

**Estrategias de fortalecimiento de las competencias de escritura en la pospandemia de
niños de segundo de primaria en Colombia, España y Ecuador: una propuesta
panhispánica**

Andrés Felipe Vega Romero

**Universidad de La Sabana
Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas
Maestría en Lingüística Panhispánica**

Chía, Cundinamarca

2024

**Estrategias de fortalecimiento de las competencias de escritura en la pospandemia de
niños de segundo de primaria en Colombia, España y Ecuador: una propuesta
panhispánica**

Andrés Felipe Vega Romero

Docente:

Dr. Javier Herrera Cardozo

Monografía como requisito de grado para maestría

Universidad de La Sabana

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Chía, Cundinamarca

2024

Reconocimientos

A mi familia y amigos por su apoyo incondicional. A mi papá Alfonso y mi mamá Gloria, por dedicar su vida a formarme como persona. A mi hermano Juan José y mi hermana Giovanna, por ser mis guías y consuelos. A mis amigos Martijn y Andrés, por escucharme y alegrarme. A mi asesor, Dr. Javier Herrera Cardozo, por su empeño en guiarme a lo largo del desarrollo de este proyecto.

A todas aquellas personas que me conocieron a lo largo de este recorrido y me ayudaron a crecer como persona.

Índice de Contenido

Resumen.....	7
Capítulo 1.....	10
La caracterización.....	10
1.1. Los colegios Innova Schools.....	10
1.2. El CEIP Nuestra Señora del Rosario.....	11
1.3. Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor.....	12
1.4. Planteamiento del problema.....	13
1.5. Justificación.....	16
1.6. Los objetivos.....	18
1.6.1. Objetivo general.....	18
1.6.2. Objetivos específicos.....	18
Capítulo 2.....	20
Marco referencial.....	20
2.1. Antecedentes.....	20
2.2. Marco teórico.....	25
2.2.1. La escritura.....	25
2.2.2. Competencias de escritura en lengua castellana.....	27
2.2.3. Enfoques de aprendizaje de la escritura.....	30
2.2.4. Etapas de desarrollo de la escritura.....	33
2.2.5. Estrategias de enseñanza en el aprendizaje significativo.....	35
2.2.6. Pilares de la comunicación escrita.....	40
Capítulo 3.....	42
El diseño metodológico.....	42
3.1. La investigación cualitativa.....	42
3.2. Método de investigación longitudinal.....	43
3.3. Población.....	44
3.4. Las fases del proceso.....	45
3.5. El corpus.....	48
3.6. Las técnicas de recolección y análisis de datos.....	51
Capítulo 4.....	55
Resultados y Análisis.....	55
4.1. Estrategias utilizadas por los docentes para fortalecer la escritura.....	55
4.1.1. Colombia.....	55
4.1.2. España.....	58

4.1.3. Ecuador.....	60
4.1.4. Estrategias comunes y particulares utilizadas en los tres países.....	62
4.2. Estrategias de fortalecimiento implementadas.....	64
4.3. Cambios luego de la implementación de las estrategias.....	67
4.3.1. Colombia.....	67
4.3.2. España.....	72
4.3.3. Ecuador.....	77
4.3.4. Puntos comunes o particulares de los cambios entre los países.....	82
4.4. Fenómenos morfosintácticos presentes en la producción escrita.....	86
4.4.1. Colombia.....	86
4.4.2. España.....	92
4.4.3. Ecuador.....	99
4.4.4. Comparación.....	105
4.5. Percepción final del docente frente a las estrategias propuestas.....	107
4.5.1. Colombia.....	107
4.5.2. España.....	109
4.5.3. Ecuador.....	110
4.5.4. Puntos comunes o particulares frente a las estrategias implementadas.....	111
Capítulo 5.....	113
Conclusiones y recomendaciones.....	113
Capítulo 6.....	117
Propuesta.....	122
Referencias.....	130

Índice de tablas

Tabla 1.....	38
Tabla 2.....	46
Tabla 3.....	49
Tabla 4.....	51
Tabla 5.....	53
Tabla 6.....	68
Tabla 7.....	69
Tabla 8.....	70
Tabla 9.....	71
Tabla 10.....	73
Tabla 11.....	74
Tabla 12.....	75
Tabla 13.....	76
Tabla 14.....	78
Tabla 15.....	79
Tabla 16.....	80
Tabla 17.....	81
Tabla 18.....	87
Tabla 19.....	90
Tabla 20.....	91
Tabla 21.....	92
Tabla 22.....	93
Tabla 23.....	96
Tabla 24.....	98
Tabla 25.....	99
Tabla 26.....	100
Tabla 27.....	103
Tabla 28.....	104
Tabla 29.....	105
Tabla 30.....	118
Tabla 31.....	119
Tabla 32.....	120
Tabla 33.....	123

Índice de figuras e Imágenes

Figura 1.....	58
Figura 2.....	60
Figura 3.....	62
Figura 4.....	62
Figura 5.....	64
Figura 6.....	66
Figura 7.....	108
Figura 8.....	109
Figura 9.....	111

Imágenes

Imágen 1.....	88
Imágen 2.....	89
Imágen 3.....	94
Imágen 4.....	96
Imágen 5.....	101
Imágen 6.....	102

Índice de Anexos

Anexo 1.....	131
Anexo 2.....	132
Anexo 3.....	133
Anexo 4.....	133
Anexo 5.....	143
Anexo 6.....	145
Anexo 7.....	146
Anexo 8.....	147
Anexo 9.....	147
Anexo 10.....	148
Anexo 11.....	149
Anexo 12.....	149
Anexo 13.....	156
Anexo 14.....	157
Anexo 15.....	158
Anexo 16.....	159
Anexo 17.....	159
Anexo 18.....	161
Anexo 19.....	162
Anexo 20.....	163
Anexo 21.....	171
Anexo 22.....	173
Anexo 23.....	174
Anexo 24.....	175
Anexo 25.....	175

Resumen

En el marco del estudio de los impactos de la pandemia por la Covid-19 en el ámbito educativo panhispanico, este documento presenta una investigación cualitativa de tipo longitudinal que propone e implementa estrategias para fortalecer las competencias de escritura en lengua castellana de estudiantes de segundo de primaria en Colombia, España y Ecuador. Además, busca registrar fenómenos morfosintácticos en la producción escrita de los estudiantes de entre 7 y 10 años. En el estudio participaron tres docentes del área de lengua castellana y 81 estudiantes, distribuidos equitativamente entre los tres países. Las técnicas de recolección de datos incluyeron una encuesta inicial, dos actividades con estrategias propuestas y una encuesta final. Los resultados revelaron un desempeño diferencial significativo entre los tres países; sin embargo, se identificaron dificultades comunes en los estudiantes en términos de escritura, como la falta de noción del espacio y la dificultad para mantener coherencia y cohesión en sus escritos. También se observó una preferencia por el uso de conjunciones copulativas y disyuntivas, y un constante cambio de letras en función de sus particularidades fonéticas.

Palabras claves: estrategias de enseñanza, fortalecimiento de escritura, panhispanico, competencias de escritura, pospandemia

Abstract

In the context of studying the impacts of the Covid-19 pandemic on the Pan-Hispanic educational sector, this document presents a qualitative longitudinal research study that proposes and implements strategies to strengthen the writing skills in Spanish of second-grade students in Colombia, Spain, and Ecuador. Additionally, it aims to record morphosyntactic phenomena in the written production of students aged 7 to 10 years. The study involved three teachers of Spanish language and 81 students, distributed equally among the three countries. Data collection techniques included an initial survey, two activities with proposed strategies, and a final survey. The results revealed significant differential performance among the three countries; however, common difficulties were identified among the students in terms of writing, such as a lack of spatial awareness and difficulty in maintaining coherence and cohesion in their writings. A preference for the use of copulative and disjunctive conjunctions was also observed, along with a constant change of letters based on their phonetic particularities.

Key words: Teaching strategies, writing reinforcement, pan-Hispanic, writing skills, post-pandemic

Introducción

Durante 2022, a medida que la vida cotidiana comenzaba a normalizarse en medio de la pandemia de COVID-19, se observaron múltiples cambios en diversos aspectos de la vida diaria. Uno de los sectores más afectados fue la educación; el cierre de escuelas, la transición abrupta a la educación en línea, la falta de interacción social y la falta de recursos para un entorno de estudio adecuado, provocaron un impacto profundo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes regresaron con vacíos académicos y sociales. En particular, los niños de 7 a 10 años, en una etapa crítica de desarrollo, experimentaron cambios significativos en la adquisición de competencias básicas, especialmente en la escritura.

La escritura, una competencia clave en la educación primaria, no solo permite al estudiante comunicarse, sino que abre la posibilidad de identificarse con el mundo que lo rodea. De esta forma, este trabajo nace desde un enfoque panhispánico, buscando ir más allá de lo local para comprender el fenómeno a nivel global. El enfoque panhispánico permite una mirada que trasciende fronteras, proporcionando una visión más amplia de cómo la pandemia de COVID-19 afectó a distintos países de manera tanto similar como diferente. Por lo tanto, se da la oportunidad de conocer las eventualidades ocasionadas por la emergencia sanitaria dentro de la comunidad hispana.

Así, esta investigación permite conocer en profundidad las estrategias que docentes de Colombia, España y Ecuador utilizan para avanzar en el aprendizaje y adquisición de competencias de escritura en sus estudiantes. Esto es relevante porque ofrece información sobre las tendencias actuales en estos países y permite vislumbrar qué consideran pertinente implementar en el aula. Además, esta investigación aborda los fenómenos lingüísticos presentes en niños de 7 a 10 años respondiéndolo a preguntas sobre cómo ellos usan el lenguaje y qué significan a través de sus expresiones lingüísticas.

Capítulo 1

La caracterización

1.1. Los colegios Innova Schools

Los colegios *Innova Schools* son un grupo de colegios internacionales con aproximadamente 70 sedes en diferentes países de América Latina. Estas sedes están ubicadas en Colombia, México y Perú, y están pensadas en beneficiar a los niños y adolescentes de clase media-baja. De acuerdo con el Innova Schools (2023), la misión institucional de estos colegios es ofrecer una educación en la que se construya la autonomía, la identidad, las habilidades comunicativas y la ciudadanía responsable. Así, su propuesta educativa tiene tres pilares: el bilingüismo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo.

En primer lugar, *Innova Schools* promueve el bilingüismo español-inglés en sus estudiantes mediante la integración del idioma en los proyectos académicos propuestos cada trimestre. Igualmente, su propuesta bilingüe promete implementar un aprendizaje holístico en torno al idioma; es decir, utiliza la lengua inglesa como vehículo de aprendizaje para integrar gran parte de las disciplinas académicas.

Por otro lado, los colegios *Innova Schools* se caracterizan por incentivar la investigación en los estudiantes a través de la implementación de estrategias direccionadas al aprendizaje basado en proyectos. Esta metodología pretende desarrollar un pensamiento crítico y analítico en los estudiantes con el objetivo de que les permita crear, proponer y solucionar. Finalmente, con respecto al aprendizaje colaborativo, los colegios plantean desarrollar habilidades interpersonales, incentivar la responsabilidad y la interdependencia positiva así también como las interacciones y la evaluación grupal.

Estos colegios tienen, entonces, objetivos claros en su quehacer pedagógico y social. En este sentido, su misión radica en brindar acceso universal a la educación con estándares de calidad internacionales a estudiantes de diversas características en los países que hacen presencia. Igualmente, como visión, su mayor cometido está en formar personas cuyas cartas de presentación demuestren liderazgo, integridad, empatía y ética en su quehacer personal y profesional.

Así, los colegios *Innova Schools* promueven la aceptación de la diversidad humana en tanto que reconoce las habilidades, los talentos y las necesidades únicas de cada individuo. Con esto, la educación en los colegios *Innova Schools* desean aportar personas que den respuesta y solución a las problemáticas que enfrenta la humanidad inculcando el activismo y la innovación como ejes fundamentales.

1.2. El CEIP Nuestra Señora del Rosario

El CEIP Nuestra Señora del Rosario, situado en el municipio de Santomera, España, es un colegio público que se distingue por su estratégica ubicación en una zona residencial con familias de ingresos medios. Los residentes de esta área están mayormente empleados en diversos sectores económicos, como la construcción, la industria y la administración. Asimismo, el colegio se destaca por su población estudiantil estable, caracterizada por su diversidad y tolerancia. De acuerdo con la información proporcionada por la institución educativa en su Proyecto Educativo, aproximadamente un 20-25 % de la comunidad estudiantil tiene origen extranjero. Esta diversidad ha fomentado un ambiente de alta tolerancia y aceptación entre los miembros de la comunidad escolar. Además, el cuerpo docente del colegio se distingue por ser dinámico, estable y coordinado.

El centro educativo se enfoca en el fortalecimiento de habilidades fundamentales para la modernidad, mediante la implementación de diversos proyectos que promueven el bilingüismo, la lectura y la integración de tecnologías en el proceso de aprendizaje. Asimismo, sus valores están orientados hacia la creación de conciencia en temas como la igualdad de género, la educación para la paz, el consumo responsable y la salud. Estos principios se reflejan en los contenidos curriculares, que buscan construir una imagen positiva, equilibrada e igualitaria de los estudiantes, fomentando habilidades como la autonomía, la comunicación, la creatividad, el emprendimiento y el espíritu científico. Para lograr este objetivo, el centro implementa proyectos transversales que fortalecen las habilidades mencionadas, brindando a los estudiantes una formación integral y conectada con las demandas de la sociedad actual.

1.3. Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor

La Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor es una institución pública ubicada en el cantón Playas, cerca de Guayaquil, Ecuador. Ofrece los cuatro niveles educativos: kínder, inicial, básica elemental y bachillerato. Su ubicación estratégica atrae a estudiantes de diversos sectores de la región. Este colegio fue fundado para brindar educación a la comunidad local, compuesta principalmente por pescadores, agricultores y obreros.

En cuanto a su misión institucional, el colegio se distingue por un enfoque crítico-reflexivo, donde la mentalidad positiva, la actitud competitiva y el espíritu salesiano son fundamentales. Su visión es establecer una institución emprendedora que brinde una educación de calidad, basada en una formación humanista, dinámica y espiritual, promoviendo la autonomía, el liderazgo y la responsabilidad social de los estudiantes.

La oferta de servicios de la institución incluye el fortalecimiento de aprendizajes lúdicos y significativos, vivencias pastorales, desarrollo del pensamiento y del liderazgo,

actividades artísticas, deportivas, religiosas y culturales, refuerzos pedagógicos con almuerzo incluido, programas de innovación en robótica y sistemas contables, y un personal altamente capacitado.

