiva, se basaban en los *contenidos* del plan de Estudios de Español de I Ciclo de Educación General

Básica, lo que coincide con los resultados de la evaluación de la redacción de sus estudiantes, porque se reflejaron en estos, los aprendizajes individuales y colectivos por lograr en escritura en primer año (MEP, 2013a, p. 89) y en segundo año (MEP, 2013a, p. 144), mencionados en el apartado 4.2.

Con relación a la *estrategia* para la enseñanza de la escritura productiva, como la redacción fue elaborada en un contexto evaluativo, no se pudo observar lo que las docentes mencionaron sobre las actividades previas que realizan para la activación de conocimientos sobre determinado tema, y tampoco el acompañamiento que le dan durante la producción escrita. Sin embargo, se pudo ver que el estudiantado no hizo un esquema u organización de ideas como parte de un proceso de planificación, pues iniciaron con la escritura del texto de inmediato; y tampoco una revisión del documento, por los errores de escritura que cometieron (figura 7); siendo estos requisitos básicos en el segundo año, según lo estipula el contenido procedimental 9.1 del Plan de Estudios de Español de I Ciclo (MEP, 2013a) “Utilización de estrategias de planificación (propósito, destinatario, mensaje, estructura), elaboración y revisión al escribir variedad de textos” (p. 147).

Ante la omisión de dos pasos esenciales del proceso de redacción, es que se consideró que la principal recomendación para el profesorado participante en esta investigación es el que cuenten con una técnica sencilla para la enseñanza de la escritura productiva en el estudiantado matriculado en el duodécimo año.

A partir de las metodologías planteadas por Cuetos (2009), Álvarez y López (2010), Sánchez (2019) y Silva (2021), descritas en el marco teórico, y según las disposiciones del Plan de Estudios de Español de I Ciclo de Educación General Básica, el grupo investigador organizó

las actividades que sugieren estas personas en cada fase del proceso de redacción, y propuso la siguiente secuencia didáctica como recomendación para la enseñanza de la escritura productiva en el III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional de los cinco centros educativos de la Región de Educación San José Central.

Esta secuencia didáctica (anexo 9), junto con un resumen de los resultados de la investigación (anexo 10), fueron entregados en la primera semana marzo del 2023 a cada una de las docentes participantes.

4.3.2. Secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura productiva

La secuencia didáctica hace referencia a una serie de actividades que siguen una estructura u orden articulado y con sustento, cuyo fin es el desarrollar el aprendizaje en el estudiantado. Según Díaz-Barriga (2013)

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es, que tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (p. 4).

De esta manera, la siguiente secuencia didáctica propone una serie de actividades basadas en la fundamentación teórica de esta investigación, que, de forma sistemática, pretende desarrollar

en el estudiantado la posibilidad de realizar producciones escritas siguiendo las tres etapas que propone la teoría actual y lo que solicita el MEP en el programa de español, a saber: planificación, transcripción y revisión.

Planificación. Corresponde al momento en el que la persona que escribe, “valora, selecciona y organiza las ideas que quiere expresar, las cuales se encuentran aún en el pensamiento” (Silva, 2021, p. 5). Se sugieren las siguientes actividades para esta fase.

- Presentar el tema. Mediante canciones, vídeos o discusiones en clase que permitan hablar sobre el tema y de esta forma activar los conocimientos previos sobre el este.
- Plantear interrogantes. Por medio de una conversación con cada estudiante, se propone un conjunto de preguntas que se van escribiendo en una ficha u hoja para que sean posteriormente contestadas:
 - ¿Sobre qué voy a escribir?
 - ¿Para qué voy a escribir?
 - ¿Para quién voy a escribir? (población a la que se quiere dirigir)
 - ¿Cuál va a ser mi objetivo con el texto?
 - ¿Qué conozco del tema sobre el que voy a escribir?
 - ¿Qué saben las personas lectoras sobre ese tema?
 - ¿Qué se ha dicho y qué falta por decir?
 - ¿Qué tipo de texto (narrativo, descriptivo, expositivo) es más adecuado para lo que quiero escribir?
 - ¿Cuáles son las características de ese tipo de texto?

- Buscar información. Después de responder las preguntas anteriores, se asigna un tiempo para buscar información en libros, páginas web, o conversando con otras personas del grupo escolar, para recopilar nuevos conocimientos y experiencias.
- Realizar una estructuración de ideas. Se recomienda seguir los siguientes pasos propuesto por Carpio-Brenes (2018):
- Lluvia de ideas.
 - Toma una hoja y dóblala tantas veces que sea necesaria para que obtengas la cantidad de papelitos que indique la persona docente (el número depende del nivel del estudiantado)
 - Recorta los papelitos.
 - Escribe una palabra diferente en cada papelito y que tenga relación con el tema discutido anteriormente.
- Categorización.
 - Lee todas las palabras que anotaste en cada papelito.
 - Deduce, al menos, cuatro categorías (campos semánticos) relacionadas con el vocabulario producido.
 - Escribe el nombre de cada categoría en tarjetas separadas.
 - Coloca y pega los papelitos sobre las tarjetas que corresponden, según las categorías.
- Organización.
 - Identifica las tarjetas con categorías según las partes de la redacción: introducción, desarrollo y conclusión.

- Contesta a la pregunta ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Quién es? para identificar la categoría que corresponde a la introducción, porque las redacciones, por lo general, empiezan con la definición del tema. Coloca esta primera tarjeta sobre la mesa, en el lado izquierdo.
- Responde la interrogante ¿Cuál categoría es el colorín colorado? Es decir, la que contiene las palabras con las que puedes cerrar el tema de tu redacción, o sea, la conclusión. Coloca esta segunda tarjeta al lado derecho.
- Escoge la categoría que, por secuencia lógica, corresponde ir después de lo que plantea la tarjeta de la introducción, y que formará parte de los contenidos del desarrollo. Puedes plantearte estas preguntas ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿De qué? ¿Cómo? Colócala esta tercera tarjeta al lado derecho de la primera tarjeta.
- Ubica la cuarta tarjeta, que también tiene vocabulario relacionado con el desarrollo del tema, después de la tercera tarjeta.
- Escribe el título propuesto para la redacción en una hoja en blanco.
- Pega las tarjetas en esa hoja, en el orden en que las organizaste.

Transcripción. Es la producción del texto de manera consecuente con el plan preestablecido, es decir, de “lo proyectado en la planificación” (Moreno, 2020, p. 62). Se sugiere realizar las siguientes acciones.

- Proporcionar ejemplos de textos escritos como modelo para la producción: narrativo, expositivo, descriptivo.
- Solicitar que piensen lo que pueden escribir con todas las palabras de la categoría escogida para la introducción.

- Pedir que digan en voz alta lo que piensan escribir.
- Solicitar que escriban lo mencionado, de manera clara, con el tipo de letra que mejor entienden, con estructura de sujeto-verbo-predicado en las oraciones, con puntuación y ortografía.
- Hacer preguntas mientras escriben, para ayudar en la construcción lógica y secuencia de las ideas. Estas interrogantes pueden escribirse en un cartel para que el estudiantado las consulte cada vez que redacta:
 - ¿Qué más se puede decir?
 - ¿Estoy utilizando vocabulario adecuado?
 - ¿Estoy utilizando estructuras sintácticas adecuadas?
 - ¿Estoy pensando en la persona lectora?
 - ¿Mis ideas tienen relación unas con otras?
 - ¿Estoy cumpliendo mi objetivo?
 - ¿Hay palabras repetidas?
 - ¿Hay ideas que me están costando desarrollar?
 - ¿Necesito buscar más información?
- Formular otras preguntas relacionadas con las reglas de la escritura: mayúsculas, uso del punto, separación de las palabras.

Revisión. Se refiere a la constante lectura, corrección y mejora del texto (Moreno, 2020). Se recomienda:

- Explicar al estudiantado que debe asumir el rol de la persona lectora, por lo que tiene que leer detenidamente y responder las siguientes interrogantes:

- ¿La información está ordenada?
- ¿Comprendí el texto?
- ¿Uso un vocabulario adecuado?
- ¿Necesito cambiar alguna idea?
- ¿Escribí lo que quería expresar?
- ¿La presentación es adecuada?
- ¿Aplico correctamente los signos de puntuación?
- ¿Hay errores ortográficos?
- ¿Repetí palabras, expresiones o información?
- Reescribir el texto o hacer las correcciones necesarias con los nuevos aportes.