1.4. Planteamiento del problema

En la actualidad, la escritura en formato físico ha sido paulatinamente reemplazada gracias a la aparición del Internet, las redes sociales y los dispositivos electrónicos. Para Biler y Montilla (2009), el establecimiento de una sociedad digital ha traído consigo cambios estructurales de tipo social y cultural en la producción y la comprensión de los textos. Así, la escritura en la actualidad muestra que este es un sistema flexible, moldeable y adaptable según las necesidades de las sociedades del siglo XXI. Este tipo de cambios conlleva una modificación de la escritura y su consiguiente resignificación. A pesar de haber sido un proceso lento y progresivo, la transformación de la escritura experimentó un gran salto durante la pandemia de la Covid-19 en el año 2020, ya que se prioriza el texto digital sobre el físico.

La pandemia de la Covid-19 conlleva una puesta en cuarentena de la mayor parte de la población mundial. América Latina, y entre ellos Colombia, no fueron una excepción. Las entidades gubernamentales, las empresas financieras y de servicios, los centros de entretenimiento y, las instituciones educativas y de formación fueron obligadas a cerrar sus instalaciones y optar por la virtualidad. De acuerdo con la CEPAL (2021), la pandemia desencadenó una serie de acontecimientos que afectó significativamente a los latinoamericanos en términos sociales, culturales, económicos y políticos. Una de las áreas más afectadas por la pandemia fue aquella relativa a la educación, pues los centros de formación tuvieron que migrar rápidamente a la virtualidad para continuar impartiendo clases a miles de estudiantes.

De forma más detallada, la migración abrupta de los estudiantes latinoamericanos desde los planteles educativos a la virtualidad implicó un retroceso en sus procesos formativos. La Unicef (2020) aseguró en su informe *COVID-19 y educación primaria y secundaria* que “El primer impacto directo sobre los estudiantes es la interrupción y posible pérdida de aprendizaje debido al cierre prolongado de las escuelas [que] generan pérdidas sustanciales en el nivel de aprendizaje” (p. 11). También, como señala el Banco Mundial (2023), se demostró que la suspensión de clases ocasionó un retroceso y detención de los procesos de aprendizajes de los estudiantes provocando serias dificultades en áreas como el lenguaje y las matemáticas. Así, esto explica que los estudiantes de los grados de primaria tengan más dificultades para escribir que aquellos anteriores a la pandemia, lo cual implica que los docentes tengan que reforzar temas que los estudiantes debieron haber asimilado y aprendido en grados anteriores.

Según observaciones de aula, los estudiantes tienen dificultades variadas en su proceso de escritura. En primer lugar, a los estudiantes se les dificulta realizar correctamente los trazos de las letras por cuestiones relacionadas a la falta de coordinación motora fina, agarre y postura del lápiz, percepción visual y falta de práctica. Esto se ve reflejado por medio de trazos desiguales, letras mal formadas, espaciado inconsistente, letras superpuestas, fatiga y errores de dirección. En segundo lugar, los errores de ortografía se manifiestan por errores fonéticos, confusión de letras y/o sílabas, omisión o adición de letras, inversiones y transposiciones de morfemas y errores de acentuación que pueden estar causadas por el desconocimiento de reglas ortográficas. En tercer lugar, los estudiantes presentan dificultades en la producción y la organización de textos, reflejados por una visible falta de estructura y planificación, escasez de detalle y desarrollo de ideas, falta de coherencia y cohesión y uso inadecuado o nulo de conectores, problemas de estilo y vocabulario.

Así, de acuerdo con la Unicef y el Banco Mundial (2022), con el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), el cual evalúa estudiantes de primaria en los países de América Latina, se concluyó que la pandemia trajo consigo una pérdida significativa de aprendizaje en los estudiantes con relación a sus habilidades lectoescritoras. Este estudio recopila datos de países tales como Colombia, México y Perú y estableció que el nivel mínimo de competencia en lenguaje de América Latina se promedia en un 69 %, mientras que Colombia promedia un 63 %; México, un 58 % y Perú, un 51 %. Llama la atención que este porcentaje desciende a medida que se analiza un grado más inferior, llegando a porcentajes de 40 % o menos en México y Colombia. Este informe detalla que el retroceso presentado por los estudiantes obedece a la virtualización de la educación por la pandemia, la falta de seguimiento de los docentes, las desigualdades socioeconómicas de los países y la falta de recursos tecnológicos suficientes para llevar a cabo el proceso educativo de forma exitosa desde la virtualidad.

En este sentido, se parte con el supuesto de que la escritura es una de las áreas más afectadas dentro de los niveles de desempeño de las instituciones educativas. Por ello, se refleja que los estudiantes de primaria tienen un atraso en el desarrollo de competencias de escritura con relación a habilidades motrices finas y gruesas, de producción y organización de textos, debido a la virtualización de la educación, la falta de seguimiento y la lenta implementación de planes de mejoramiento pospandemia en el área de lenguaje. De acuerdo con Lacon y Ortega (2008), la escritura supone un esfuerzo cognitivo, social, afectivo y motivacional por parte de los estudiantes, el cual puede verse afectado de presentarse dificultades en el proceso escritor al no contribuir significativamente al desarrollo de habilidades de comunicación, expresión personal, interacción social y pensamiento crítico. Por lo tanto, la pregunta de investigación de este trabajo de grado es: ¿Qué estrategias efectivas se pueden proponer para fortalecer la competencia de escritura en cuanto a la

producción de textos en lengua castellana de segundo grado, según las dificultades y los fenómenos morfosintácticos presentes, en el colegio Innova Schools en Colombia, el CEIP Nuestra Señora del Rosario en España y la Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor en Ecuador después de la pandemia?

1.5. Justificación

La escritura es una de las mayores invenciones de los seres humanos. A lo largo de la Historia, la comunicación siempre representó una necesidad de significar el mundo y las acciones humanas, por lo que esta habilidad se fue perfeccionando constantemente. Según Ruíz et al. (2010) los sumerios fueron los primeros en transformar un sistema de escritura simbólico a uno de signos en el que se representaba objetos, animales o personas. Este sistema social de signos logró cohesionar a pueblos, comunidades y sociedades a través de los siglos en todas las regiones del planeta y, además, preservó sus costumbres y sus tradiciones hasta la actualidad. Por ende, la escritura juega un papel fundamental en las sociedades humanas, pues es una herramienta de comunicación de uso diario que se aprende y perfecciona en la escuela.

En este orden de ideas, las dificultades reflejadas por los estudiantes de primaria, y en especial de segundo grado, en sus habilidades de escritura con relación en la producción y la organización de textos demuestra una deficiente y lenta adaptación de los currículos escolares frente a la pospandemia de la Covid-19. De esta forma, esta investigación ayudará a mejorar el estado actual de las habilidades de escritura en producción y organización de textos de los estudiantes de segundo grado de los colegios *Innova Schools*, sede Niza en Bogotá, el CEIP Nuestra Señora del Rosario en Santomera en España y la Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor en Ecuador. Así, esto permitirá consolidar bases necesarias para la

continuación y la superación exitosa de su proceso formativo personal y, eventualmente, profesional. Esta investigación beneficiaría a un grupo poblacional de 81 estudiantes de diferentes procedencias mediante el fortalecimiento de habilidades comunicativas, expresivas, cognitivas y sociales.

Así, se escogieron el colegio *Innova Schools* en Colombia, el CEIP Nuestra Señora del Rosario en España y la Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor en Ecuador, ya que se hace factible la aplicación de una propuesta de investigación panhispánica en pro de beneficiar a una población aparentemente afectada debido a la pandemia de la Covid-19. Adicionalmente, estos colegios destacan por su enfoque comunicativo, el cual constituye uno de los pilares fundamentales en la formación de sus estudiantes y el cual interesa a esta propuesta de grado. Estos pilares se reflejan en la misión y el quehacer pedagógico de los planteles educativos para potenciar y fortalecer las habilidades comunicativas tanto en el ámbito oral como en el escrito.

De esta forma, los resultados de la investigación establecerán nuevas dinámicas, estrategias y acciones de mejora en los currículos escolares con respecto a las competencias de escritura en los estudiantes de segundo grado de los países seleccionados. Así, su relevancia social y utilidad sería alta, ya que aportaría información necesaria para diseñar planes de acción con el objetivo de fortalecer las habilidades de escritura de los estudiantes de segundo grado. Igualmente, esta investigación aportaría significativamente a la enseñanza de la escritura en el grado segundo de primaria de los países de habla hispana y al área de la lingüística, en el sentido de que permitiría comprender la correlación que existe entre los fenómenos lingüísticos con el entorno y el contexto. Por ende, la línea de investigación que va más acorde a lo planteado anteriormente sería la de *Lingüística educativa panhispánica*.

1.6. Los objetivos

1.6.1. Objetivo general

Proponer estrategias de fortalecimiento de las competencias de escritura en la producción de textos en lengua castellana, basándose en las dificultades de los estudiantes de los estudiantes de segundo grado del colegio *Innova Schools* en Colombia, el CEIP Nuestra Señora del Rosario en España y la Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor en Ecuador.

1.6.2. Objetivos específicos

Recopilar las estrategias empleadas por docentes y sus percepciones con respecto a la competencia de escritura en la producción de textos en lengua castellana, como base para la presentación de nuevas estrategias para los estudiantes de segundo grado del colegio *Innova Schools* en Colombia, el CEIP Nuestra Señora del Rosario en España y la Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor en Ecuador.

Evaluar estrategias propuestas de fortalecimiento de las competencias de escritura en la producción de textos en lengua castellana de los estudiantes de segundo grado del colegio *Innova Schools* en Colombia, el CEIP Nuestra Señora del Rosario en España y la Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor en Ecuador.

Registrar fenómenos morfosintácticos presentes en la producción escrita como base para el desarrollo de nuevas estrategias de fortalecimiento de la competencia de escritura en lengua castellana de los estudiantes de segundo grado de los colegios *Innova Schools* en

Colombia, el CEIP Nuestra Señora del Rosario en España y la Unidad Educativa María Luisa Luque de Sotomayor en Ecuador.

Capítulo 2

Marco referencial

2.1. Antecedentes

En el siguiente apartado se incluyen los antecedentes y el marco teórico que soportan este trabajo de grado. Se llevaron a cabo búsquedas exhaustivas de artículos, tesis y libros cuyas investigaciones pudiesen aportar significativamente a los objetivos planteados anteriormente para esta tesis de grados. Así, se busca profundizar en la comprensión de los elementos que atañen al proceso de escritura e identificar los impactos que la pandemia de la Covid-19 suscitó en las competencias de escritura de los estudiantes.

De esta forma, la primera investigación considerada para este trabajo de grado es *Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo*. Este artículo de investigación llevado a cabo por Murillo (2022) comparte una propuesta que optimiza el aprendizaje de las competencias básicas en lenguaje de los estudiantes de un colegio público de Costa Rica durante la pandemia de la Covid-19. Allí, motivado por los bajos índices de desempeño de los estudiantes en lectoescritura, propuso como estrategias de solución un énfasis en la lectura y los géneros textuales para desarrollar habilidades de comprensión, expresión y discriminación de conceptos. Igualmente, motivó a los acudientes y a la institución a ser partícipe constante en el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual significó una mejora importante en su desempeño. Por lo tanto, esta investigación aporta información para comprender las consecuencias de la pandemia en los estudiantes y algunas estrategias.

Otra investigación que aporta significativamente al presente trabajo de grado fue realizada por Trigo, Jarpa & Maraver (2022). Su estudio titulado *Creencias y actitudes de docentes chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo* demostró que las percepciones con respecto a la educación virtual son dispares entre países. En este sentido, la presente investigación contrasta a docentes de España y Chile en desempeño pedagógico durante la educación virtual en pandemia. Según los resultados, se evidenció que los docentes de instituciones españolas enfatizaron la poca retroalimentación, la falta de seguimiento y la poca interacción entre pares como las mayores dificultades para los estudiantes en su escritura; mientras que los docentes chilenos consideraron la falta de motivación, las dificultades de acompañamiento y los bajos periodos de concentración como los mayores retos. De esta forma, se comprueba que la educación virtual afectó significativamente el proceso escritor de los estudiantes, ya que la presencia del docente no fue lo suficientemente cercana y constante para afianzar habilidades.

Un tercer estudio fue *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en tiempos de pandemia*, el cual publicó Salinas (2021) como tesis de grado de su Licenciatura en Educación. Esta tesis nació con motivo de las necesidades de la población durante la pandemia, la cual instauró una educación alejada de las interacciones sociales afectando la lectura y la escritura en estudiantes. Para ello, la autora del estudio cuestionó las estrategias de enseñanza implementadas durante la pandemia y propuso una serie de sesiones enfocadas en el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras de estudiantes de segundo grado en Colombia, los cuales se encuentran adquiriendo el código escrito bajo las dificultades que trajo consigo la pandemia. Así, el uso de herramientas digitales, recursos didácticos, la participación activa de los estudiantes, los profesores y los acudientes logró resultados satisfactorios en la motivación de los estudiantes y su producción escrita y oral. En este

sentido, el presente estudio aporta información útil en función de los beneficios de actividades virtuales para el fortalecimiento de habilidades de lectoescritura.

Luego, se encontró el artículo *El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia*. En este estudio, Cavallo (2021) investigó sobre las complicaciones que tanto los estudiantes como los profesores afrontaron durante la pandemia de la Covid-19. En este estudio documental, el autor afirmó que un grupo importante de estudiantes pudieron sufrir afectaciones en su proceso lectoescritor, y especialmente en el aspecto comunicativo del mismo, por no contar con un acceso igualitario a equipos tecnológicos y enfatiza en que la falta de socialización en los estudiantes y las estrategias poco dinámicas, personalizadas y ajustadas a contexto digital por parte del docente pudieron afectar el aprendizaje en los estudiantes durante la pandemia. Así, para potenciar las competencias en lectoescritura, Cavallo recomienda mayor presencia de acudientes, más eficiencia en la facilitación de recursos tecnológicos y didácticos y un más amplio reconocimiento de las necesidades neurodiversas o físicas de los estudiantes. Así, este estudio aporta al presente trabajo en virtud de identificar los desafíos educativos en la pandemia.

Otro estudio teniendo en cuenta para este trabajo de grado fue *Potenciar la escritura antes y durante la COVID-19: contraste entre dos secuencias didácticas*. De acuerdo con el autor, Monsalve (2021), este estudio se llevó a cabo en los años 2018 y 2020 en los que se pudo estudiar la aplicación de secuencias didácticas de forma sincrónica y asincrónica. Para esta investigación, los estudiantes leyeron entre una y tres obras literarias que, posteriormente, comentarían a través de diferentes tipos de texto. Una vez aplicada la secuencia, se concluyó que la educación sincrónica eleva las probabilidades de tener una formación educativa más rigurosa, reflexiva y acompañada. Mientras tanto, la educación asincrónica, muchas veces, desdibuja los objetivos de aprendizaje por falta de cercanía y

acompañamiento de los docentes. Igualmente, se habla de una reducción en la rigurosidad en el seguimiento de estudiantes y una falta de control en los trabajos presentados por los mismos. En este sentido, este artículo aporta a este trabajo de grado en el reconocimiento de las dificultades relacionadas a la pérdida de rigurosidad en la enseñanza y el seguimiento de la escritura por parte de docentes antes y durante la pandemia.

También, los autores Ramírez y Castañeda (2023), llevaron a cabo la investigación *Aprendizaje de lectoescritura en la pandemia Covid-19 y métodos de intervención*, en la que se propusieron identificar las dificultades en el aprendizaje de la escritura y la lectura en niños de segundo grado de un colegio público en Colombia en torno a los métodos de intervención. Las mayores dificultades encontradas en este estudio recayeron en el poco avance de habilidades motoras finas, conciencia fonética e intención comunicativa en los mensajes. De acuerdo con lo planteado, muchas de las responsabilidades de formación no solo recayeron en los docentes, sino en los acudientes de los estudiantes. Así, los métodos de intervención más comunes durante la virtualidad fueron: el uso de dispositivos electrónicos (34 %), el acompañamiento guiado por parte de acudientes (28 %), la organización de un espacio exclusivo para estudio (12 %) y el material didáctico y pedagógico de los docentes (9,8 %). Igualmente, otros métodos fueron el estudiar durante los fines de semana y el establecimiento de una agenda de tareas y actividades. Según esto, los resultados concluyeron que el uso de dos o más métodos de intervención favoreció el proceso de aprendizaje de lectoescritura en los niños. No obstante, el uso excesivo de los dispositivos electrónicos, el internet y el poco seguimiento y establecimiento de hábitos y pautas en la virtualización generaron distracción y dispersión, ocasionando una ralentización del proceso de aprendizaje en los estudiantes.

Por otro lado, se encontró el trabajo de grado *Efectos del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 1° de primaria del 2021* por parte de

Serrano. En este trabajo de grado, la investigadora decidió realizar una comparación de los resultados en lectoescritura de los estudiantes antes y después de la pandemia. En lo que respecta a escritura, se evidenció que el 64 % de los estudiantes comenzó el confinamiento y lo terminó con el mismo nivel de escritura que correspondía a la etapa silábica. También, hubo un retroceso de aquellos estudiantes que se encontraban en etapa silábica-alfabética al pasar de un 29 % al inicio del confinamiento a un 28 % al finalizar. Por otro lado, sí hubo resultados positivos con los estudiantes que ya habían iniciado su etapa alfabética antes del confinamiento, puesto que se pasó de un 4 % a un 6 %. Aun así, según la autora, no hubo un progreso significativo en el nivel de escritura de los niños durante el confinamiento partiendo de la idea de que la educación a distancia retrasó el aprendizaje de los niños. De esta forma, se concluyó que el confinamiento por la pandemia de la Covid-19 afectó negativamente el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los niños.

Así también, en el estudio longitudinal *Learning Loss During the COVID-19 Pandemic and the Impact of Emergency Remote Instruction on First Grade Students' Writing: A Natural Experiment* por Skar et al. (2022), llevado a cabo en Noruega con estudiantes de primer grado, concluyó que los efectos de la Pandemia de la Covid-19 influyó notoriamente en las habilidades escritas de los niños. Según el estudio, los estudiantes obtuvieron menores desempeños en la calidad de la escritura, fluidez de escritura y actitud hacia la escritura a comparación de estudiantes de primer grado un año antes de la pandemia. Este resultado puede explicarse por el incremento del estrés por parte de profesores, estudiantes y acudientes por los retos tecnológicos y pedagógicos que provocó la pandemia, además del aislamiento de las personas por la cuarentena. También, se considera que los profesores, instituciones y gobiernos no estaban preparados para la pandemia, lo que ocasionó dudas acerca de la efectividad de la educación virtual, ya que los profesores y sus estrategias pedagógicas y didácticas no lograron ajustarse a las necesidades de la emergencia.

Adicionalmente, la ONG brasileña *Todos Pela Educação*, informó en *Impactos da pandemia na alfabetização de crianças* (2021) que entre el año 2019 y 2021, el número porcentual de niños de 6 y 7 de edad que no sabían leer ni escribir aumentó un 66,3 %. Según los datos presentados por la institución, llama la atención que el porcentaje de niños que no sabían leer ni escribir en el 2019 era de un 25,1 %, mientras que para el año 2021, este porcentaje había aumentado hasta un 40,8 %, justo después de la crisis de la pandemia. De esta forma, de acuerdo a las estimaciones, para el año 2021, existe un total de 2,4 millones de niños brasileños que no saben leer ni escribir, de los cuales los niños negros y pardos en condiciones socioeconómicas bajas son los más afectados a comparación de los niños blancos con condiciones socioeconómicas favorables.

El artículo *Impacto de la Pandemia en las Habilidades de Escritura en Niños de 8 a 12 años* de Remache et al. (2024) muestra cómo la pandemia provocó un retraso significativo en las habilidades de escritura de los estudiantes. Los datos recopilados revelan que la falta de acceso a recursos tecnológicos, la limitada capacitación docente en TIC y las disparidades socioeconómicas impactaron negativamente en estas habilidades, ya que los estudiantes no pudieron desarrollar adecuadamente su motricidad fina debido a la falta de práctica. Además, el estrés causado por la pandemia contribuyó a una disminución en la concentración de los alumnos. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, el estudio destaca que la situación también abrió la puerta a la innovación educativa, fomentando una colaboración más estrecha entre la escuela y la familia en el proceso formativo de los estudiantes.

2.2. Marco teórico

2.2.1. La escritura

La escritura, como elemento fundamental del lenguaje, ha sido reflexionada a lo largo de la historia por múltiples autores y disciplinas científicas con el objetivo de definirla y comprenderla. Para Díaz (2003, 2006), la escritura se constituye como una habilidad lingüística de representación a través de grafías cuya función está en reflejar los contextos sociales, culturales y comunicativos de las personas. Esta definición enriquece la concepción de escritura por Ong (1982), quien considera la escritura como una tecnología que, en función de su artificialidad, logró expandir el conocimiento humano. Así, la escritura no es solamente una habilidad comunicativa innata de los humanos, sino que representa el mecanismo por el cual los seres humanos comparten y almacenan conocimiento mediante el uso de grafías o signos.

En este sentido, la escritura se adentra en el ámbito educativo en función de su importancia social, cultural y comunicativa. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia (2020), las competencias básicas del lenguaje, en las que incluye explícitamente a la escritura como una de ellas, permite a las personas “Establecer y mantener relaciones sociales con sus semejantes, esto es, le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación” (p.19). De esta forma, la escritura se convierte en un medio de acceso a las manifestaciones sociales y culturales que se llevan a cabo en la cotidianidad de los individuos. Así, la escritura es una habilidad necesaria para el desarrollo personal y profesional de las personas, pues convierten a sus usuarios en participantes activos de la comunidad a la que pertenecen.

Para esto, se debe tener en cuenta los procesos de adquisición de la escritura en los niños. Ferreiro (2007) estableció diferentes etapas de aprendizaje de la escritura: existe una primera etapa llamada *pre fonética*, en la cual se comprende los principios del alfabeto; en la etapa *fonética* se identifican las sílabas y, finalmente, en la etapa *visofonética*, se comprenden

todos los sonidos y se representan correctamente con su respectiva letra. Por otro lado, Piaget (1985) sostuvo que el lenguaje tenía una estrecha relación con el desarrollo cognitivo de los niños. Para él, durante los estadios de desarrollo cognitivo *preoperatorio* y *de operaciones concretas*, los niños empiezan a utilizar el lenguaje como un medio de representación del mundo en el que se encuentran para, eventualmente, comprenderlo de forma lógica y así resolver problemas. Por lo tanto, según los autores citados, los procesos de escritura están condicionados a los procesos de desarrollo tanto cognitivos como físicos de las personas en etapas críticas de crecimiento, como lo es la infancia.

En este orden de ideas, en el contexto de la adquisición del lenguaje, la escritura emerge como un resultado secundario con un proceso jerárquico inherente. Según Lyytinen y Louleli (2023), la capacidad de codificar signos escritos se desarrolla después de que un niño ha alcanzado la conciencia morfológica, la cual se desarrolla y perfecciona a lo largo de la infancia. Esta conciencia morfológica genera un conjunto de representaciones lingüísticas en la memoria de los niños, creando el cimiento necesario para el posterior dominio de la escritura. Además, Kersey y James (2013) enfatizan la importancia de un proceso cognitivo activo para aprender a leer y escribir. De acuerdo con sus investigaciones, el proceso de escritura evoluciona a través de la experiencia práctica de escribir, la cual se ve alimentada por una retroalimentación constante de naturaleza visual y kinestésica. Según las autoras, este proceso cuenta con la participación de regiones cerebrales específicas. El giro fusiforme del cerebro parece desempeñar un rol crucial en el procesamiento visual de las letras, mientras que la ínsula y el claustrum son elementos esenciales en la coordinación sensorial y la ejecución motora involucradas en la escritura.

2.2.2. Competencias de escritura en lengua castellana

Las competencias de escritura son elementos vitales para la comprensión de la escritura. Por su importancia, estas competencias hacen parte de los currículos de los colegios, institutos, universidades y entidades encargadas de la prestación de servicios educativos, pues clarifican cuáles son los objetivos por cumplir en el proceso formativo de los estudiantes. En el caso colombiano, el Ministerio de Educación (1998) establece que las competencias de escritura están integradas por componentes individuales, sociales y culturales que determinan el acto de escribir; es decir, de significar el mundo a través de la escritura. Según los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*, los procesos de escritura de los estudiantes incluyen competencias lingüísticas en coherencia y cohesión, gramática, semántica y/o significación, creatividad, redacción, literatura y contextos sociales y culturales. Así, se logra un exitoso proceso de adquisición, aprendizaje y desarrollo de las competencias de escritura para la formación de un ciudadano íntegro.

De forma más específica, los *Estándar Básicos de Competencias del Lenguaje* (2020) considera que los estudiantes de primero a tercero de primaria deben enfocarse en la producción escrita que responda a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Esto se realiza a través de una secuencialidad curricular de las competencias de lenguaje en afinidad con los procesos de desarrollo cognitivo de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes en segundo grado deben ser capaces de determinar el tema que desean tratar, reconocer el destinatario y el propósito comunicativo del texto, buscar información de diversas fuentes, elaborar un plan de organización de ideas, desarrollar un plan de producción textual descriptiva, respetar normas gramaticales y ortográficas y revisar, usar debidamente todos los aspectos gramaticales y ortográficos (concordancia, tiempos verbales, pronombres, acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) y, por último, socializar y corregir los textos con ayuda del docente y los compañeros de clase.

Estas competencias también se reflejan en las directrices del Ministerio de Educación de España que, según lo establecido en el *Decreto Real 157 de 2022 del Boletín Oficial del Estado* (2022), el propósito de la enseñanza de la lengua castellana y la literatura es equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para integrarse plenamente en la sociedad. En este sentido, se parte de la premisa de que hablar, escuchar, leer y escribir en lengua castellana son habilidades fundamentales para satisfacer esta necesidad. Por lo tanto, se establece que las competencias específicas, y comunes para todos los ciclos de la etapa, incluyen el reconocimiento de la diversidad lingüística en España y el mundo, la comprensión e interpretación de textos escritos y orales y la producción de textos escritos y orales. Asimismo, según el *Real Decreto 1006 de 1991*, los estudiantes deben ser capaces de producir mensajes escritos en castellano, que respeten las intenciones y los contextos comunicativos, mediante la producción de mensajes escritos sencillos y contextualizados.

Dado que la Educación Primaria sigue un enfoque común para todos los estudiantes, es importante adaptar los contenidos para que los alumnos puedan alcanzar las competencias deseadas. En consecuencia, los docentes deben desarrollar estrategias que faciliten el aprendizaje y la adquisición de los fenómenos lingüísticos mencionados anteriormente, consolidando así habilidades y herramientas para la expresión, comprensión y producción escrita y oral en lengua castellana. Es fundamental abordar estos aspectos partiendo de lo más sencillo a lo más complejo, teniendo en cuenta el desarrollo motriz y cognitivo de los estudiantes. Por lo tanto, se establece que, en las primeras etapas, los estudiantes deben iniciar su aprendizaje mediante la exploración e interacción con su entorno, pasando por la experimentación, hasta alcanzar el desarrollo de la autonomía y la confianza en la producción y la comprensión lingüística.

Por su parte, en Ecuador, según el *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria: Subnivel elemental* (2019), el objetivo principal de la enseñanza de la lengua española es

enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre su entorno. Se busca también fomentar la capacidad de generar opiniones, mejorar la pronunciación, manejar la combinación de sonidos, ampliar el vocabulario, utilizar correctamente la concordancia y profundizar en el uso de las oraciones. En este contexto, la escritura se concibe como un medio para alcanzar estos objetivos; por ello, la enseñanza de la escritura se enfoca en la producción textual y en la reflexión sobre el sistema de la lengua castellana, abarcando la conciencia lingüística en aspectos semánticos, léxicos, sintácticos y fonológicos.

Además, la enseñanza de la escritura en el sistema educativo ecuatoriano parte del supuesto de que el aprendizaje del código escrito mediante una ruta fonológica ayuda a los estudiantes a crear referentes mentales para la escritura de palabras. Se le da gran importancia a la relación entre fonema y grafía como un segundo momento de aprendizaje, ya que los estudiantes reconocen que las palabras están formadas por sonidos, lo cual conduce posteriormente a la escritura ortográfica convencional. De este modo, el currículo de lenguaje en Ecuador prioriza enseñar primero a escribir y luego a leer, basándose en la idea de que “este es el recorrido que siguió la humanidad para la construcción de todos los sistemas de escritura” (p. 317).

2.2.3. Enfoques de aprendizaje de la escritura

La escritura es una habilidad humana que requiere de diferentes técnicas pedagógicas y didácticas para su desarrollo. Por ello, existen varios enfoques de aprendizaje que se han utilizado a lo largo de la Historia para facilitar su adquisición. Estos enfoques están enriquecidos de múltiples herramientas, teorías y técnicas de aplicación guiada de conocimiento para con los estudiantes. En este sentido, desde un enfoque gramatical, Harris y Graham (2005) consideran que la enseñanza de la gramática en el proceso de aprendizaje de la escritura en niños es fundamental, ya que favorece la claridad y la precisión de sus pensamientos y/o ideas en los textos. Así, la gramática tiene un rol importante en la

estructuración del pensamiento de los niños mediante la organización de las ideas que desean expresar. En este orden de ideas, la enseñanza de la escritura debe incluir el aprendizaje de reglas gramaticales y ortográficas, la puntuación y la estructura de las oraciones y los párrafos.