La intención de dirigir la recomendación a una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura productiva se da porque, como dice Casasola (2020, párr. 27) “la búsqueda de alternativas didácticas es un compromiso cuando se quiere resultados que motiven y afecten positivamente el rendimiento académico, para lo cual se requiere de actividades que involucren al estudiante a asumir mayor autonomía en su aprendizaje”.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Al plantearse esta investigación con diseño mixto, es decir, que se recopilan datos cualitativos (entrevistas a docentes de Educación Especial que imparten la materia de Español) y cuantitativos (las evaluaciones de las redacciones elaboradas por las 38 personas estudiantes de duodécimo año) para integrarlos en la comprensión del fenómeno de estudio, las conclusiones se dirigen a los hallazgos de esta relación.

En cuanto al primer objetivo de esta investigación, y que corresponde a la descripción del proceso de enseñanza de la escritura productiva que aplica el profesorado de español con el estudiantado de duodécimo año en el Ciclo Diversificado Vocacional, se concluye que:

- El profesorado *organiza* el grupo de duodécimo año por niveles de desempeño (inicial, intermedio y avanzado) o por competencia curricular (1º, 2º y 3º años), según las características de la redacción de sus estudiantes, y cuyos datos estadísticos mostraron que, efectivamente, se ubican en el I Ciclo de Educación General Básica.
- La consigna que se dio de que elaboraran la redacción sin la intervención de las docentes, como si fuese un examen, impidió ver el proceso de *mediación* que, según las docentes, realizan para fortalecer la autoconfianza, guiar el proceso durante la redacción y revisar sus trabajos para corregirlos oportunamente.
- Según los *contenidos* procedimentales del Plan de Estudios de Español de I Ciclo de Educación General Básica, el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional de los liceos participantes, tiene un nivel de segundo grado, debido a que realizan producciones de textos con vocabulario básico en forma escrita conformados

por oraciones cortas pero de significado completo, lo que concuerda con lo dicho en las entrevistas por las docentes.

- No se encontró evidencia de que el profesorado tenga una *estrategia* definida y clara de cómo se enseña la producción escrita, ya que se refirieron principalmente a actividades previas a la escritura, que corresponden a la fase de planificación, y no mencionaron cómo abordan la textualización o transcripción y la revisión.
- Utilizan *recursos* audiovisuales como medio para generar temas para la redacción, y la producción escrita la hacen a mano, con lápiz y papel, y a veces en cartulina; cuando podrían aprovechar las múltiples propuestas de apps que se encuentran en la web para trabajar la redacción.
- Afirman que la *evaluación* se basa en los indicadores que establece el Plan de Estudios de Español de I Ciclo; sin embargo, los utilizan con un enfoque sumativo, cuando, desde el punto de vista del proceso de la redacción (planificación, transcripción y revisión), lo pertinente sería una valoración formativa.
- Pareciera que el profesorado que imparte español, se inclina hacia el enfoque por contenidos, ya que sus comentarios en las entrevistas hacían más referencia a este aspecto durante la instrucción y en lo que evalúan en las producciones escritas.
- Para que haya concordancia entre el referente curricular y la forma en que enseñan a redactar, es necesario que el profesorado utilice una secuencia didáctica basada en el enfoque por procesos.

Respecto al segundo objetivo, la caracterización de la producción escrita que realiza el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional, se puede concluir que la mayoría de los escritos evidenciaron:

- Escritura básica de letras, sílabas, palabras, lo que les permite redactar oraciones con sentido.
- Semántica adecuada, ya que redactaron con claridad, relacionaron apropiadamente la ilustración con lo que escribieron, mostraron riqueza de ideas y no utilizaron vocabulario reiterativo.
- Sintaxis apropiada, porque escribieron con la estructura gramatical básica de sujeto-verbo-predicado, con ordenamiento lógico de los acontecimientos y con concordancia del género y número en los artículos, sustantivos y adjetivos, así como con una conjugación acorde al tiempo verbal utilizado.
- Ortografía conveniente en el uso de la mayúscula y el punto, pero presentan una seria dificultad en el uso correcto de la tilde.
- Desempeño en un nivel de segundo año de Primaria, según los planes de estudio del Ministerio de Educación Pública (2013a), porque cumplen utilizan estrategias de reconocimiento y aplicación de las letras, y aplican el vocabulario básico ortográfico en la producción escrita, que son los aprendizajes fundamentales en ese nivel.

El tercer objetivo, correspondiente a brindar recomendaciones para la enseñanza de la escritura productiva al profesorado que imparte español en el Ciclo Diversificado Vocacional según las características de la producción escrita, se llegó a la conclusión de que:

- Era necesario que el profesorado participante contara con una secuencia didáctica que le permitiera cumplir con los tres componentes básicos del proceso de redacción que solicita el MEP, a saber: planificación, transcripción y revisión; razón por la cual se resumieron las expuestas en el marco teórico y se les entregaron en un desplegable fácil de utilizar.

5.2. Recomendaciones

A partir de los hallazgos de esta investigación se desprenden las siguientes recomendaciones para los diferentes entes relacionados.

Al profesorado que imparte español a duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional.

- Considerar las recomendaciones incluidas en el apartado 4.3.2.

A la Universidad de Costa Rica:

- Considerar la posibilidad de ofrecer un curso de Educación Permanente, en modalidad virtual, sobre enseñanza de la escritura productiva a docentes de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional del país.

Al Ministerio de Educación Pública

- Articular, por medio de las Asesorías de Educación Especial, la posibilidad de recibir este curso de Educación Permanente en cada región educativa, en la modalidad virtual.

5.3. Limitaciones

Se considera que este estudio tuvo dos limitaciones importantes. La primera fue que el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional finalizó el curso lectivo la última semana de agosto, por la práctica vocacional, lo que provocó el recopilar los datos de

manera apresurada. La segunda limitante fue la consigna que se le dio al profesorado de que el grupo hiciera una redacción para ser analizada en la investigación, lo que implicó para ellas que era una especie de evaluación, por lo que no intervinieron en su ejecución, lo que impidió ver la mediación que ellas hacen en el proceso de redacción de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, A. y Molano, G. (2021). Estrategia motivacional para la enseñanza de la lectura y la escritura en estudiantes con discapacidad intelectual. *Paideia*, (68), 157-176.
<https://doi.org/10.29393/PA68-6EMEL20006>
- Alfaro, A. (2011). Demandas académicas y afrontamiento en estudiantes con adecuaciones curriculares. *Actualidades en la Psicología*, 21(107), 1-16.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/36>
- Álvarez, A. y López, P. (2010). *La lectura paso a paso: Elaboración de textos y corrección*.
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/12/la-escritura-paso-a-paso.pdf>
- Arias, F., Badilla, L., Chinchilla, A., Mata, J., Orozco, J y Carpio, M. (2016, febrero). Estrategias docentes que mediaron en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad múltiple del Centro de Educación Especial Carlos Luis Valle Masis, Costa Rica. *Conocimiento Educativo*, 4(1), 111-125. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/5809>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2008). *Aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=64038&nValor3=74042
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo- AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Alianza Editorial.

- Avendaño, R., Montes, P. y Rueda, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13(1), 132-143. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457>
- Ballesteros, D. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(93), 442-455. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199545660027.pdf>
- Barreiro, V. (2017). La importancia de la escritura en nuestros días. *Revista Para el Aula*, (22), 30-31. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_022_0015.pdf
- Benites-Pérez, C. (2020). *Factores socioafectivos que inciden en la producción escrita de los estudiantes de grado séptimo de dos instituciones educativas de Riohacha*. https://www.researchgate.net/publication/267779388_TEXTOS_EN_CONTEXTO
- Benítez, M., y Sánchez, C. (2018, diciembre). Procesos Educativos en Educación Infantil mediante el grafismo y la escritura. *Enseñanza y Teaching*, 36(2), 195-214. <https://doi.org/10.14201/et2018362195214>
- Berrocal, D., Hidalgo, E., Mora, E., Ortiz, M., Rojas, F., y Solórzano, A. (2016). *La enseñanza de la lectura y escritura con personas con discapacidad múltiple: estudio de caso con tres estudiantes de un centro de educación especial*. Tesis de licenciatura. Universidad de Costa Rica. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/5810>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. <http://dip.una.edu.ve/mead/metodologia1/Lecturas/bisquerra2.pdf>
- Bonilla C., Naranjo, D., Porras, S., Salas, A., Sibaja, S. y Solano, A. (2013). *Características relacionadas con el Dominio del Contenido Curricular y Procesos Neuropsicológicos*

Subyacentes, en el estudiantado de sexto grado con adecuación curricular significativa de las instituciones de la Dirección Regional de Educación de San José – Norte. Tesis de licenciatura. Universidad de Costa Rica.

<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/875>

Bosco, J. (1995). *Schooling and Learning in an Information Society. U.S. Congress, Office of Technology Assessment, Education and Technology: Future Visions, OTA-BP-EHR-169.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Carbonari, A., Castelo, M. y Alanis, B. (2020, enero-diciembre). El rol de las funciones ejecutivas en las vicisitudes y necesidades presentes en los procesos de escritura académica en el nivel universitario. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 5(162), 1-15. <https://doi.org/10.32351/rca.v5.162>

Carpio-Brenes, M. (2018). Desarrollo de la lectura comprensiva en el Programa de Estudio de Español de Primer Ciclo: Un análisis desde el enfoque psicolingüístico. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 13-25. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=led>

Casasa, L. (2012). Salirse del cascarón: nuevas tendencias en la enseñanza de la escritura. *Conocimiento educativo*, 33(2), 55-70. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/1077>

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.* http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/fepa/zips/Modulo_5/Cassany_Expresion_escrita.pdf

Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S165938202020000100038&script=sci_arttext&tlng=es

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la Escritura*. España: Wolters Kluwer España S.A.

Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: Parte 3: Métodos mixtos y múltiples. *Rev Latino-am Enfermagem*, 15(5), 1-4.

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/v4vvLRXGjSqrLLfZSMPbyfs/?lang=es&format=pdf>

Erickson, A., Koppenhaver, A. y Yoder, D. (2002). *Olas de Palabras*. Comunicación

Aumentativa: Leer y Escribir. <http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/olasdepalabras.pdf>

Esquicha, A. (2018). Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles A1 y A2 MCER, en la educación superior. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, (53), 61-78.

<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.04>

- Fenton, A. (2006). Weft QDA User's Manual. http://www.pressure.to/qda/doc/weft_manual-en.pdf
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *Textos en contexto. Teoría de la redacción como proceso cognitivo*.
https://www.researchgate.net/publication/267779388_TEXTOS_EN_CONTEXTO
- García, J. (2019). *El taller de escrituras creativas como espacio para desarrollar competencias comunicativas y ciudadanas*. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/7486>
- Gordón, L. (2017). El Análisis de Datos en la Investigación con El Método Fenomenológico. *Enfoque* 21(17), 134–141. <https://doi.org/10.48204/j.enfoque.v21n17a8>
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393>
- Guzhñay, K. (2021). Aprendizaje de Lengua y Literatura mediante rúbricas de evaluación. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(2), 174-190.
<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/download/103/336>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Estudios sobre Educación*, 34, 263-281.
<https://hdl.handle.net/10171/50027>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.
https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_ro-berto_hernandez_sampieri.pdf

- Herrera, C., Olmedo, R. y Obaco, E. (2020). Causas que dificultan la redacción de textos: Una aproximación causal a los problemas más frecuentes. *Digital Publisher*, 5(4), 24-37
<https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.188>
- Jimenez, V., Jesus, A., y Patricia, J. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 301-323. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2095/2652>
- López, C., Gil, V., Arbeláez, K., Castañeda, L. González, C. y Meneses, L. Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (41), 157-173.
<https://doi.org/10.21501/16920945.4190>
- Llanos Díaz, S. (2006). Dificultades de aprendizaje. *Centro de Estudios Sociales y Publicaciones de Perú. Biblioteca Nacional del Perú*, (2006-8514).
https://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades_de_aprendizaje.pdf
- López, E. (2009). ¡Lecto-escritura para todos! *Educación y Diversidad*, 3, 37-60.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2936532.pdf>
- Madrigal, M. (2011). Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa en la fase de la preescritura. *Conocimiento educativo*, 37(1), 197-211.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/2354>
- Mayorga-Ponce, R., Virgen-Quiroz, A., Martínez-Alamilla, A. y Salazar-Valdez, D. (2020) Prueba Piloto. *Publicación semestral*, 9(17), 69-70.

Ministerio de Educación Pública. (2011). Procedimientos Plan de Estudios III Ciclo y Diversificado Vocacional (Plan Nacional).

<https://mep.janium.net/janium/Documentos/11360.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2013a). *Programa de estudio de ESPAÑOL Primer Ciclo de la Educación General Básica.*

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol1ciclo.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2013b). *Programa de estudio de ESPAÑOL Segundo Ciclo de la Educación General Básica.*

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol2ciclo.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2014). *Orientaciones Técnicas para la implementación del plan de estudios del III Ciclo Diversificado Vocacional.*

<https://cenarec.files.wordpress.com/2016/02/orientaciones-tc3a9cnicas-iii-ciclo-diversificado-2014.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2017). *Servicios de Educación Especial. Departamento de Educación especial, Costa Rica.*

https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/oferta_de_servicios_de_educacion_especial.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2021a). *Guía técnica FARO PRIMARIA.*

https://dgec.mep.go.cr/sites/all/files/dgec_mep_go_cr/adjuntos/guia_tecnica_primaria_ii.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2021b). Lineamientos técnicos para el proceso de evaluación, curso lectivo 2021.

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/lineamientos-evaluacion-02-03-21.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2021c). *Servicios de Educación Especial 2015-2020*.

Viceministerio de Planificación y Coordinación Regional.

https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/Servicios-de-Educacion-Especial-2015-2020.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2022). *Plan Apoyemos la lectoescritura*.

<http://docplayer.es/225431171-Plan-apoyemos-la-lectoescritura-accionar-para-el-servicio-de-apoyo-educativo-de-problemas-de-aprendizaje-modalidades-fija-e-itinerante.html>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares*

para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades_instructor.pdf

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

145. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4806>

Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*,

13(1), 38-49.

- Moreno-Mojica, J. (2020). La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento. *Quaest*, 13(27), 55-79.
- Murillo, M. (2013). La ortografía española y su didáctica en la Educación General Básica. *Káñina*, 37(1). <https://doi.org/10.15517/rk.v37i1.9841>
- Nicasio, J. y González, L. (2006). *Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño*. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718202.pdf>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en Educación: Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquis*, 164(47), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Ojeda, M., Marín, D., y Romero, M. (2020). Intervenciones para el aprendizaje de la lectura en alumnado con discapacidad intelectual: un estudio bibliográfico. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 164-175. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.13>
- Oramas, M. (2017). Apuntes para una didáctica del léxico. *Sistema de información Científica Realyc*, 1(37), 62-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147005>
- Oseguera, C. (2018). *Instrumento de evaluación pedagógica de lectoescritura para los estudiantes de premedia con discapacidad intelectual del centro básico general de Louis Martinz*. Tesis de grado para maestría. Universidad de Panamá. http://up-rid.up.ac.pa/2713/1/cinthia_oseguera.pdf
- Pardos, A y González, M. (2018). Intervención sobre las Funciones Ejecutivas (FE) desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 27-42. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3269/4001>

- Quintero, C., Gil, V., Arbeláez, K., Castañeda, L., González, C y Meneses, L. (2021). Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (41), 157-173.
- [357048480 Aproximacion al aprendizaje pedagogico en la discapacidad intelectual leve](https://doi.org/10.35704/8480)
- Ramírez, C, Arteaga, M. y Luna, H. (2020). Las habilidades de coordinación visomotriz para el aprendizaje de la escritura. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 116-120.
- [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100116&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100116&lng=es&tlng=es)
- Ramos, C., Paredes, L., Andrade, S., Santillán, W. y González, L. (2016). Sistemas de Atención Focalizada, Sostenida y Selectiva en los Universitarios de Quito-Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25(1-3), 34-37.
- <https://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/2840>
- Ramos, O. (2015). *Propuesta de intervención con un alumno con parálisis cerebral: una mirada Inclusiva*. Tesis de grado. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/12892/1/TFG-O%20460.pdf>
- Real Academia Española. (s.f.). Habilidad. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/habilidad>
- Real Academia Española. (s.f) Ortografía. En *Diccionario de la lengua española*. <http://aplica.rae.es/orweb/cgi-bin/buscar.cgi>
- Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Romero, S. y Coronado, V. (2011). Lenguaje en Construcción I. Editorial UNED.

- Riaño, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 17(1), 95-107. <https://doi.org/10.14483/22486798.4230>
- Rivadeneira, K. (2016). *Procesos de escritura y la producción de textos escritos en estudiantes de 10 años con problemas en la escritura de una institución educativa. San Luis –Lima, 2016*. Tesis de grado para maestría en Problemas de Aprendizaje. Universidad Cesar Vallejo, Perú.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8911/Rivadeneira_BKJ.pdf?sequence=1
- Rubiales, J., Bakker, L., y Urquijo, S. (2010). Inhibición cognitiva y motora en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *ACTA PSIQUIATRICA Y PSICOLOGICA DE AMERICA LATINA*, 56(2), 75-82.
<https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/63.pdf>
- Sánchez, C. (2004). Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: libros de texto. *Conocimiento educativo*, 30(1), 219-246.
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4463>
- Sánchez, R. (2019). Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos. *Revista Tzhoecoén*, 11 (1), 1-10.
<https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1027/886>
- Sanz, A. (2009). *Orientaciones para la corrección de textos escritos*.
<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/correccion.pdf/c8ab073a-a23d-485a-a165-9db04698519c>
- Silva, C. (2021). Expresión escrita. Desarrollo de la redacción. www.ladislexia.net.