No obstante, se ha comentado que el uso exclusivo de la gramática en el proceso de adquisición de la escritura no es suficiente para adquirir las habilidades de escritura en niños. De acuerdo con Cassany (1987), el uso de la gramática en el proceso de aprendizaje de la escritura no contribuye significativamente en su adquisición, pues no consolida las habilidades fundamentales que los niños requieren para aprender a escribir. Esto se debe a que el principal potenciador en la adquisición de la escritura no es la comprensión de las reglas de la lengua, sino cómo los niños la utilizan de acuerdo con su entorno de forma totalmente natural. De esta manera, a pesar de que Cassany considera que la gramática es importante en el fortalecimiento de las habilidades de escritura, es preferible potenciar las cualidades que el uso de la lengua en su forma natural brindaría a los niños para saber y comprender de qué maneras podrían utilizar su lengua.

Así, el entorno de los niños juega un papel fundamental en la adquisición de la escritura. Este argumento conlleva al desuso del enfoque gramatical en la enseñanza de la escritura en niños en favor de uno más comunicativo. Según Vygotski (2000), la enseñanza de la escritura, al igual que el lenguaje en general, requiere de un contexto cultural y social que dinamice el aprendizaje de la escritura en los niños. Es decir, los niños son capaces de aprender a escribir mediante la interacción constante con otros. De esta forma, se recomienda la aplicación de actividades de escritura de forma dinámica a través de juegos que involucren actividades reales y cotidianas con el objetivo de acercar a los niños a una adquisición de la escritura naturalmente y de acuerdo a sus procesos de desarrollo físico-cognitivo que el niño experimenta.

De esta forma, según los *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje* (2020), en Colombia se habla de una *cultura de la argumentación* como eje central de la adquisición de competencias básicas de lenguaje. De acuerdo con Lagos (2022), la argumentación en el aula de clase, mediada por la inclusión de diversas tipologías textuales, garantiza el desarrollo de estudiantes críticos, responsables y sociales. De esta forma, el gobierno colombiano considera que, para llegar a consolidar una cultura de la argumentación, la generación de experiencias significativas en el aula parte de la exploración, la creatividad y la intencionalidad de los estudiantes con respecto a las múltiples interacciones sociales que ocurren día a día. Así, tanto los estudiantes como docentes trabajan juntos con el objetivo de transformar sus concepciones sociales a través de la construcción y la expresión de significados que parten de la producción de lenguaje en múltiples formatos escritos.

En el caso de España, según el *Decreto Real 157 de 2022 del Boletín Oficial del Estado* (2022), el proceso de aprendizaje debe desarrollarse a través de la creación de situaciones contextualizadas, significativas y relevantes para los alumnos. Estas situaciones permiten a los estudiantes interactuar y responder adecuadamente a las diversas situaciones comunicativas reales que surgen en los ámbitos sociales, personales y académicos. Así, es necesario tener presente que la integración interdisciplinar de las distintas áreas de la educación en el colegio y sus conocimientos y saberes son fundamentales para enriquecer un entorno diverso y reflexivo en relación con el uso de la lengua castellana. Igualmente, el *Decreto Real* establece la autonomía de los centros educativos para instaurar e implementar cualesquiera modelos, metodologías y estrategias pedagógicas pertinentes para el cumplimiento de estos mandatos.

En Ecuador, según el *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria: Subnivel elemental* (2019), el enfoque de aprendizaje de la escritura es de tipo comunicativo, con un énfasis en el desarrollo de personas competentes tanto en el uso oral como escrito de la

lengua. Este currículo se caracteriza por un enfoque procedimental, ya que promueve el ejercicio de habilidades lingüísticas y comunicativas mediante el uso eficiente y contextualizado del lenguaje para relacionarse con los demás, expresarse claramente y ser comprendidos. Para lograr esto, las aulas deben crear un ambiente alfabetizador que motive a los estudiantes a experimentar con diversos recursos escritos, con la presencia constante del docente como mediador del diálogo y la reflexión. De esta manera, se fomenta en los estudiantes la capacidad de generar ideas propias y se promueve un espacio de criticidad y creatividad.

2.2.4. Etapas de desarrollo de la escritura

La adquisición de una habilidad como la escritura demanda tiempo para su desarrollo exitoso en vista de que va a la par con el desarrollo físico-cognitivo del niño. Ferreiro (2007) afirma que el aprendizaje de la escritura en los niños ocurre gracias a la construcción propia de su conocimiento. En otras palabras, son ellos mismos quienes se encargan de comprender la lengua por medio de la reflexión de sus propias experiencias. De esta forma, esta afirmación va en contravía del planteamiento de Slobin (1973), quien afirmó que los niños aprenden mediante la observación y la imitación de los fenómenos de la lengua que están a su alrededor. A pesar de las posturas distantes entre los dos autores, ellos coinciden en que los niños son entes activos que utilizan sus capacidades cognitivas, asociativas y comparativas en la adquisición de los códigos escritos (Slobin, 1973; Ferreiro, 2007).

Así, para llegar a la adquisición y la asimilación del código escrito, los niños deben pasar por diferentes etapas de desarrollo. Como señala Ferreiro (1999), hay tres etapas necesarias: la presilábica, la silábica y la alfabética. En estas etapas, según la autora, se divide en cinco niveles, los cuales van desde la escritura de trazos hasta el establecimiento de una correlación entre los sonidos del lenguaje oral y las letras. Así, en la etapa presilábica, los

niños comienzan a explorar la escritura mediante los trazos, los garabatos y las figuras geométricas. Por otro lado, la etapa silábica está más enfocada por la asociación de sonidos a símbolos gráficos y aparecen las primeras construcciones simples y cortas de palabras. Finalmente, en la etapa alfabética, los niños correlacionan efectivamente el lenguaje hablado y escrito; además, se enfrentan a las reglas ortográficas, lo cual implica lidiar con conceptualizaciones cognitivamente más complejas.

Una vez llegado a la etapa alfabética, los niños se encuentran cursando los primeros grados de primaria. Allí, citando a Piaget (1985), es cuando los niños alcanzan la etapa de *operaciones concretas* en la cual logran razonar lógicamente. Es decir, durante esta etapa, los niños tienen la capacidad de entender las convenciones lingüísticas de su propia lengua lo que les permite llevar a cabo procesos reflexivos sobre su proceso de escritura. Según esto, los estudiantes presentan ciertas características comportamentales y cognitivas vinculadas a su rango de edad de entre 6 a 9 años. Tassoni (2016) describe que este grupo poblacional se caracteriza por la consolidación de habilidades comunicativas en tanto que son capaces de entender signos y símbolos lingüísticos, aprender vocabulario de forma más rápida, transmitir información de diversas situaciones, leer y escribir con seguridad. Igualmente, se encuentran en un momento de creación de vínculos afectivos y sociales que influyen significativamente en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En términos morfosintácticos, y de acuerdo con la Gramática Generativa, Brandani (2022) argumenta que el lenguaje está biológicamente determinado. Esto implica que un niño, al estar expuesto a un entorno lingüístico constante y a situaciones socioculturales y cognitivas normales, podría adquirir la estructura del lenguaje aproximadamente a los cinco años. En línea con esta perspectiva, Vázquez y Aguado (2007) encontraron evidencia de que los niños de tres años en edad escolar, con condiciones anteriormente expuestas, muestran un aumento progresivo en la complejidad y extensión de su dimensión morfosintáctica. Este

desarrollo incluye la aparición y evolución progresiva de los enunciados, los verbos y las oraciones compuestas a medida que avanza su desarrollo cognitivo y su conciencia con respecto al lenguaje y el código escrito.

Asimismo, el aprendizaje del lenguaje está acompañado del error, que juega un papel crucial como medio de aprendizaje para los estudiantes, ya que a través de los errores se crea conciencia sobre la estructura de la lengua y evidencia el nivel de desarrollo de los conocimientos y habilidades del niño. Igualmente, los errores permiten dar indicio de que el niño presenta dificultades en la discriminación de estímulos de percepción de su proceso de desarrollo previo (Chaparro y Silvia, 2009). Este enfoque coincide con el planteamiento de Ferreiro (2007), quien subraya la importancia de la experimentación y la reflexión como formas de construir cognitivamente la estructura del lenguaje. Así, los tipos de errores más comunes son la sustitución, la omisión, la adición, la transposición y la inversión de palabras, los cuales a menudo se deben al desconocimiento de las normas lingüísticas o a la incapacidad del niño para asociar correctamente los sonidos con las letras (Chaparro y Silvia, 2009; Ferreiro, 2007).

2.2.5. Estrategias de enseñanza en el aprendizaje significativo

La enseñanza es la acción más importante de la labor docente en tanto que engloba la transmisión de conocimientos mediante la aplicación de herramientas pedagógicas y didácticas en el aula, conocidas como estrategias. De acuerdo con Mendoza y Mamani (2012), las estrategias de enseñanza no solo facilitan la transmisión de información, sino que también fomentan un aprendizaje significativo que cultiva habilidades cognitivas y propician el desarrollo de una conciencia de cómo se aprende. De esta forma, su mayor fin es la de crear ambientes de aprendizaje que sean estimulantes para los estudiantes para que afiancen conceptos y creen habilidades mediante la conexión de conocimientos previos con los

nuevos. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza, fuertemente influenciadas por el aprendizaje significativo, permite a los estudiantes navegar entre sus conocimientos previos y aquellos nuevos que interioriza y conecta para significar según sus necesidades (Gómez et al, 2019).

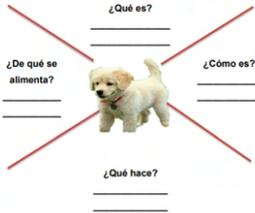
Según Barriga y Hernández (2002), las estrategias de enseñanza son una construcción conjunta en el aula entre el docente y el alumno. Estas estrategias surgen de la reflexión y la creatividad del docente para propiciar un ambiente de aprendizaje significativo en los estudiantes. Entre las estrategias que los autores mencionan se encuentran estrategias para activar conocimiento previos (Actividad focal introductoria y discusiones guiadas), orientar y guiar aprendices (Objetivos, señalizaciones, preguntas), codificación de información (Ilustraciones y gráficas), organización (Resúmenes, mapas, señalizaciones), conectar conocimientos (Organizadores, analogías). Estas pueden ser implementadas en diferentes momentos de la sesión o unidad: al inicio (preinstruccionales), para preparar al estudiante mediante objetivos y organizadores previos; durante (coinstruccionales), para mejorar la atención y afianzar la comprensión mediante mapas e ilustraciones; y al final (postinstruccionales), para facilitar la reflexión del estudiante sobre su proceso educativo mediante resúmenes y organizadores gráficos.

En el caso de la producción de textos, son múltiples las estrategias de enseñanza utilizadas para fortalecer esta habilidad. De acuerdo con Gutierrez et al. (2020), la producción de textos es un proceso cognitivo de construcción direccionado hacia la expresividad y la comunicación de las personas. Para ello, es necesario incentivar el gusto y el placer por escribir por medio de estrategias pedagógicas y didácticas entretenidas. De esta forma, algunas estrategias propuestas por los autores, son aquellas que incrementan la creatividad y el pensamiento lógico de los estudiantes. En este sentido, algunos ejemplos serían los

caligramas, los encadenados, la técnica de la araña, los mensajes de texto y los cuentos mágicos combinados y semiestructurados. Estas técnicas se explican en la siguiente tabla:

Tabla 1

Estrategias para la producción textual

ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN	GRÁFICO																		
Caligramas	Los caligramas son composiciones visuales en las que las palabras y/o frases representan alguna cosa, animal, persona o planta.																			
Encadenados	Esta estrategia consiste en que un estudiante comience una palabra, y luego otro estudiante continúa desde la última sílaba de la palabra anterior.	<table border="1" data-bbox="1002 958 1367 1070"> <thead> <tr> <th></th> <th>ALUMNO1</th> <th>ALUMNA2</th> <th>ALUMNA3</th> <th>ALUMNA4</th> <th>ALUMNA5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>GRAFÍAS</td> <td>PLANETA</td> <td>ALTQ</td> <td>OLLA</td> <td>AMIGQ</td> <td>ORLANDO</td> </tr> <tr> <td>SÍLABAS</td> <td>CAMOTE</td> <td>TETERA</td> <td>RANA</td> <td>NARANJA</td> <td>JABÓN</td> </tr> </tbody> </table>		ALUMNO1	ALUMNA2	ALUMNA3	ALUMNA4	ALUMNA5	GRAFÍAS	PLANETA	ALTQ	OLLA	AMIGQ	ORLANDO	SÍLABAS	CAMOTE	TETERA	RANA	NARANJA	JABÓN
	ALUMNO1	ALUMNA2	ALUMNA3	ALUMNA4	ALUMNA5															
GRAFÍAS	PLANETA	ALTQ	OLLA	AMIGQ	ORLANDO															
SÍLABAS	CAMOTE	TETERA	RANA	NARANJA	JABÓN															
Mensajes de texto	Esta técnica consiste en redactar un mensaje a partir de las letras de una palabra.																			
Cuentos mágicos combinados y semiestructurados	Esta técnica implica combinar elementos de diferentes historias o géneros para crear algo nuevo y único. También, tiene palabras clave que guían la construcción de las oraciones.	<p>TEXTO PARA COMPLETAR</p> <p>.....</p> <p>Cierta vez _____</p> <p>Se encontró con _____</p> <p>Se pusieron a jugar _____</p> <p>Como tenían hambre, se compraron _____</p> <p>Finalmente regresaron a casa en _____</p>																		
Técnica de la araña	Descripción de algún gráfico o palabra clave por medio de preguntas movilizadoras.																			

Fuente: (Gutiérrez, L., Leyva, C., Mercado, W. & Vásquez, M., 2020)

También, las señalizaciones, como estrategia para la producción de textos, se destacan como un recurso eficaz para guiar a los estudiantes en la concienciación de los espacios destinados a escribir. En este contexto, Barriga y Hernández (2002) describen las señalizaciones como herramientas clave para resaltar aspectos importantes que deben ser considerados o tenidos en cuenta durante una lectura y/o proceso de escritura. Desde el punto de vista escrito, estas señalizaciones pueden ser textuales o extratextuales, ya que permiten destacar información de manera efectiva. En cuanto a su aspecto extratextual, se puede recurrir al uso de mayúsculas o minúsculas, diferentes tipos de letra, o elementos gráficos como negritas, cursivas, guiones, viñetas, asteriscos, además de títulos, subrayados y notas. Estos recursos ayudan a los estudiantes a comprender mejor la estructura de un texto, evitando que los textos carezcan de coherencia y cohesión.