Solovieva, Y. y González, C. (2016). *Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares.*

<http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v64n2/v64n2a11.pdf>

UNESCO. (24 de junio 2022). *Qué debe saber sobre la alfabetización.* UNESCO.

<https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición?. Revisión de concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/xdq3qp56DwgLygx7BNKPXvy/abstract/?lang=es>

Zapata, M. y González, E. (2022). *Factores afectivos que influyen en los procesos de composición de escritura académica: Análisis del impacto de estrategias de disminución de procrastinación en la escritura académica de alumnos mexicanos universitarios.*

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/8589>.

Anexos

Anexo 1: Guía de Entrevista

**GUÍA DE ENTREVISTA AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
QUE IMPARTE ESPAÑOL**

Nombre de la persona docente: _____

Entrevistadoras: _____

Institución: _____

Fecha de la entrevista: ____/____/____

Datos Generales	
Tiempo de experiencia laboral.	
Tiempo de laborar en este centro educativo.	
Tiempo de impartir Español.	
Categoría profesional.	
Grado académico.	
Especialidad.	
Universidad(es) en la(s) que cursó la especialidad.	
Cantidad de estudiantes.	
Tiempo de ser su docente.	

Escritura productiva:

Se refiere a la actividad mediante la cual las personas expresan sus ideas, conocimientos, pensamientos, a través de signos gráficos o letras.

1. ¿Cuáles son las **características** generales de aprendizaje del grupo de estudiantes de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional?
2. ¿Cuál es el referente curricular (**contenido**) para la enseñanza de la escritura productiva en estudiantes de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional?
3. ¿Cuál es el **desempeño** en la escritura productiva del grupo de estudiantes de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional?
4. Describa la forma en que tiene **organizado** el grupo de estudiantes de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional según las características de su escritura productiva.
5. ¿Cuáles **habilidades** para la escritura productiva desarrolla con el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional según la organización del grupo?
6. Describa la forma (**secuencia** de actividades) en que enseña la escritura productiva a sus estudiantes.
7. ¿Cuáles **recursos** (materiales) utiliza para enseñar la escritura productiva a sus estudiantes?
8. ¿Cuáles herramientas utiliza para el **control de avance** en el trabajo cotidiano de la escritura productiva de cada uno de sus estudiantes?
9. ¿Cuáles criterios, aspectos o indicadores considera en la **evaluación** sumativa de la escritura productiva de sus estudiantes?
10. ¿Cuáles acciones realiza para **apoyar** o reforzar el aprendizaje de la escritura en cada uno de sus estudiantes?

¡Gracias por su colaboración, es un importante aporte para el estudio que estamos realizando!

Anexo 2: Carta solicitando apoyo al grupo de personas expertas

09 de junio del 2022.

Profesora

Estimada profesora.

Las estudiantes del Seminario de Graduación OE-9600 de la Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje Diverso de la Universidad de Costa Rica, están realizando el Trabajo Final de Graduación que tiene como objetivo general: Describir el proceso de enseñanza de la escritura productiva que aplica el profesorado de español con el estudiantado de duodécimo año en el Ciclo Diversificado Vocacional.

Me dirijo a usted, como directora del seminario, para solicitarle su apoyo en la validación la entrevista semiestructurada que se adjunta a esta misiva, la cual contiene un guión con preguntas abiertas que instan a las personas participantes a narrar sus experiencias en la enseñanza de la escritura productiva (redacción) a partir de las seis categorías de análisis establecidas.

Le solicito, respetuosamente, revisar si las preguntas propuestas son suficientes, claras, coherentes, relevantes y pertinentes para la obtención de los datos relacionados con cada categoría que se define en el instrumento. Para ello, se adjunta un documento en Excel que contiene una guía de evaluación de la entrevista con la definición de estos criterios y la escala de calificación. En esta guía se le pide anotar sus datos para la caracterización general del grupo de personas expertas que validaron los instrumentos.

Le agradezco profundamente su apoyo, y necesitamos que la devolución de sus aportes sea a más tardar el viernes 1 de julio del presente año.

MARIA DE
LOS
ANGELES
CARPIO
BRENEZ
(FIRMA)
Firmado digitalmente por
MARIA DE LOS
ANGELES CARPIO
BRENEZ (FIRMA)
Fecha: 2022.06.08

Directora del Seminario de Graduación OE-9600

Teléfono: 2511-8865 sitio web:
www.eoee.ucr.ac.cr

Anexo 3: Instrumento de evaluación de personas expertas

Datos de la persona experta:

Formación académica:

Universidad:

Grado académico:

Años de experiencia:

Cargo actual:

Institución:

Guía para la valoración del guion de entrevista.

De acuerdo con los siguientes indicadores, califique de 0 a 3 cada uno de los ítems en el cuadrante que corresponde. Si necesita escribir algún comentario en alguno de los ítems, lo puede hacer en la misma casilla donde anota la valoración.

Criterio	Calificación e Indicador	Pregunta #1	Pregunta #2	Pregunta #3	Pregunta #4	Pregunta #5	Pregunta #6
Claridad. El ítem tiene una redacción que permite su fácil comprensión.	0 –No es claro. 1- Requiere ser modificado totalmente en su redacción. 2- Requiere algunos cambios en su redacción. 3- Es claro.						
Coherencia El ítem tiene relación lógica con el objetivo propuesto.	0 -No tiene relación. 1-Tiene poca relación. 2- Tiene alguna relación. 3- Tiene total relación.						
Relevancia. El ítem es importante para el objetivo propuesto.	0 –No es importante. 1-Tiene poca importancia. 2- Tiene alguna importancia 3- Tiene mucha importancia.						
Pertinencia. El ítem es oportuno para el objetivo propuesto.	0 –No es oportuno. 1-Es poco oportuno. 2- Es algo oportuno. 3- Es oportuno.						

Observaciones generales:

Anexo 4: Resumen de la evaluación de expertos

La valoración del juicio de expertos de la guía de entrevista se realizó por medio de una tabla con cinco grandes aspectos a evaluar: suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y pertinencia de cada uno de los ítems planteados. Cada uno de estos debía ser juzgado con una medición de cero a tres, siendo cero inexistente el criterio y tres completamente identificado el aspecto a evaluar en el ítem.

Los resultados obtenidos por medio de esa evaluación corresponden a:

- ✓ Suficiencia: Tres de las expertas consideraron que cada uno de los ítems es suficiente para la medición de las categorías propuestas. Una de ellas mencionó que el apartado de formación requería de mayor cantidad de ítems.
- ✓ Claridad: Dos de las expertas consideraron que la redacción de los ítems era clara y de fácil comprensión. En contraposición las otras dos expertas aportaron que los ítems de contenido, formación, claridad requerían algunos cambios en su redacción.
- ✓ Coherencia: Las cuatro expertas evaluaron que los ítems eran coherentes y tenían relación con la categoría que se evaluaba.
- ✓ Relevancia: Tres de las expertas consultadas calificaron de relevantes los ítems que se evaluaban. A su vez, una de las docentes consideró que en el apartado de formación uno de los ítems tenía alguna importancia, más no era altamente necesario.
- ✓ Pertinencia: Las cuatro expertas evaluadoras consideraron que los ítems eran pertinentes a razón de lo que se deseaba evaluar.

A partir de esta evaluación y recomendaciones de las expertas consultadas, se realizaron las siguientes modificaciones y ajustes a los instrumentos. De este modo, fueron aprobados y validados para ser aplicados a la población participantes posteriormente.