En cuanto a las estrategias para fortalecer los aspectos específicos de la escritura, como los trazos de las letras, la ortografía de las palabras o su tamaño, existen varias técnicas de tipo contrastivo que ayudan a los estudiantes a descubrir cognitivamente la grafía correcta de las palabras. Por ejemplo, Share (1999) llevó a cabo experimentos sobre el aprendizaje ortográfico en inglés, basados en la relación entre letras y sonidos. Descubrió que los estudiantes que habían escuchado las palabras, y que fueron expuestos a estas por lo menos 3 veces, las identificaban con mayor facilidad y las pronunciaban y deletreaban con más precisión. Por otro lado, Hurtado (2013) como citado en Álvarez y Moreno (2014), propuso la estrategia de *confrontación pautada*, que consiste en contrastar las producciones escritas de los estudiantes. Esta estrategia se fundamenta en la socialización de los textos escritos a través del trabajo colaborativo, en el cual los estudiantes debaten entre sí para enriquecer sus experiencias y perspectivas. Además, incluye la rescritura de palabras por otro para fomentar la conciencia sobre las estructuras y normas del idioma. La relectura de estos textos también

se utiliza como una herramienta para reconstruir el significado del contenido. Finalmente, se brinda información lingüística con el fin de aumentar la confianza de los estudiantes y motivarlos a escribir.

2.2.6. Pilares de la comunicación escrita

Para lograr una comunicación escrita efectiva y persuasiva, es imperativo tener en cuenta una serie de aspectos fundamentales, que incluyen la caligrafía, la coherencia y cohesión, los aspectos gramaticales y ortográficos, la organización del texto y su extensión.

Comenzando con la caligrafía, este aspecto representa la habilidad de plasmar las palabras de forma legible y clara. Según Carrere (2017), la caligrafía guarda similitudes con el arte del dibujo, ya que se centra en la gestualidad de los trazos, lo que facilita la comunicación escrita a través de lo visual. En niños, esta gestualidad de los trazos tiene una importancia particular, ya que refleja el proceso de adaptación y mejora que experimentan los estudiantes de primaria a lo largo del tiempo, en cuanto a la formación de las letras y su expresividad visual.

En segundo lugar, la coherencia se refiere a la relación lógica y secuencial entre las distintas partes de un texto, estableciendo un vínculo a través de aspectos gramaticales. En contraste, la cohesión se encarga de la interconexión de los conceptos presentes en el texto mediante el uso de conectores y otros recursos, según lo señalan Medina y Arnao (2013). Estos mecanismos de conexión en el texto facilitan un flujo lógico y natural en la expresión de ideas y pensamientos, lo cual contribuye considerablemente a que los lectores comprendan de manera más efectiva el propósito y el contenido del escrito.

En tercer lugar, la extensión del texto se refiere a la longitud o cantidad de palabras y párrafos presentes en un texto. Esta extensión puede variar en función de diversos factores, incluyendo la edad de los autores. Por ejemplo, según Serrano y Peña (2003), en el caso de

estudiantes de segundo grado, los textos producidos tienden a ser relativamente cortos, con una extensión aproximada de entre 7 y 11 líneas. Esta brevedad en la extensión se mantiene tanto en ejercicios de orden académico como literarios. No obstante, más que la profundidad de lo expresado, se valora más el perfeccionamiento de las técnicas de escritura y la expresión de ideas.

Además, en lo que respecta a los aspectos gramaticales y ortográficos, estos abarcan las normas y estructuras que gobiernan la construcción de palabras y oraciones. Esto incluye la conjugación adecuada de los verbos, la correcta utilización de los tiempos verbales, la estructura gramatical de las oraciones, la ortografía, la puntuación y la acentuación. De acuerdo con Diago (2016), después de cumplir cinco años, edad en la cual los niños ya están cursando los primeros años de primaria, estos comienzan a demostrar la capacidad de organizar y construir oraciones compuestas, coordinadas y subordinadas. Además, empiezan a desarrollar una mayor conciencia de las reglas gramaticales y lingüísticas.

La organización del texto se refiere a la estructuración y organización de las ideas en un escrito de una forma lógica por medio del establecimiento de secciones y párrafos. Según Chamorro y Barletta (2010), existen cuatro unidades textuales fundamentales que deben considerarse al redactar un texto: la introducción, el vínculo, la transición y la conclusión. En la introducción, se plantea el objetivo del texto, mientras que en el vínculo se busca captar la atención del lector. En cuanto a la transición, esta sirve de puente entre lo ya mencionado y lo que está por venir; por otro lado, la conclusión permite evaluar los objetivos establecidos en la introducción. Es esencial destacar la importancia de seleccionar un tema adecuado y planificar su desarrollo como parte integral del proceso de organización del texto.

Capítulo 3

El diseño metodológico

3.1. La investigación cualitativa

Esta investigación empleó un enfoque cualitativo para llegar a los objetivos del presente trabajo de investigación. Así, este enfoque se basó en la participación de docentes, quienes compartieron sus percepciones sobre las competencias de los estudiantes antes y después de la implementación de ciertas estrategias, lo que permitió una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. En este contexto, Aravena et al. (2006) destacan que la investigación cualitativa se caracteriza por reconocer el punto de vista de las personas para comprender los fenómenos sociales. En la naturaleza de este trabajo, reflejar los pensamientos, ideas y opiniones de los participantes en la interpretación y el análisis de las muestras puede enriquecer significativamente los objetivos de la investigación.

De esta forma, de acuerdo con Tamayo y Tamayo (2003), un proceso educativo se estudia a partir de su propia realidad, considerando las características y condiciones de la población objeto de estudio. Para este fin, el enfoque de investigación cualitativo utiliza herramientas como las encuestas, presente en este trabajo de investigación como fuente de información, el cual permite al investigador acercarse al objeto de estudio desde una perspectiva más personal y humana (Sampieri, 2010). También, se utilizó la revisión documental, que según Morales (2003), es un procedimiento de tipo científico que se encarga de sistematizar datos por medio de la recolección y análisis de la información. Igualmente, se establece al investigador como agente crítico, analítico y propositivo en torno a la construcción del conocimiento. De esta forma, según el autor, el investigador constantemente interpreta los textos por medio de la búsqueda de diferencias y semejanzas.

Finalmente, aunque esta investigación es de naturaleza cualitativa, se optó por utilizar la media aritmética para comparar el desempeño en la escritura entre las tres instituciones. Esto permitió precisar la incidencia de los fenómenos analizados en el estudio. De esta forma, de acuerdo con Hernández (2012), la media aritmética es “la suma de todos los valores [...] dividida por el número total” (p. 35). Así, esta técnica facilita la interpretación de los datos cualitativos al cuantificarlos mediante porcentajes de aparición o frecuencia.

3.2. Método de investigación transversal

El diseño de investigación transversal es especialmente pertinente en el contexto pospandemia, ya que permite identificar las dificultades específicas que afectan la producción escrita de los estudiantes y registrar los fenómenos morfosintácticos presentes en sus textos. Esto proporciona información valiosa para desarrollar nuevas estrategias educativas en Colombia, España y Ecuador. Según Sampieri (2010), un diseño transversal permite “evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto de tiempo” (p. 153). Así, su objetivo es describir las incidencias e interrelaciones que ocurren en un momento determinado.

Sampieri (2010) distingue tres tipos de diseños transversales: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales. Los diseños exploratorios se utilizan para investigar una o varias variables en una etapa inicial con el objetivo de poder acercarse a ella; los descriptivos se centran en describir puramente las incidencias de modalidades, categorías o niveles dentro de una población o fenómeno; y los correlacionales-causales se emplean para analizar las relaciones entre dos o más variables.

En este contexto, el diseño de investigación transversal de tipo descriptivo, al recopilar las estrategias utilizadas por los docentes y registrar los fenómenos morfosintácticos, permite centrar la atención en las prácticas educativas y los desafíos

presentes en cada entorno escolar. También, a través del uso de encuestas, como característica del diseño transversal descriptivo (Sampieri; 2010), facilita la obtención de datos necesarios para desarrollar estrategias efectivas que mejoren la competencia de escritura, adaptadas a las realidades observadas en los tres países, proporcionando una comprensión integral y actualizada de las necesidades de los estudiantes.

No obstante, la aplicación de las estrategias propuestas durante el primer y segundo muestreo tiene como objetivo evaluar su efectividad en el fortalecimiento de las competencias de escritura de los estudiantes. Así, aunque este trabajo se basa principalmente en un diseño de investigación transversal descriptivo, también incorpora elementos del diseño longitudinal. Según De Miguel (1985), las investigaciones longitudinales aportan información valiosa sobre la persistencia de las dificultades de los estudiantes a lo largo del tiempo, lo que facilita la implementación de estrategias de prevención o refuerzo. De esta forma, este tipo de diseño de investigación es particularmente útil en el ámbito educativo, ya que permite analizar el comportamiento de un fenómeno durante un período determinado. Por lo tanto, el diseño longitudinal se integra en esta propuesta de grado desde una necesidad de conocer los avances y/o retrocesos de las competencias de escritura de los estudiantes desde la primera muestra hasta la segunda.

3.3. Población

Para la realización de esta investigación de grado, se constituyó una muestra compuesta por alrededor de 81 estudiantes pertenecientes al segundo grado de primaria en tres instituciones educativas: el colegio *Innova Schools* en Bogotá (Colombia), el CEIP Nuestra Señora del Rosario en Santomera (España) y la U.E.C Luque de Sotomayor (Ecuador). Dada la naturaleza internacional de ambas escuelas, la selección de los estudiantes se llevó a cabo de manera aleatoria.

En el proceso de selección, se consideró que los estudiantes estuvieran formalmente inscritos en el segundo grado de primaria, o su equivalente al colombiano, y que sus edades oscilan entre los 6 y los 8 años. Aspectos relacionados con género, orientación sexual, raza y etnia no fueron factores determinantes en la selección de la población.

3.4. Las fases del proceso

Las fases del proceso de recolección e implementación de las estrategias irá acorde a la siguiente tabla:

Tabla 2.*Fases del proceso*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FECHA	ACTIVIDAD	FINALIDAD
Recopilar las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la competencia de escritura	Septiembre de 2023	Creación y aplicación de encuesta a profesor	Se identifican las estrategias utilizadas en el aula de clase por parte del docente.
	Octubre de 2023	Presentación a docentes de las estrategias propuestas	Se presenta a docentes las estrategias propuestas para el fortalecimiento de la escritura en los estudiantes
Evaluar las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la competencia de escritura en torno a la producción	Octubre y noviembre de 2023	Diseño e implementación de la primera muestra en aula: Actividad de escritura	Se diseña la actividad con el objetivo de evidenciar las competencias escritoras de los estudiantes
	Octubre y noviembre de 2023	Implementación de segunda muestra en aula: Actividad de escritura	Se implementan las nuevas estrategias con base en la caracterización de la primera muestra.
Recopilar las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la competencia de escritura	Diciembre y enero de 2024	Creación e implementación de encuesta final	Se realiza una encuesta al docente con el objetivo de conocer los avances de sus estudiantes.
Registrar fenómenos morfosintácticos para el desarrollo de estrategias de fortalecimiento de la competencia de escritura	Febrero y marzo de 2024	Creación de nuevas propuestas posteriores	Se crean nuevas estrategias con base en los resultados de la encuesta final y los datos obtenidos de las dos muestras.

Fuente: *Elaboración propia*

Según lo expuesto arriba, se empezó esta investigación con la implementación de una encuesta, cuyo objetivo era dar cuenta de las estrategias utilizadas por ellos para el fortalecimiento de la escritura, además de conocer los focos de atención de los estudiantes en el proceso de escritura de los estudiantes. Luego, la primera muestra tuvo como meta conocer el desempeño inicial de los estudiantes con respecto a la competencia de escritura de los estudiantes. Adicionalmente, esta muestra permitió trazar la ruta a seguir para el diseño de las estrategias de fortalecimiento de escritura y marcar el inicio de partida para la implementación de estrategias. Una vez implementadas las estrategias propuestas y terminada la segunda muestra, se realizó un análisis de todas las muestras coleccionadas para evaluar y analizar el impacto de la investigación en el fortalecimiento de las competencias de escritura en los estudiantes de segundo grado de las dos instituciones. También, se diseñó una encuesta final para conocer las percepciones de los docentes con respecto a las estrategias propuestas y los resultados observados en el desempeño de los estudiantes. Finalmente, esta encuesta final dio eventualmente insumos para crear una serie de propuestas finales y perfeccionadas con base en las percepciones de los docentes y los resultados de las muestras.

3.5. El corpus

Con relación a los aspectos a considerar para la selección de la población, la edad de los estudiantes estuvo en el rango de 6 a 8 años debido a que los estudiantes ya habían aprendido a escribir y, por lo tanto, se encontraban perfeccionando sus habilidades de escritura. También, se tuvo en consideración el hecho de que los estudiantes ya habían cursado cursos anteriores de primaria de forma virtual con motivo de la pandemia de la Covid-19, para evaluar sus impactos en las competencias de escritura de los estudiantes. Además, se realizó este estudio por un espacio de tiempo de cuatro meses en la que se recogió un total de dos muestras, una encuesta inicial y una encuesta final. Finalmente, cabe

aclarar, no se tuvo en cuenta el género, la etnia y las condiciones físicas y cognitivas de la población seleccionada, ya que no aportaban información relevante en los objetivos planteados en la presente investigación.

Tabla 3.*Organización de recolección de información.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FECHA	ACTIVIDAD	FINALIDAD
<i>Recopilar las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la competencia de escritura</i>	<i>Septiembre de 2023</i>	<i>Creación y aplicación de encuesta a profesor</i>	<i>Se identifican las estrategias utilizadas en el aula de clase por parte del docente.</i>
	<i>Octubre de 2023</i>	<i>Presentación a docentes de las estrategias propuestas</i>	<i>Se presenta a docentes las estrategias propuestas para el fortalecimiento de la escritura en los estudiantes</i>
<i>Evaluar las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la competencia de escritura en torno a la producción</i>	<i>Octubre y noviembre de 2023</i>	<i>Diseño e implementación de la primera muestra en aula: Actividad de escritura</i>	<i>Se diseña la actividad con el objetivo de evidenciar las competencias escritoras de los estudiantes</i>
	<i>Octubre y noviembre de 2023</i>	<i>Implementación de segunda muestra en aula: Actividad de escritura</i>	<i>Se implementan las nuevas estrategias con base en la caracterización de la primera muestra.</i>
<i>Recopilar las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la competencia de escritura</i>	<i>Diciembre y enero de 2024</i>	<i>Creación e implementación de encuesta final</i>	<i>Se realiza una encuesta al docente con el objetivo de conocer los avances de sus estudiantes.</i>
<i>Registrar fenómenos morfosintácticos para el desarrollo de estrategias de fortalecimiento de la competencia de escritura</i>	<i>Febrero y marzo de 2024</i>	<i>Creación de nuevas propuestas posteriores</i>	<i>Se crean nuevas estrategias con base en los resultados de la encuesta final y los datos obtenidos de las dos muestras.</i>

Fuente: *Elaboración propia*

3.6. Las técnicas de recolección y análisis de datos

En primer lugar, la primera herramienta de recolección fue una encuesta a la población docente por medio de Google forms (Ver Anexos 1, 7, 11). Esta encuesta tuvo el objetivo de recolectar información sobre las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para el fortalecimiento de habilidades de escritura en los estudiantes, además de los focos de atención en la competencia de escritura (Sampieri, 2010). También, se diseñó una rejilla en Hojas de Cálculo de Google como herramienta de recolección de datos en la que se analizaron los escritos de los estudiantes (Ver tabla 4). Estos datos permitieron clasificar y organizar la información de los avances de los estudiantes con respecto a sus competencias de escritura. Para ello, se dividió en cinco categorías de análisis: caligrafía, coherencia y cohesión, extensión, aspectos gramaticales y ortográficos y organización del texto. Estas categorías nacen de las competencias de escritura de los lineamientos curriculares y los estándares de competencias de Colombia, España y Ecuador (MEN de Colombia, 1998 y 2020; MEN de Ecuador, 2019; MEFPD, 1991 Y 2022).

En este sentido, la categoría de *caligrafía* tuvo como objeto de análisis el trazo y el tamaño de las letras de los estudiantes. Por otro lado, la *noción del espacio* hace referencia a la separación adecuadas de las palabras y letras, además del respeto de los espacios de la cuadrilla y los márgenes. En cuanto a *coherencia* y *cohesión*, estas categorías analizaron las relaciones lógicas y textuales de las producciones textuales. Adicionalmente, la categoría de *extensión* evaluó la cantidad de texto que el estudiante logra construir en determinado tiempo. Luego, la categoría de *gramática* analizó las construcciones sintácticas y morfológicas de los textos y, finalmente, la categoría de *organización de texto* tuvo como finalidad analizar la estructura de los textos.

De esta manera, los criterios de observación se establecieron de forma diferenciada. En primer lugar, tanto para la *caligrafía* como para la *noción del espacio*, se utilizó un

método de revisión documental, enfocándose en la calidad de los trazos y el tamaño de las letras para la caligrafía, así como en el respeto de los renglones y márgenes para la noción del espacio (Morales, 2003). Igualmente, en lo que respecta a la *organización de los textos*, se observó si los estudiantes seguían correctamente la estructura del cuento y de la carta; mientras que en la *coherencia* y la *cohesión*, se analizó el respeto de la lógica del mensaje y su comprensión. En segundo lugar, en cuanto a los *aspectos gramaticales y ortográficos* y la *extensión del texto*, se empleó el conteo y la media aritmética como técnica de análisis (Hernández, 2012).

Adicionalmente, para estas dos últimas categorías, se definieron criterios específicos de análisis. En cuanto a los *aspectos gramaticales y ortográficos*, se consideró que de 1 a 3 errores representaban una cantidad baja, de 4 a 6 una cantidad media, y 7 o más una cantidad alta. Este criterio fue establecido de forma arbitraria, ya que no se encontraron estándares normativos al respecto. Asimismo, se estableció que de 1 a 7 líneas se consideraba el texto como corto, mientras que de 8 a 11 líneas se consideraba una extensión adecuada (Serrano y Peña, 2003).

Tabla 4.

Herramienta de análisis y recolección de datos sobre escritos

Número de muestra	Caligrafía	Coherencia y cohesión	Extensión del texto	Aspectos gramaticales y ortográficos	Organización del texto	Noción del espacio
1						
2						

Fuente. *Elaboración propia.*

Durante el análisis de las muestras, en este mismo formato, se realizó una descripción cualitativa del desempeño del estudiante bajo la calificación de este en tres niveles: *bajo*, *medio* y *alto*. El nivel *bajo* indicaba que las habilidades en las categorías mencionadas están en una etapa inicial de desarrollo. En el caso de *medio*, este tenía por objeto establecer que el estudiante se encuentra en una fase de progreso y avance en sus habilidades. Por último, el nivel *alto* mostraba que el estudiante alcanzó una etapa de consolidación de las habilidades.

Posteriormente, según lo arrojado en lo anterior, se clasificaron los resultados en cuatro componentes: *mejora significativa*, *mejoró*, *no mejoró* y *empeoró*. Así, únicamente aquellos estudiantes que avanzaron en al menos una de las seis categorías evaluadas pasando inmediatamente de un nivel *bajo* en la primera actividad a *alto* en la segunda fueron clasificados como *mejora significativa*. La categoría *mejoró* se asignó a aquellos estudiantes que experimentaron un ascenso de un nivel inferior a otro. Por otro lado, debido a su alta incidencia, los estudiantes que se mantuvieron en el mismo nivel fueron clasificados como *no mejoró*, mientras que aquellos cuyas habilidades evidenciaron un retroceso en al menos una categoría se les calificaría como *empeoró*.

Finalmente, se realizó una encuesta final en Google forms (Ver anexos 2, 10, 18) que logró agrupar las opiniones, las ideas y/o las impresiones de los profesores con respecto a los avances de los niños en su proceso de escritura y la efectividad de las estrategias implementadas (Sampieri, 2010).

Tabla 5*Herramienta de análisis y recolección de datos sobre estrategias pedagógicas*

<i>Aspecto a evaluar</i>	<i>Preguntas</i>	<i>Respuesta</i>
<i>Estrategia de enseñanza</i>	<i>¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que más utiliza usted, antes y durante la clase, para motivar a los estudiantes a escribir?</i>	
<i>Proceso de retroalimentación</i>	<i>¿Qué estrategias utiliza usted para llevar a cabo un proceso de retroalimentación del texto producido por el estudiante?</i>	
<i>Estrategias de adaptación</i>	<i>¿Cuáles son las estrategias que utiliza usted para adaptar las actividades de escritura con base en las necesidades del estudiante?</i>	
	<i>¿Qué aspectos tiene en cuenta al revisar un texto producido por el estudiante?</i>	
	<i>¿Cuáles son los errores que con frecuencia observa luego de revisar un texto producido por el estudiante?</i>	
<i>Evaluación del progreso</i>		
<i>Autopercepción de su rol docente</i>	<i>¿Qué tan satisfecho se siente usted con respecto a las estrategias para propiciar la escritura en sus estudiantes?</i>	
<i>Percepción de los docentes con respecto a los estudiantes</i>	<i>¿Qué necesidades observa usted con respecto a las habilidades de escritura, y por ende de comunicación, de los estudiantes de segundo de primaria?</i>	
<i>Sugerencias</i>	<i>¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje sugiere usted para mejorar la producción escrita de los estudiantes de segundo de primaria?</i>	

Fuente: *Elaboración propia*

Por otro lado, para registrar fenómenos morfosintácticos, se utilizaron rejillas en Hojas de Cálculo de Google, donde se documentaron los fenómenos más frecuentes en los escritos de los estudiantes. Se crearon rejillas específicas para agrupar la información recopilada sobre los tipos de oraciones (7, 15, 23), tipos de conectores (8, 16, 24), errores comunes (6, 14, 22) y modificaciones en los elementos de las palabras (5, 13, 21). A partir de esta recopilación, se realizó un conteo de los fenómenos como método de recolección de datos y se calculó el porcentaje de su incidencia, lo que proporcionó información sobre la frecuencia de aparición en los escritos de los estudiantes. Cabe mencionar que, entre los aspectos analizados anteriormente mencionados, los tipos de oraciones incluyeron un criterio adicional: las oraciones simples se definieron como aquellas que tienen un solo verbo y son autónomas, mientras que las oraciones compuestas debían incluir al menos dos cláusulas, unidas sea por un signo de puntuación o por una conjunción.

Capítulo 4

Resultados y Análisis

En este capítulo se presenta la información recopilada de las encuestas iniciales realizadas a los docentes participantes y sus percepciones finales sobre las estrategias presentadas en este trabajo de grado. Además, una vez implementadas las estrategias, se tomaron fotografías de los productos de los estudiantes participantes como evidencia, las cuales se encuentran anexadas a este trabajo. La organización y la recolección de esta información fue posible gracias al uso de herramientas ofimáticas como Excel de Microsoft Office, así como el establecimiento de criterios de recolección, explicadas en el apartado anterior.

4.1. Estrategias utilizadas por los docentes para fortalecer la escritura

En este apartado se incluye la información recolectada a través de las encuestas dirigidas a los docentes participantes, en las cuales hablaron acerca de las estrategias más utilizadas en sus aulas, así también como las dificultades observadas en los estudiantes.

4.1.1. Colombia

La fase inicial del análisis se centró en las respuestas dirigidas a la docente responsable de la implementación de estrategias en el aula. Según los hallazgos, se identificaron varias estrategias empleadas tanto antes como durante la clase para motivar a los estudiantes.

Entre las estrategias más destacadas (Ver Anexo 1), se encuentra la realización de una fase de activación corporal mediante la aplicación de ejercicios de respiración guiada.

Además, se observó el uso de la construcción simbólica de conceptos a través de la recordación de hechos pasados que luego son expresados como *¿Qué aprendí ayer?* Así también, con respecto al proceso de retroalimentación, la docente incorpora una rutina de pensamiento denominada *escalera de la metacognición*, que consta de cuatro preguntas clave: *¿Qué he aprendido?*, *¿Cómo lo he aprendido?*, *¿Para qué me ha servido?* y *¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?*, lo cual indica que son los mismos estudiantes quienes se encargan de construir su propio conocimiento mediante una cultura de la argumentación (Ferreiro, 2017; MEN, 2020).

En cuanto a la adaptación de las actividades de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, la docente explicó que esta adaptación se realiza considerando videos, cuentos y canciones que permitan contextualizar la información para los estudiantes. Además, se utilizan juegos y dinámicas que facilitan la comprensión del contenido, tales como los cánticos y el relacionamiento de conceptos con objetos o personas (Gutiérrez et al., 2020). Finalmente, se recurre a la explicación personalizada como una estrategia adicional para garantizar el entendimiento y la participación efectiva de los estudiantes. Esto facilita que los estudiantes se familiaricen con los fenómenos lingüísticos, aprendiendo mediante la imitación y la observación (Slobin, 1973).

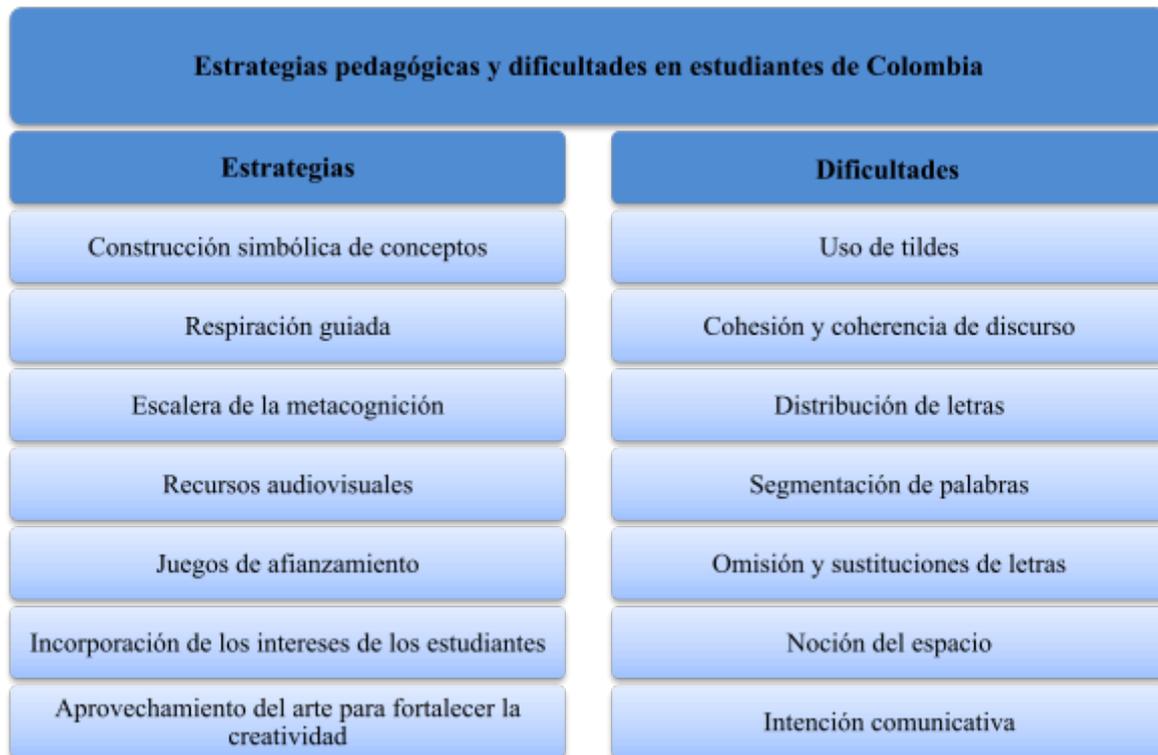
Por otro lado, la docente otorga especial relevancia a diversos aspectos al evaluar a los estudiantes, tales como la ortografía, la acentuación, la sintaxis, la semántica, la coherencia y cohesión, la adecuación del texto y el proceso comunicativo. Durante este proceso de evaluación, en concordancia con las reflexiones de Ramírez y Castañeda (2023), la docente destaca que los estudiantes enfrentan mayores dificultades en áreas específicas como la ortografía (omisiones y sustituciones de letras, como cambiar la *d* por la *b* o la *c* por la *k*), la sintaxis (falta de conciencia en la segmentación entre palabras), la acentuación (escaso uso de tildes), la coherencia (falta de linealidad en el mensaje escrito) y la intención

comunicativa (dificultades para entender el propósito del escrito). Esto sugiere que los estudiantes están en la etapa alfabética, caracterizada por la influencia de la aparición de reglas y conceptualizaciones gramaticales más complejas (Ferreiro, 1999).

En respuesta a estas dificultades, la docente recomienda la implementación de diversas estrategias pedagógicas para mejorar la participación y el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de habilidades escritas. Entre ellas se incluye la técnica de contrastación, la cual implica corregir la palabra errónea utilizando un color diferente para resaltar el error (Hurtado, 2013; Chaparro y Silvia, 2009). Asimismo, recomienda estimular el interés de los estudiantes al alinear las temáticas con sus intereses individuales. Igualmente, la incorporación del arte en el aula como medio para activar la imaginación y la expresividad antes de abordar las tareas de escritura se plantea como otra estrategia valiosa y propone el uso de medios audiovisuales como herramienta efectiva para captar la atención de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Esto indica que la docente emplea diversas estrategias de enseñanza para acercar a los estudiantes al objetivo central de aprendizaje. (Gutiérrez et al., 2020; Barriga y Hernández, 2002)

Finalmente, la docente compartió que su percepción sobre su desempeño y el de sus estudiantes le permite sentirse “normal”. No obstante, insistió en que, para que el aprendizaje sea efectivo y asertivo, se necesita mayor acompañamiento fuera de clase, ya que el único momento disponible para poner en práctica estas habilidades se limita a las horas de clase.