Modificaciones realizadas

Pregunta	Observaciones y modificaciones
<p>Explique la forma en que usted tiene organizado el proceso de enseñanza de la redacción en el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional.</p>	<p>¿Cómo organiza el proceso de enseñanza de la redacción?</p> <p>Hacer lista de cotejo que tengan que ver con el proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cantidad de veces que se pone a redactar ✓ Planeamiento (por niveles) ✓ Seguimiento de logros (diagnóstico, proceso) ✓ Rubros de la materia de español <p>¿Facilita usted los temas? ¿Cuántas veces a la semana escriben redacciones sus estudiantes? ¿Qué tipos de redacción enseña usted?</p>
<p>¿Cuáles contenidos, habilidades o destrezas enseña usted cuando trabaja la redacción con el estudiantado de duodécimo año del Ciclo Diversificado Vocacional?</p>	<p>¿Cuáles son los contenidos que se desarrollan cuando trabaja la redacción?</p> <p>¿Cuáles habilidades refuerza cuando trabaja la redacción?</p> <p>¿Cuáles destrezas enseña de manera específica cuando trabaja la redacción?</p>
<p>Describa la técnica que utiliza o la secuencia de actividades que sigue usted cuando enseña a redactar a sus estudiantes.</p>	<p>Describa la secuencia didáctica que utiliza cuando enseña a redactar a sus estudiantes.</p>
<p>¿Cuáles materiales o recursos didácticos utiliza usted para enseñar a redactar a sus estudiantes?</p>	<p>¿Cuáles materiales o recursos didácticos utiliza para enseñar a redactar a sus estudiantes?</p>
<p>¿Cómo apoya el aprendizaje de la redacción en sus estudiantes según los diferentes niveles de desempeño que tiene el grupo?</p>	<p>¿Cómo apoya (acompaña, media, ayuda, facilita) el aprendizaje de la redacción en sus estudiantes según los diferentes niveles de desempeño que tiene el grupo?</p>
<p>¿Cuáles mecanismos o herramientas de evaluación utiliza usted para monitorear el aprendizaje de la redacción en sus estudiantes?</p>	<p>¿Cuáles herramientas que utiliza para la evaluación de la redacción de sus estudiantes?</p> <p>¿Cuáles criterios o aspectos evalúa en la redacción de sus estudiantes?</p>

Anexo 5: Informe general de pilotaje

Pilotaje de la guía de entrevista

Con el fin de asegurar el entendimiento de las preguntas planteadas en la entrevista para las personas docentes, se realizó un pilotaje de la guía de entrevista a tres profesoras de Educación Especial que imparten español del III Ciclo y Ciclo Diversificado (P1, P2 y P3) en dos colegios de la provincia de Cartago. Se debe aclarar que las mismas no son parte de la muestra utilizada para esta investigación, sino que se escogieron por conveniencia, ya que estuvieron anuentes a colaborar con la revisión del instrumento.

A continuación, se muestran los comentarios de cada una de ellas.

Profesora	Comentarios generales
P1	Con respecto a la pregunta #1, puede que den respuestas muy generales como que es un grupo de 10 pero van 5 y de esos 5 la mayoría puede escribir. Si quieren que sean un poco más específicos se puede modificar la pregunta de manera que el docente pueda contestar sobre características de la población en cuanto a la discapacidad de cada estudiantado
P2	Sobre la pregunta #1, en la entrevista pueden dar características generales esta pregunta puede tener que ver más con los chicos que están en el área de vida cotidiana. Por ello es importante hacer hincapié en la parte de características de la lectoescritura. En la pregunta #8, instar al docente mencionar lo que realizan fuera de lo que solicita el ministerio.
P3	Sobre la pregunta #2 no comprende si se refiere a un tema o a que en específico. Con base a la pregunta #3 indica que es un poco dudosa porque cada estudiante va a su propio ritmo y hay niveles distintos. Le encanta la pregunta #4 porque es la realidad de lo que se vive en Plan Nacional. Con base a la pregunta #5 no la comprende muy bien, ya que el proceso de lectoescritura se trabaja de manera simultánea.

Anexo 6: Instrumento para estudiantes

Nombre: _____

Redacte una historia con base en la siguiente ilustración.



Anexo 7: Carta y asentimiento informado.

Carta de presentación para las personas participantes y asentimiento informado

Somos estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje Diverso, y recurrimos a usted con la finalidad de que nos pueda aportar información valiosa que sirva de insumo para la investigación que estamos realizando, que es dirigida por la Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes, y que tiene como propósito el *describir el proceso de enseñanza de la escritura productiva (redacción) que aplica el profesorado de español con el estudiantado matriculado en el III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional.*

Le hacemos entrega del documento correspondiente al asentimiento informado, que contiene las condiciones de confidencialidad con respecto a los datos que me va a brindar y la solicitud expresa de que esta entrevista sea grabada, para que, con su nombre, firma y número de cédula, haga constatar lo que se indica en este párrafo.

Agradecemos de antemano su tiempo y disposición.

Treisy Casasola Córdoba B71714

Fiorella Chinchilla Zamora B62039

Diana González Sánchez B73394

Catalina Guerén Vidal B63159

Zharella Ortiz Guzman B65177

Karolin Pérez Gómez B35231

Asentimiento informado

Yo, _____, cédula _____, accedí a ser entrevistada por el grupo de estudiantes del Seminario de Graduación que dirige la Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes.

Las estudiantes me explicaron que su estudio tiene como propósito el *describir el proceso de enseñanza de la escritura productiva (redacción) que aplica el profesorado de español con el estudiantado matriculado en el III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional.*

Además, reconozco que me informó que los datos que obtenga de esta entrevista serán:

- ✓ Analizados para fines exclusivamente investigativos.
- ✓ Utilizados de forma estrictamente profesional y de modo que no comprometa la ética o moral de mi persona.
- ✓ Manejados confidencialmente, que mi nombre no será revelado en ninguna publicación relacionada con la investigación, a menos de que yo exprese por escrito mi consentimiento.
- ✓ Resguardados por la investigadora, quien será la única persona que los tenga y no los cederá a terceros.

En caso de consulta sobre este estudio, puedo comunicarme de forma directa con la directora de la investigadora a través de los siguientes medios: Teléfono: 88575453 y Correo electrónico: maria.carpiobrenes@ucr.ac.cr

Además, di mi autorización para que las investigadoras grabaran en audio de la entrevista que me realizaron.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Anexo 8: Revisión final de las valoraciones de la escritura productiva

Escritura de pequeños textos

Instructivo

- Revise el texto que cada persona estudiante escribió a partir de la ilustración proporcionada.
- Identifique si presenta uno o varios de los siguientes errores de escritura: sustitución, adición, omisión, inversión, rotación, tilde.
- Si presenta, al menos, dos errores de un mismo tipo, regístrelo en la columna correspondiente.

Errores de escritura:

- S: sustitución (cambia letras o palabras).
- A: adhesión (agrega letras o palabra).
- O: omisión (omite letras o palabras).
- I: inversión (cambia el orden de las letras en las palabras).
- R: rotación (cambia la dirección de las letras: b-d, q-p).
- T: tilde (no acentúa cuando corresponde).

Escritura de pequeños textos (redacción)

Instrumento.

Lea cada criterio y escriba Sí o No según el rendimiento mostrado por la persona estudiante.

Centro educativo: **L1**

Docente: **D1**

Clave de la persona estudiante	Errores de escritura						Letras	Palabras
	S	A	O	I	R	T		
R1	2	0	1	0	0	0	S: b por v, s por r labarse, alcol, ponesse	
R2	0	0	1	0	0	0	O: me Enferdad	
R3	2	1	3	0	0	3	S: j por g, v por b O: z, u A: r Sergir, esfuerzo, contajiosa, prebenir, cientifico, encontro	
R4	5	0	3	0	0	2	S: g por j, c por s, e por i O: r quito, jente, serado, seraron, legitos, pasiar, ingreso	
R5	0	0	0	0	0	1		
R6	5	0	3	0	0	8	S: n por l, g por j, s por x O: ho muldial mato jente encerro alcol llego empezo comio murciélago exparciendose funciono aajaron contagio	
R7	4	2	3	1	0	0	I: ro en lugar de or O: r, d, i estronuar, lavanos, maños, expacso, morilo, carados, ceipo, padea	
R8	1	0	1	1	0	3	O: a I: or en lugar de ro Porseso, par, perdi, murio, mi	

Criterio	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Escritura con cumplimiento de las reglas de correspondencia fonema grafema.	Sí							
Escritura de las combinaciones silábicas frecuentes.	Sí							
Escritura de palabras con sílabas que reconoce.	Sí							
Escritura de oraciones	Sí							
Escritura de oraciones con estructura gramatical: sujeto-verbo-predicado.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Escritura de pequeños textos.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Escritura de pequeños textos que comuniquen un mensaje claro.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Relación del texto con la ilustración propuesta.	Sí							
Ordenamiento lógico de los acontecimientos.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Riqueza de ideas.	<u>No</u>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No
Concordancia entre los elementos de la oración en género (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en número (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en la conjugación de los tiempos verbales.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Sin repeticiones innecesarias de palabras.	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí
Mayúscula al inicio de la oración.	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No
Mayúscula en nombres propios.	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
Punto al final de la oración.	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí

Centro educativo: L2

Docente: D2

<i>Clave de la persona estudiante</i>	<i>Errores de escritura</i>						<i>Letras</i>	<i>Palabras</i>
	S	A	O	I	R	T		
R9	4	0	9	0	0	10	S: s por z, v por b O: s, n, h, a llego, comenso, avia, Alcol, javon, podia, dia, ay, mucha, perdiero, mas	
R10	2	2	0	0	0	7	S: c por s A: e, h situacion, pais, heconomica, fuimos, mas, costo, fallesidas, Lopez	
R11	0	0	1	0	0	8	O: s mandarón, fuerón, nosotros, podiamos, llevabamos, despues, mas, paso	
R12	0	2	2	0	0	2	A: i Lopez, queria	omisión de la palabra que
R13	1	3	1	0	1	6	S: s por c O: r A: h R: d por b pense, haci, encerado, sintomas, íncmodo, heran, hera, bicha, paso, mas	

Criterio	R9	R10	R11	R12	R13
Escritura con cumplimiento de las reglas de correspondencia fonema grafema.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de las combinaciones silábicas frecuentes.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de palabras con sílabas que reconoce.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de oraciones	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de oraciones con estructura gramatical: sujeto-verbo-predicado.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de pequeños textos.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de pequeños textos que comuniquen un mensaje claro.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Relación del texto con la ilustración propuesta.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Ordenamiento lógico de los acontecimientos.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Riqueza de ideas.	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en género (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en número (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en la conjugación de los tiempos verbales (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Sin repeticiones innecesarias de palabras.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Mayúscula al inicio de la oración.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Mayúscula en nombres propios.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Punto al final de la oración.	Sí	Sí	Sí	No	Sí

Centro educativo: L3

Docente: D3

<i>Clave de la persona estudiante</i>	<i>Errores de escritura</i>						<i>Letras</i>	<i>Palabras</i>
	<i>S</i>	<i>A</i>	<i>O</i>	<i>I</i>	<i>R</i>	<i>T</i>		
R14	1	1	4	0	0	6	O: n, l A: r S: e por una a paises, costante, dias, aprendi, dias, mascarrilla, refrido, cambiarmela	
R15	1	0	1	0	0	6		Sustitución de el por la Omisión de la palabra lo
R16	0	0	0	0	0	8		
R17	2	0	2	0	0	5	O: h S: z por s, i po u, i por una u empezo, dificil, dias, tuvimos, mi, fallecio, macarilla mascurilla, viruz	
R18	0	0	0	0	0	3		
R19	0	1	3	0	0	10	O: n, l A: h empezo, hiba, dias, extendio, hacia paises, cerro, comenzo, distanciamiento, sintomas, perdida	

Criterio	R14	R15	R16	R17	R18	R19
Escritura con cumplimiento de las reglas de correspondencia fonema grafema.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de las combinaciones silábicas frecuentes.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de palabras con sílabas que reconoce.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de oraciones	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de oraciones con estructura gramatical: sujeto-verbo-predicado.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de pequeños textos.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de pequeños textos que comuniquen un mensaje claro.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Relación del texto con la ilustración propuesta.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Ordenamiento lógico de los acontecimientos.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Riqueza de ideas.	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en género (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en número (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en la conjugación de los tiempos verbales. sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Sin repeticiones innecesarias de palabras.	Sí	No	No	No	Sí	No
Mayúscula al inicio de la oración.	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Mayúscula en nombres propios.	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
Punto al final de la oración.	No	No	No	Sí	No	No

Centro educativo: **L4**

Docente: **D4**

<i>Clave de la persona estudiante</i>	<i>Errores de escritura</i>						<i>Letras</i>	<i>Palabras</i>
	S	A	O	I	R	T		
R20	1	10	10	0	0	17	n,r,h, hingenico, mascarrilla, carreta ,hera, vedad, halcol.	O: ir, a A: el
R21	5	0	14	1	0	21	Amistda abrio gusto cambio mi pense estudio proletos sueño persana sabras simple contato siqui entrgaselo bendisione pandemi tambie	
R22	0	1	0	0	0	3	Haca	
R23	9	0	3	0	0	5	desidio, acostunbraron bolbieron porce inbitar	
R24	9	3	3	0	0	22	Expirava	A: yo, tan, atento
R25	1	1	0	0	0	0	Esufermedad	
R26	4	0	0	0	0	6	ves turturarlos prevensiom	
R27	22	0	8	1	0	4	coando estrañava podia aser piramos	
R28	2	4	2	1	0	1	s,o,e,l puedo,despues, mucho colegio, lava, limpia, conicar.	O: puede
R29	3	0	8	1	6	7	b,d,s. aprediendo, comenso, regersar,costada, abulto, pensada,estada, costada.	
R30	1	0	2	0	0	9	b,h. estubo, an.	
R31	0	0	0	0	0	9		
R32	1	1	2	0	0	10	n, h, ha,presidente, echo.	
R33	1	1	2	0	0	5	n, emengencia, preocacion.	

Criterio	R20	R21	R22	R23	R24	R25	R26	R27	R28	R29	R30	R31	R32	R33
Escritura con cumplimiento de las reglas de correspondencia fonema grafema.	Sí													
Escritura de las combinaciones silábicas frecuentes.	Sí													
Escritura de palabras con sílabas que reconoce.	Sí													
Escritura de oraciones	Sí													
Escritura de oraciones con estructura gramatical: sujeto-verbo-predicado.	Sí	Sí	Sí	No	Sí									
Escritura de pequeños textos.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escritura de pequeños textos que comuniquen un mensaje claro.	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí						
Relación del texto con la ilustración propuesta.	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	si	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Ordenamiento lógico de los acontecimientos.	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Si	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Riqueza de ideas.	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en género (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	No	Sí									
Concordancia entre los elementos de la oración en número (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	No	Sí	No	Sí									
Concordancia entre los elementos de la oración en la conjugación de los tiempos verbales, adjetivos)	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Sin repeticiones innecesarias de palabras.	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Mayúscula al inicio de la oración.	No	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Mayúscula en nombres propios.	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	si	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Punto al final de la oración.	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	no	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Centro educativo: **L5**

Docente: **D5**

<i>Clave de la persona estudiante</i>	<i>Errores de escritura</i>						<i>Letras</i>	<i>Palabras</i>
	S	A	O	I	R	T		
R34	1	0	0	0	0	2	S: v por b tube, debil, clínica	
R35	2	6	4	0	0	12	O: h, r, s, n S: c por s inicio, contingencia, comenzo, a, dias, convirtio, pertenecia, infecto, contagiada, cuestion, bastante, organizaciones, dias, tomo, así, contrarestar, si, vacunacion, tomara.	Omisión del artículo “el” y la preposición “de” Adhesión de las palabras “en”, “el” y “de” Sustitución de “en” por de

Criterio	R34	R35
Escritura con cumplimiento de las reglas de correspondencia fonema grafema.	Sí	Sí
Escritura de las combinaciones silábicas frecuentes.	Sí	Sí
Escritura de palabras con sílabas que reconoce.	Sí	Sí
Escritura de oraciones	Sí	Sí
Escritura de oraciones con estructura gramatical: sujeto-verbo-predicado.	Sí	Sí
Escritura de pequeños textos.	Sí	Sí
Escritura de pequeños textos que comuniquen un mensaje claro.	Sí	Sí
Relación del texto con la ilustración propuesta.	Sí	Sí
Ordenamiento lógico de los acontecimientos.	Sí	Sí
Riqueza de ideas.	Sí	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en género (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en número (artículos sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí
Concordancia entre los elementos de la oración en la conjugación de los tiempos verbales. sustantivos, adjetivos)	Sí	Sí
Sin repeticiones innecesarias de palabras.	Sí	Sí
Mayúscula al inicio de la oración.	Sí	Sí
Mayúscula en nombres propios.	Sí	Sí
Punto al final de la oración.	Sí	No

Anexo 9: Secuencia didáctica entregada al profesorado participante.



SECUENCIA DIDÁCTICA

Cuando hablamos de secuencia didáctica nos referimos a una serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden entre sí, por lo que se parte de la intención docente para recuperar aquellas nociones previas que tiene el estudiantado sobre un hecho y relacionarlo con situaciones problemáticas y de contextos reales.

Esto con el objetivo de que la información a la que accede cada estudiante en el desarrollo de esa secuencia sea significativo, que tenga sentido y que se abra un proceso de aprendizaje.