Figura 1. *Percepción docente en Colombia*



Fuente: *Elaboración propia.*

4.1.2. España

Al llevar a cabo la encuesta inicial a la docente encargada de la implementación de actividades en la institución de España, se destacó que las estrategias más empleadas (Ver Anexo 9), previas a las actividades, involucran ejercicios de motivación como canciones y respiraciones con música, así incorporando las nuevas tecnologías (NNTT) en el aula.

Durante las clases, se observa una inclinación hacia la elección de temáticas atractivas para los estudiantes, como superhéroes y/o personajes de videojuegos, con el propósito de captar la atención de los estudiantes (MEFPD, 2022). También, se incentiva mucho el agrupamiento flexible para así flexibilizar procesos acorde con las necesidades del grupo de estudiantes (Vygotski, 2000; Cavallo, 2021).

En relación con los procesos de retroalimentación, el docente motiva a los estudiantes a revisar el texto de manera autónoma, buscando identificar omisiones y/o inversiones de

letras, así como verificando el correcto uso de mayúsculas y la colocación adecuada del punto final en las oraciones (Piaget, 1985; Tassoni, 2016; Chaparro y Silvia, 2009). Cabe destacar que las retroalimentaciones son flexibles, ya que los procesos de flexibilización permiten adaptar la sesión según las capacidades del alumnado, posibilitando ajustar los niveles de exigencia de manera individualizada para cada estudiante.

Por otro lado, el docente da una importancia alta a la ortografía, la coherencia, la cohesión y la adecuación de los textos dentro de los procesos de escritura de los estudiantes. A pesar de esto, el docente ha logrado identificar que los errores más frecuentes en los estudiantes tienen que ver con la ortografía, por ejemplo, en la omisión y/o inversión de letras, el uso general de mayúsculas y el no uso del punto final. También, hay dificultades que nacen de la baja riqueza léxica de los estudiantes, así como el poco desarrollo de la creatividad.

Con motivo de estas impresiones, la docente considera que la implementación de estrategias para mejorar la producción escrita es necesaria y recomienda el refuerzo de la escritura mediante el establecimiento de minitareas semanales en casa que les permita afianzar los conocimientos adquiridos en el colegio (Gutiérrez et al., 2022; Barriga y Hernández, 2002).

Por último, con respecto al sentimiento generado el desempeño del docente como de sus estudiantes, le permiten sentirse “muy satisfecho”, ya que el agrupamiento flexible ha permitido observar que los estudiantes mejoran y avanzan en su proceso de escritura.

Figura 2. *Percepción docente en España*



Fuente: *Elaboración propia.*

4.1.3. Ecuador

En el caso ecuatoriano, la encuesta reveló (Ver Anexo 17) que las actividades más frecuentemente realizadas antes del inicio de las clases son los juegos, los cuales no solo motivan a los estudiantes, sino que también los inspiran a escribir. Estos juegos están diseñados para captar la atención de los estudiantes a través de la motricidad manual, empleando estrategias como el bingo, la sopa de letras y palabras encadenadas. Por otro lado, durante las clases, se prefiere promover actividades que fomenten la creatividad de los estudiantes, tales como la pintura, el dibujo y el uso de imágenes. Además, se hace un énfasis especial en la escritura creativa, como cuentos o historias, ya que también estimula la imaginación y potencia las habilidades artísticas, la expresión de las emociones y la perfección de las habilidades verbales y cognitivas (Gutiérrez et al., 2020; Barriga y Hernández, 2002)

En cuanto al proceso de retroalimentación llevado a cabo por el docente, se destaca la motivación hacia un enfoque reflexivo en torno a preguntas, donde los propios estudiantes generan un diálogo con el profesor y la información de calidad que se imparte (Ferreiro, 2007; Piaget, 1985; Chaparro y Silvia, 2009). Igualmente, el docente considera importante reconocer el esfuerzo del estudiante mediante las felicitaciones por su trabajo.

En lo que respecta a las estrategias para adaptar las actividades de escritura a las necesidades de los estudiantes, se enfatiza la recomendación de la lectura continua como acercamiento a esta habilidad, así como la integración de actividades lúdicas, como la rotulación, para involucrar a los estudiantes en situaciones cotidianas (Murillo, 2022). Estas prácticas han generado satisfacción por parte del docente en su ejercicio pedagógico. El docente insiste en que es necesario estimular la imaginación, potenciar habilidades artísticas, fortalecer la expresividad de emociones y perfeccionar las habilidades verbales y cognitivas.

Asimismo, el docente ha identificado que las mayores dificultades en torno al proceso de escritura de los estudiantes tiene que ver con la ortografía (desconocimiento de reglas ortográficas), la comprensión lectora (dificultades para entender las instrucciones), la retención de la información (dificultades para recordar), la codificación de fonemas (dificultades para reconocer fonemas), la falta de práctica y de apoyo por parte de padres, además de falta y/o exceso de acceso a recursos tecnológicos (Ramírez y Castañeda, 2023; Skar, 2022; Remache et al., 2024; Kersey y James, 2013). Es por ello que el docente expone que, al enseñar a escribir, prioriza aspectos como la ortografía, acentuación, sintaxis, coherencia y adecuación.

Finalmente, el docente expresó que se siente “poco satisfecho” con su desempeño y el de sus estudiantes, debido a la falta de interés y apoyo por parte de otros padres de familia en el afianzamiento de las temáticas presentadas durante la jornada escolar.

Figura 3. *Percepción docente en Ecuador*



Fuente: *Elaboración propia.*

4.1.4. Estrategias comunes y particulares utilizadas en los tres países

Figura 4. *Estrategias en común*

Colombia	España	Ecuador
Flexibilización	Flexibilización	Flexibilización
Retroalimentación personalizada	Retroalimentación retrospectiva	Retroalimentación retrospectiva
Intereses individuales	Intereses individuales	Intereses individuales
Actividades lúdicas	Actividades lúdicas	Actividades lúdicas
Actividades creativas y artísticas	Actividades creativas y artísticas	Actividades creativas y artísticas

Fuente: *Elaboración propia.*

Al reunir, comparar y cruzar la información suministrada por los docentes a cargo en los tres países, se destaca que existe una marcada tendencia hacia la flexibilización de las clases debido a las diversas capacidades de los estudiantes (Cavallo, 2021). También, se reconoce que la retroalimentación desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En España y Ecuador, la retroalimentación retrospectiva aparece como un medio efectivo de mejora con respecto a las dificultades de los estudiantes, mientras que en Colombia se da prioridad a la personalización sin descuidar la autoevaluación del estudiante.

Asimismo, se observa que, en dos de los tres países, los docentes prefieren utilizar recursos audiovisuales para introducir temas, ya que esto llama y captura la atención de los estudiantes. Este mismo patrón se observa en la consideración de los intereses individuales de los estudiantes como eje de articulación con los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, tanto las actividades lúdicas de consolidación como las actividades que fomentan la creatividad se reconocen como elementos clave para un proceso formativo exitoso.

Sin embargo, se identifica que hay otras estrategias que no son consideradas de forma unánime para fortalecer las aptitudes de escritura de los estudiantes, ya que la lectura, la emocionalidad y el método comparativo solamente es tomada en cuenta por el docente de Ecuador, mientras que la escalera de la metacognición, las respiraciones y estrategias de construcción de conceptos son únicas de Colombia. Lo mismo ocurre con el agrupamiento flexible en España. De esta forma, aunque los tres países implementan una cantidad considerable de estrategias similares, dependiendo de las necesidades de sus propios países, comunidades y escuelas, otras estrategias son aprovechadas en virtud de adaptarse al contexto de los estudiantes.

Por otro lado, se descubrió que los docentes evidenciaron una gran necesidad de fortalecer aspectos de tipo ortográfico y sintáctico, ya que este aspecto estuvo presente dentro

de las percepciones de las tres docentes. De igual forma, se evidencia una necesidad latente de trabajo continuo con respecto a la segmentación de las palabras y/o oraciones, la motricidad fina, la distribución de las letras, la omisión y la sustitución de letras, la cohesión, el léxico, la acentuación y la puntuación.

Figura 5. *Estrategias particulares*

Colombia	España	Ecuador
Escalera de la metacognición Respiraciones guiadas Actividades de construcción de significado Recursos audiovisuales	Recursos audiovisuales Agrupamiento flexible	Lectura continúa Método comparativo Emocionalidad

Fuente: *Elaboración propia.*

4.2. Estrategias de fortalecimiento implementadas

Con el objetivo de presentar las estrategias a los docentes, se elaboró un documento en Word de Microsoft Office que detalla las estrategias y actividades necesarias para la implementación de las propuestas (ver anexo 25). Este documento especifica el tiempo recomendado para cada actividad, los recursos a utilizar y el formato de hoja a emplear en las dos sesiones. La actividad comienza con un ejercicio de activación motora, seguido de un video introductorio que incluye un espacio para preguntas, y culmina con la explicación del contenido mediante recursos visuales y/o tecnológicos. Después de esto, se dispone a implementar las estrategias sugeridas para la finalización de la actividad de la sesión. Es

importante destacar que, debido a las particularidades del país, los docentes adaptaron las estrategias según las posibilidades disponibles.

En este sentido, las estrategias implementadas en esta investigación fueron las siguientes: En relación con la primera actividad, esta lleva el nombre de *Cápsula del tiempo: Escritura de una carta a una persona del futuro*. En esta tarea, los estudiantes redactaron, en una hoja cuadriculada, una carta que responda a la pregunta: *¿Qué te gusta hacer en el 2023?* Para lograr este objetivo, se inició con un video introductorio como estrategia para acercar a los niños al origen de la escritura y su propósito. Posteriormente, se les brindó una explicación detallada, por parte del docente, sobre qué es una carta, cómo se estructura, cuáles son sus partes esenciales y qué información deben incluir haciendo uso de recursos tecnológicos como imágenes y/o videos. Finalmente, los estudiantes llevaron a cabo la escritura de la carta sin la guía directa del profesor. Así, se les permitió que realicen la actividad de escritura de manera autónoma, sin intervención docente, con el fin de evaluar sus habilidades en escritura, coherencia y conciencia del espacio.

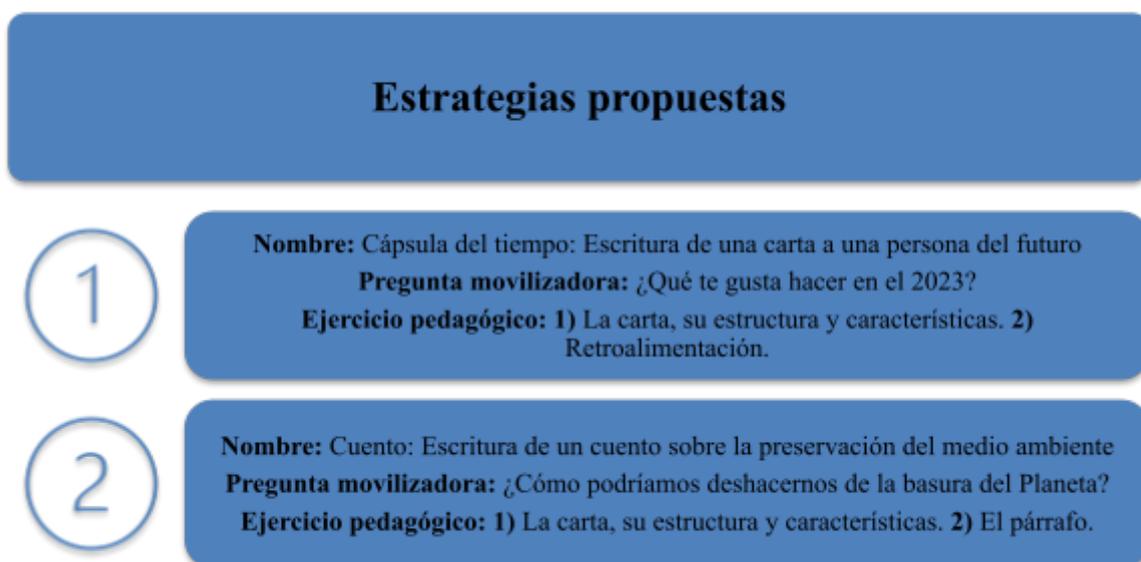
Al concluir la primera actividad, el docente llevó a cabo una estrategia de contraste enfocada en las palabras que captaron su atención, ya sea por su escritura o por errores ortográficos, frente a toda la clase. Este ejercicio consistió en reescribir las palabras seleccionadas, mostrando primero la versión incorrecta y luego la correcta, para resaltar las diferencias visualmente mientras se pronunciaban correctamente (Hurtado, 2013; Chaparro y Silvia, 2009). Además, el docente respondió preguntas de los estudiantes durante y después del proceso de contrastación.

Posteriormente, los estudiantes desarrollaron la segunda actividad denominada *Cuento: Escritura de un cuento sobre la preservación del medio ambiente*. En esta fase, se les presentó a los estudiantes un cuento audiovisual centrado en la problemática de la contaminación ambiental y del planeta como estrategia para llamar la atención de los

estudiantes sobre el tema. Luego, para evidenciar la comprensión del contenido, se utilizó como estrategia que los estudiantes respondieron a algunas preguntas con relación al material. Después, se realizó una explicación detallada sobre qué es un cuento, su estructura y la organización a seguir, junto con un ejemplo ilustrativo para su referencia. Finalmente, los estudiantes redactaron sus propios cuentos respondiendo a la pregunta *¿Cómo podríamos deshacernos de la basura del planeta?*, siguiendo la indicación de utilizar las señalizaciones guiadas. Esta estrategia, que emplea flechas y/o otras marcas en la hoja cuadriculada, les ayuda a saber dónde deben escribir, promoviendo así una mayor conciencia sobre el uso adecuado de los espacios (Barriga y Hernández, 2002).

Es importante señalar que la docente de España no utilizó las señalizaciones debido a un error humano, lo que resultó en una implementación más flexible de la actividad. De manera similar, el docente de Ecuador no empleó las 12 viñetas sugeridas para las señalizaciones, omitiendo también otras dos destinadas a información personal. Esta variación se considera una oportunidad para contrastar los resultados y evaluar la efectividad de la estrategia.