La siguiente secuencia didáctica pretende desarrollar en el estudiantado la posibilidad de realizar producciones escritas siguiendo tres etapas que propone la teoría actual y el programa de Estudios de Español de I Ciclo (MEP, 2013), a saber: planificación, transcripción y revisión.



Referencias Bibliográficas:

Carpio-Brenes, M. (2018). Desarrollo de la lectura comprensiva en el Programa de Estudio de Español de Primer Ciclo: Un análisis desde el enfoque psicolingüístico. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 13-25.

Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-38202020000100038&script=sci_arttext&lng=es

Díaz-Barriga, A. (2013) Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Moreno-Mojica, J. (2020). La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento. *Quaest*, 13(27), 55-79.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA PRODUCTIVA

Elaborado por
Fiorella Chinchilla Zamora
Diana González Sánchez
Catalina Guerén Vidal
Zharella Ortiz Guzman
Karolin Pérez Gómez

PLANIFICACIÓN

Es el momento en que se seleccionan y organizan las ideas

ACTIVIDADES RECOMENDADAS

● Propiciar el tema mediante canciones, vídeos o discusiones en clase. Proponer preguntas al estudiantado, como:

- ¿Sobre qué voy a escribir?
- ¿Para qué voy a escribir?
- ¿Para quién voy a escribir?
- ¿Cuál va a ser mi objetivo con el texto?
- ¿Qué conozco del tema sobre el que voy a escribir?
- ¿Qué saben las personas lectoras sobre ese tema?
- ¿Qué se ha dicho y qué falta por decir?
- ¿Qué tipo de texto es más adecuado para lo que quiero escribir?
- ¿Cuáles son las características de ese tipo de texto?

● Solicitar la búsqueda de información en libros, páginas web, o conversando con otras personas

● Guiar la estructuración de ideas con los siguientes pasos:



Lluvia de ideas

- Toma una hoja y dóblala tantas veces que sea necesaria para que obtengas la cantidad de papelitos que indique la persona docente (el número depende del nivel del estudiantado)
- Recorta los papelitos.
- Escribe una palabra diferente en cada papelito y que tenga relación con el tema discutido anteriormente.

Categorización

- Lee todas las palabras que anotaste en cada papelito.
- Deduce, al menos, cuatro categorías (campos semánticos) relacionadas con el vocabulario producido.
- Escribe el nombre de cada categoría en tarjetas separadas.
- Coloca y pega los papelitos sobre las tarjetas que corresponden, según las categorías.

Organización

- Identifica las tarjetas con categorías según las partes de la redacción: introducción, desarrollo y conclusión.
- Contesta a la pregunta ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Quién es? para identificar la categoría que corresponde a la introducción, porque las redacciones, por lo general, empiezan con la definición del tema. Coloca esta primera tarjeta sobre la mesa, en el lado izquierdo.
- Responde ¿Cuál categoría es el colorín colorado? Es decir, la que contiene las palabras con las que puedes cerrar el tema de tu redacción, o sea, la conclusión. Coloca esta segunda tarjeta al lado derecho.
- Escoge la categoría que, por secuencia lógica, corresponde ir después de lo que plantea la tarjeta de la introducción, y que formará parte de los contenidos del desarrollo. Puedes plantearte estas preguntas ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿De qué? ¿Cómo? Colócala esta tercera tarjeta al lado derecho de la primera tarjeta.
- Ubica la cuarta tarjeta, que también tiene vocabulario relacionado con el desarrollo del tema, después de la tercera tarjeta.
- Escribe el título propuesto para la redacción en una hoja en blanco y pega las tarjetas en esa hoja, en el orden en que las organizaste.

TRANSCRIPCIÓN

Es la producción del texto acorde con el plan preestablecido, es decir, de lo que está proyectado en la planificación.

- Solicitar que piensen lo que pueden escribir con todas las palabras de la categoría escogida para la introducción.
- Pedir que digan en voz alta lo que piensan escribir.
- Indicar que escriban lo mencionado, de manera clara con el tipo de letra que mejor entiendan, con estructura de sujeto-verbo-predicado en las oraciones, con puntuación y ortografía.
- Hacer preguntas mientras escriben, para ayudar en la construcción lógica y secuencia de las ideas: ¿Qué más se puede decir? ¿Estoy utilizando vocabulario adecuado? ¿Mis ideas tienen relación con otras? ¿Hay palabras repetidas?
- Formular otras preguntas relacionadas con las reglas de la escritura: mayúsculas, uso del punto, separación de las palabras.

REVISIÓN

Se refiere a la constante lectura, corrección y mejora del texto. Para esto, se recomienda

- Explicar al estudiantado que debe asumir el rol de la persona lectora, por lo que tiene que leer detenidamente y responder las siguientes interrogantes: ¿La información está ordenada? ¿Comprendí el texto? ¿Use un vocabulario adecuado? ¿Necesito cambiar alguna idea? ¿Escribí lo que quería expresar? ¿Hay errores ortográficos? ¿Repetí palabras, expresiones o información?
- Reescribir el texto o hacer las correcciones necesarias con los nuevos aportes.

Anexo 10: Resumen de resultados cuantitativos y cualitativos generales.

A continuación se presentan los principales hallazgos tanto cualitativos y cuantitativos de la investigación como parte de la devolución de los resultados.

Cualitativo

El profesorado de Educación Especial que imparte la materia de español organiza el grupo de duodécimo año en multiniveles, ya sea por niveles de desempeño (inicial, intermedio y avanzado) o por competencia curricular (1º, 2º y 3º año). En la mediación pedagógica, dan prioridad al área emocional, pues consideran que hay que desarrollar en ellos la autoconfianza para que se motiven a producir. Utilizan como referente curricular el Plan de Estudios de Español de I Ciclo (MEP, 2013), tanto para la selección de contenidos por desarrollar, así como para los indicadores de la evaluación formativa y sumativa.

Utilizan diferentes actividades y variedad de recursos para motivar y generar la producción escrita, pero, por las descripciones tan generales que hicieron del procedimiento, se puede inferir la ausencia de una estrategia específica para la enseñanza de la producción escrita, concretamente la que solicita el Plan de Estudios de Español (MEP, 2013) en su contenido procedimental “9.1. Utilización de estrategias de planificación (propósito, destinatario, mensaje, estructura), textualización, elaboración y revisión al escribir variedad de textos” (p. 147); ya que las docentes se refirieron a ejercicios para motivar la producción, pero no la secuencia de acciones para cumplir con los pasos del punto 9.1: planificación, textualización, elaboración y revisión.

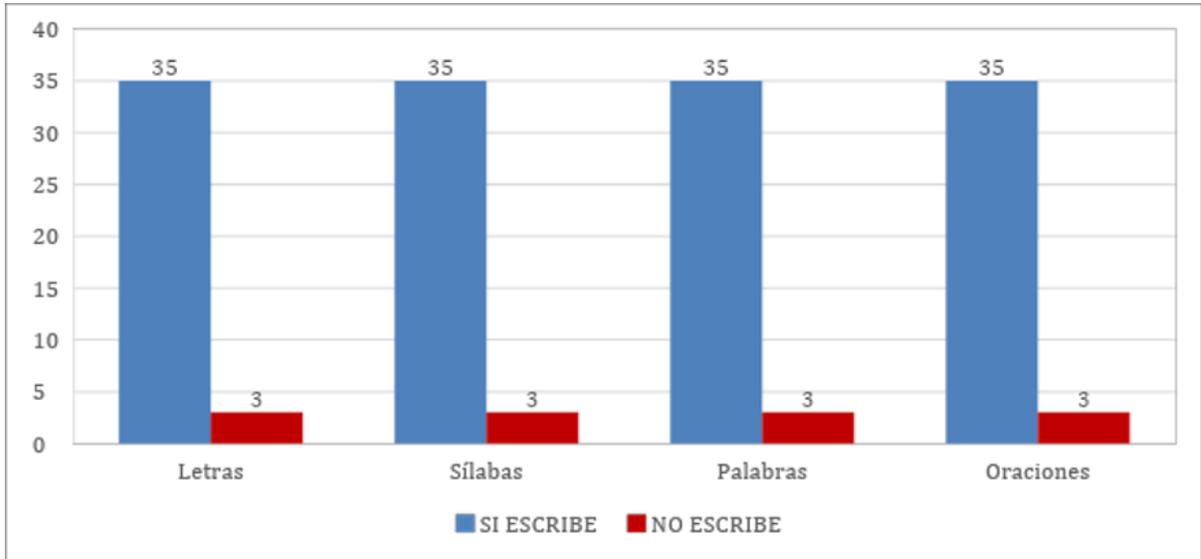
Si no hay una secuencia didáctica clara de cómo enseñar a redactar, posiblemente el profesorado no tenga una posición definida del enfoque metodológico para la enseñanza de la escritura productiva. Shih (citado por Cassany, 1990) propone cuatro enfoques:

- ✓ Enfoque basado en la gramática, en donde la enseñanza se centra en aspectos como la sintaxis, la morfología y la ortografía.
- ✓ Enfoque basado en las funciones, en donde la prioridad es la enseñanza de la lengua tal y como se habla (según el contexto), y no como debería ser (gramática).
- ✓ Enfoque basado en el contenido, que se enfoca en aspectos como: la claridad de ideas, originalidad, creatividad, relación con argumentos sólidos, entre otros.
- ✓ Enfoque basado en el proceso, que se centra en enseñar a pensar, hacer esquemas, ordenar ideas, pulir frases, revisar el escrito, entre otras habilidades.

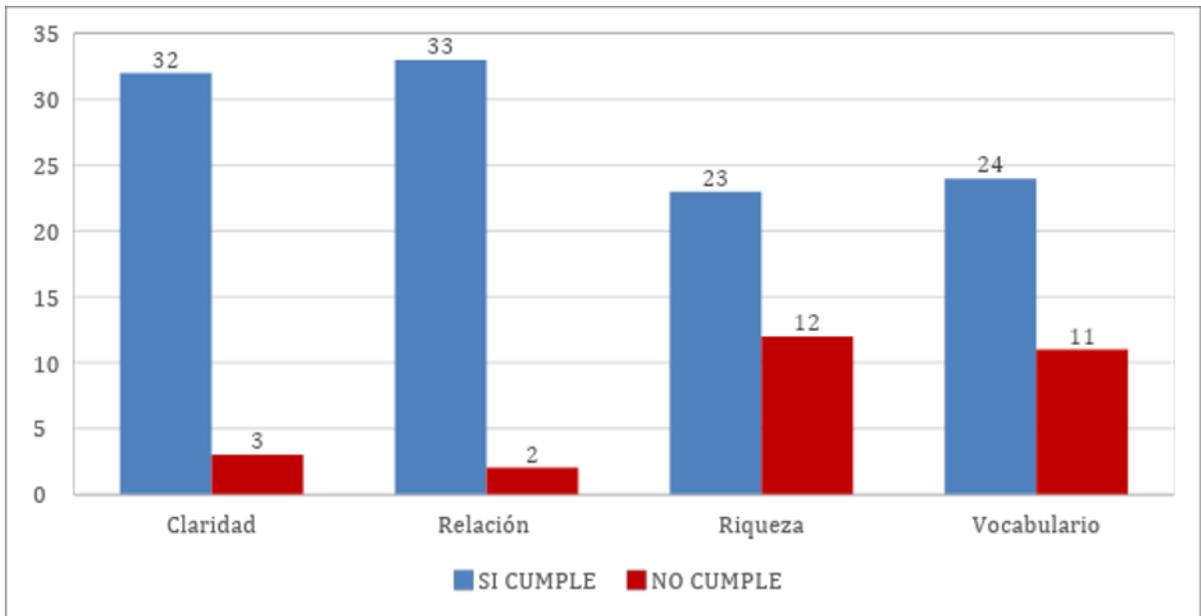
Con base en los hallazgos, se puede decir que el profesorado participante se inclina hacia el enfoque por contenidos, ya que sus comentarios, principalmente en las categorías de contenidos y evaluación, se enmarcan en los aspectos considerados en este enfoque. Además, la descripción de las estrategias coinciden con la secuencia didáctica que plantea Shih (citado por Cassany, 1990) de que primero se estudia y comprende un tema, luego se elaboran ideas y posteriormente se hace el texto escrito.

Cuantitativo

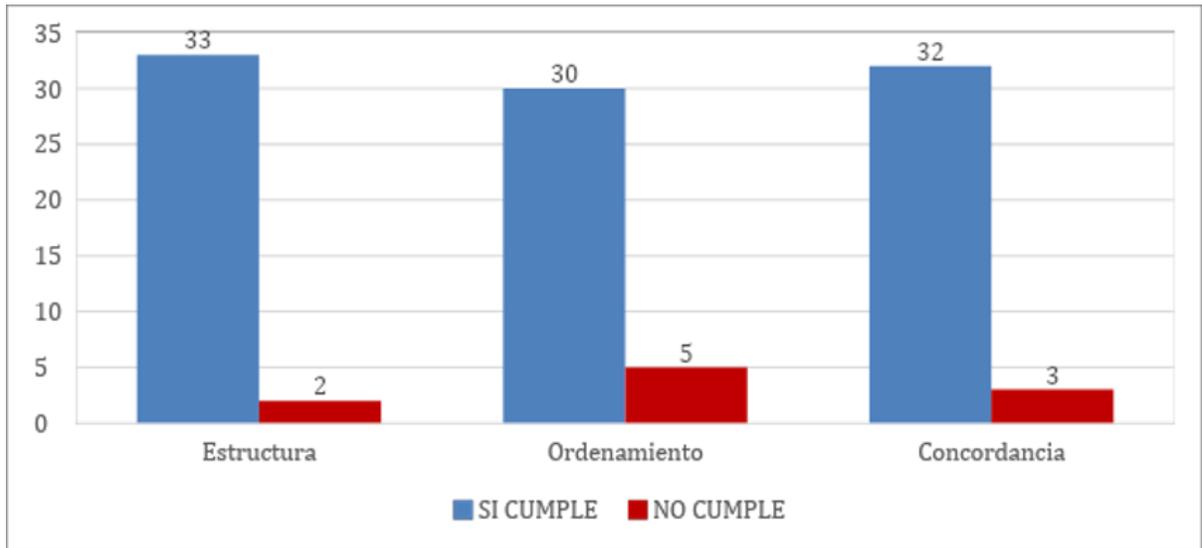
Número de estudiantes que escriben letras, sílabas, palabras y oraciones



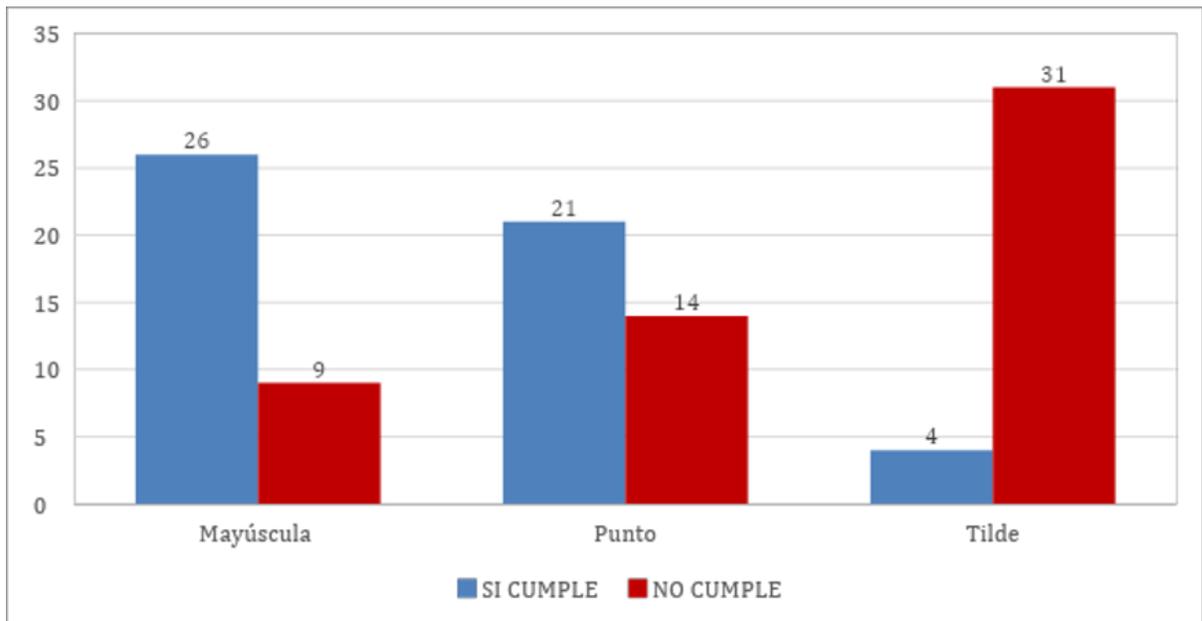
Número de estudiantes que redactan con claridad, relación, riqueza y vocabulario



Número de estudiantes que redactan con estructura, ordenamiento y concordancia.



Número de estudiantes que redactan con uso adecuado de la mayúscula, punto y tilde



Número de estudiantes que redactan con errores de sustitución, adición, omisión, inversión y rotación