Figura 6. Estrategias propuestas



Fuente: *Elaboración propia.*

4.3.-Cambios luego de la implementación de las estrategias

En este apartada, se habla sobre el uso de la *Herramienta de análisis y recolección de datos sobre escritos*, en la cual se ingresaron los datos correspondientes a las dos estrategias implementadas (Ver anexo 3, 11, 14), y la clasificación del desempeño de los estudiantes en *bajo, medio y alto*. Adicionalmente, los resultados fueron clasificado en los componentes de *mejora significativa, mejoró, no mejoró y empeoró*.

4.3.1. Colombia

En el caso colombiano, al analizar la información recopilada de las dos estrategias implementadas, se observaron los siguientes resultados:

En primer lugar, en relación con el desempeño de los estudiantes, cuyo cálculo se basó en considerar que al menos una de las seis categorías evaluadas haya logrado la *mejora significativa, mejoró, no mejoró o empeoró*, se observó que la mayoría de los estudiantes, en un porcentaje de 81,48 % y equivaliendo a 22 estudiantes, presentaron al menos una categoría evaluada en *mejoró*. Además, el 33,33%, es decir, 9 estudiantes, lograron alcanzar la clasificación de *mejora significativa*. Por otro lado, 3 estudiantes, que representa el 11,11 % de los estudiantes, fueron categorizados como *no mejoró*, indicando que no avanzaron en ninguna categoría. Igualmente, solamente un estudiante no obtuvo la clasificación de *no mejoró*. Asimismo, el 22,22 %, representando 6 estudiantes, mostró un retroceso en alguna de las categorías, clasificándose en la categoría de *empeoró*.

Tabla 6.*Desempeño de estudiantes por nivel de avance en Colombia*

Mejora significativa	9	33,33
Mejóro	22	81,48
No mejoró	3	11,11
Empeoró	6	22,22
Total de estudiantes	27	100

Fuente: *Elaboración propia*

En segundo lugar, de forma general y con respecto al número de repeticiones de las clasificaciones *mejora significativa*, *mejoró*, *no mejoró* y *empeoró* en el grupo, se encontró que, en un total de 162 repeticiones, 17 se clasificaron como *mejora significativa*, lo que representa el 10,49 %. Asimismo, un 33,95 %, equivalente a 55 repeticiones, se obtuvieron en la clasificación de *mejoró*. Además, se identificaron 82 repeticiones bajo la categoría *no mejoró*, representando la mayoría con el 50,62 %. Finalmente, se registraron 8 repeticiones catalogadas como *empeoró*, con un porcentaje del 4,94 %. Así, a pesar de que la mayoría de los estudiantes, en su desempeño individual, se encontraron en *mejora significativa* y *mejoró*, al presentar al menos una categoría evaluada en estas clasificaciones, la realidad es que la mayor parte de los resultados obtenidos, al considerar todas las repeticiones, se encontraron en la categoría de *no mejoró*.

Tabla 7.

Desempeño de estudiantes por número general de repeticiones en el nivel de avance total en Colombia

Aspecto	Número	%
Mejora significativa	17	10,49
Mejóro	55	33,95
No mejoró	82	50,62
Empeoró	8	5,94
Total de repeticiones	162	100

Fuente: *Elaboración propia*

En tercer lugar, al analizar las categorías evaluadas y la variabilidad de los avances de los estudiantes por área, se observó que 7 estudiantes avanzaron al obtener una calificación *alto* en la categoría de *caligrafía*, representando el 25,93 %. En cuanto a la categoría de *coherencia y cohesión*, 8 estudiantes, equivalentes al 29,63 %, lograron esta valoración; no obstante, se aclara que el bajo porcentaje se debe a que los estudiantes tuvieron dificultad en la clara expresión de sus ideas y/o la inclusión de temas que no correspondían a lo que se pedía. En relación con la *extensión del texto*, un total de 23 estudiantes alcanzaron la calificación más alta, representando el 85,19 % del total de participantes.

Llama la atención que ningún estudiante mostró avances en la categoría de *aspectos gramaticales y ortográficos*, por ende, su porcentaje fue de 0. Respecto a la *organización del texto*, 15 estudiantes (55,56 %) evidenciaron mejoras, y un 70,37 % de los estudiantes, es decir, 19 estudiantes, progresaron en el aspecto de *noción del espacio*.

Tabla 8.*Desempeño de estudiantes por categoría evaluada en Colombia (mejora)*

Aspecto	Número	%
Caligrafía	7	25,93
Coherencia y cohesión	8	29,63
Extensión del texto	23	85,19
Aspectos gramaticales y ortográficos	0	0
Organización del texto	15	55,56
Noción del espacio	19	70,37
Total de repeticiones	27	100

Fuente: *Elaboración propia*

Por otro lado, en cuanto a retrocesos, se encontró que el 3,70 % de los estudiantes, representado por un estudiante, tuvo un retroceso en *caligrafía*. También, 5 estudiantes, constituyendo el 18,52 % del total, obtuvieron una calificación baja en *coherencia y cohesión*. Por último, 2 estudiantes, equivalentes al 7,41 % del total, empeoraron en *aspectos gramaticales y ortográficos*. En contraste, no se encontraron evidencias de retroceso en *extensión del texto, organización del texto y noción del espacio*.

Tabla 9.

Desempeño de estudiantes por categoría evaluada en Colombia (retroceso)

Aspecto	Número	%
Caligrafía	1	3,70
Coherencia y cohesión	5	18,52
Extensión del texto	0	0
Aspectos gramaticales y ortográficos	2	7,41
Organización del texto	0	0
Noción del espacio	0	0
Total de repeticiones	27	100

Fuente: *Elaboración propia*

Al realizar el análisis de las evidencias de forma particular (Ver anexo 4), se destaca el caso del estudiante #2, quien experimentó un avance significativo en las áreas de *caligrafía* y *organización del texto*. En la primera actividad, se evidenció una dificultad evidente al escribir y organizar el texto, ya que el estudiante no logra formar las letras de manera clara, al igual que realizar la separación adecuada entre las letras y las palabras. También, este estudiante cuenta con deficiencias marcadas en el uso adecuado de toda la hoja, pues no logró utilizar los espacios recomendados para la actividad.

Sin embargo, al llevar a cabo la segunda actividad bajo la supervisión del docente encargado, se observó un progreso significativo en los aspectos mencionados anteriormente. El estudiante demostró una mayor conciencia en la formación de las letras, la adecuada disposición de los espacios y la organización general del texto, todo en coherencia con las explicaciones previas enmarcadas en los objetivos de las actividades. A pesar de esto, el estudiante evidenció dificultades para ser claro en las ideas que expresaba, por lo que su desempeño en *coherencia y cohesión* fue baja.

Otro caso destacado se presentó con la estudiante #20 que presentó dificultades en la *organización del texto*, la *noción del espacio* y la *extensión del texto*. Como se puede apreciar en la tabla, la estudiante utilizó únicamente un fragmento reducido de la hoja tamaño oficio proporcionada. Además, no siguió la estructura sugerida para la carta y la cantidad de texto producido fue notablemente limitada.

Sin embargo, al llevar a cabo la segunda actividad, la estudiante demostró una mejora significativa en la organización del texto, siguiendo la señalización guiada propuesta. Además, logró aumentar la cantidad de texto producido e implementó estrategias de separación de palabras para facilitar la comprensión del contenido. A pesar de esto, su desempeño en el aspecto de *coherencia y cohesión* no logró superar las expectativas en tanto que se desvió de la temática principal de la actividad.

4.3.2. España

En el caso de España, se siguió la misma metodología de análisis, utilizando la *Herramienta de análisis y recolección de datos sobre escritos* para categorizar los resultados en niveles de *bajo*, *medio* y *alto*. Asimismo, se clasificaron los resultados en cuatro componentes: *mejora significativa*, *mejoró*, *no mejoró* y *empeoró*.

En primer lugar, con relación al desempeño de los estudiantes con respecto al nivel de avance, se observó que el 37,04 % de los 27 participantes logró mejoras en alguna categoría, lo que equivaldría a 10 estudiantes quienes se clasificaron en *Mejóro*. Asimismo, se evidenció que únicamente 3 estudiantes, equivalentes al 11,11 % del grupo, no experimentaron mejoras en ninguna categoría y fueron clasificados como *No mejoró*. Por otro lado, se observó que el 77,78 % de los estudiantes, es decir, 21 participantes, mostraron un rendimiento deficiente en alguna categoría, siendo clasificados en *Empeoró*. Finalmente, cabe

destacar que llamó la atención el hecho de que ningún participante logró alcanzar una mejora significativa en alguna categoría evaluada.

Tabla 10.

Desempeño de estudiantes por nivel de avance en España

Aspecto	Número	%
Mejora significativa	0	0
Mejóro	10	37,04
No mejoró	3	11,11
Empeoró	21	77,78
Total de estudiantes	27	100

Fuente: *Elaboración propia*

En segundo lugar, al analizar el recuento de repeticiones de los aspectos de *mejora significativa*, *mejoró*, *no mejoró* y *empeoró*, se encontraron un total de 162 resultados. En este sentido, se destaca que en el aspecto de *mejora significativa* no se registraron repeticiones, representando un 0% de los resultados. Por otro lado, en *mejoró*, se observó que el 11,11 % de los participantes lograron una mejora, equivalente a un total de 18 estudiantes. Adicionalmente, se identificó que 104 estudiantes obtuvieron la clasificación de *no mejoró*, es decir, su desempeño continuó igual, constituyó el 64,20 % del total de participantes y fue entonces el rubro predominante. Por último, en *empeoró*, que agrupa a los estudiantes con un desempeño inferior al inicio, 40 estudiantes tuvieron este resultado, lo cual representa el 24,69 % de los evaluados

Tabla 11.

Desempeño de estudiantes por número general de repeticiones en el nivel de avance total en España

Aspecto	Número	%
Mejora significativa	0	0
Mejóro	18	11,11
No mejoró	104	64,20
Empeoró	40	24,69
Total de repeticiones	162	100

Fuente: *Elaboración propia*

En tercer lugar, con respecto a resultados positivos en estudiantes en las categorías evaluadas, se encontró que 5 estudiantes, representando el 18,52 %, registraron un avance en la categoría de *caligrafía*. También, 4 estudiantes (14,81 %) avanzaron en la categoría de *extensión del texto*. Siguiendo con este orden de ideas, se evidenció un avance del 11,11 % tanto en *coherencia y cohesión* como en *organización del texto*, con 3 estudiantes cada uno. Por último, hubo un avance del 7,41 % (2 estudiantes) tanto en *noción del espacio* como en *aspectos gramaticales y ortográficos*.

Tabla 12.

Desempeño de estudiantes por categoría evaluada en España (mejora)

Aspecto	Número	%
Caligrafía	5	18,52
Coherencia y cohesión	3	11,11
Extensión del texto	4	14,81
Aspectos gramaticales y ortográficos	2	7,41
Organización del texto	3	11,11
Noción del espacio	2	7,41
Total de repeticiones	27	100

Fuente: *Elaboración propia*

Por otro lado, al analizar las categorías con mayor incidencia de bajo rendimiento, se identificó que la categoría que experimentó el retroceso más significativo fue *Coherencia y cohesión*. En este sentido, un total de 14 estudiantes, equivalentes al 51,85 % de los participantes, obtuvieron un rendimiento considerado *bajo* en esta área. Además, se observó que en la categoría de *Aspectos gramaticales y ortográficos*, 10 estudiantes, representando el 37,04 % del total, obtuvieron un resultado similar. Esta tendencia se mantuvo con 7 estudiantes más en la categoría de *Extensión del texto*, equivaliendo al 25,93 % del total. Por último, las categorías de *Caligrafía*, *Organización del texto* y *Noción del espacio* contribuyeron con 3 estudiantes cada una, representando un 11,11 % respectivamente.

Tabla 13.*Desempeño de estudiantes por categoría evaluada en España (retroceso)*

Aspecto	Número	%
Caligrafía	3	11,11
Coherencia y cohesión	14	51,85
Extensión del texto	7	25,93
Aspectos gramaticales y ortográficos	10	37,04
Organización del texto	3	11,11
Noción del espacio	3	11,11
Total de repeticiones	27	100

Fuente: *Elaboración propia*

Después de la recopilación de datos, en la exposición de evidencias (Ver anexo 12), se destaca que el estudiante # 2 no logró avance en su proceso de escritura. En la primera actividad, el estudiante mostró falta de noción del espacio para escribir, además de una organización del texto baja al no seguir las indicaciones para redactar una carta. Su caligrafía resultó poco legible, con espaciado irregular y señales de dificultad en el trazo. A pesar de estos resultados, su desempeño en los aspectos gramaticales y ortográficos fue destacado, ya que no se observaron cantidades significativas de errores.

Este mismo patrón se repite en la segunda actividad, donde el estudiante enfrenta dificultades con la percepción espacial del renglón y la margen. Además, no se aprecia ningún cambio en la caligrafía, tanto en el trazo como en el tamaño de las letras. También, en cuanto a la organización del texto y la extensión del mismo no se muestran cambios significativos. Por último, debido a la brevedad del escrito, no se logró evidenciar algún cambio significativo en la coherencia y cohesión, ya que el cuento no fue finalizado, lo que influyó en la evaluación del estudiante.

A pesar de estas observaciones, se notaron cambios en otros estudiantes. En el siguiente caso, el estudiante #9 experimentó dificultades en la noción del espacio y en la caligrafía, ya que no logró ubicar su texto adecuadamente dentro de la margen ni respetar el tamaño de los cuadros asignados. A pesar de estas dificultades, el estudiante demostró una organización del texto adecuada, incluyendo la fecha, el nombre del destinatario, el cuerpo del texto y la despedida. Su coherencia y cohesión fueron consideradas altas, ya que mantuvo consistencia en el tema y la extensión del texto fue relativamente apropiada.

Posteriormente, según las evidencias presentadas, el estudiante logró mejorar la organización de su texto al respetar más los espacios designados y distinguir claramente las partes del mismo. Además, se observó una ligera mejora en la caligrafía, ya que el tamaño de las letras y su trazo fueron ligeramente más coordinados. Sin embargo, se identificó un retroceso en la coherencia del mensaje, ya que no logró conectar adecuadamente las ideas y desarrollar la historia de manera efectiva. Por último, en cuanto a la gramática y la extensión del texto, no se evidenció una mejora significativa.

Es importante destacar que, en la revisión de las evidencias, se identificó que el estudiante #14 demostró capacidad para seguir las instrucciones del docente de manera autónoma. Este estudiante colocó señalizaciones al inicio de las líneas de la hoja cuadriculada, lo que contribuyó significativamente a mejorar la distribución del espacio y a reducir el tamaño de las letras. También, se observó una mejora en la organización del texto. Aunque este caso resulta interesante, se aborda con precaución debido a la falta de más ejemplos similares que permitan llegar a conclusiones más sólidas.

4.3.3. Ecuador

Siguiendo el mismo método de análisis aplicado a los datos de Colombia y España, en Ecuador se evidenció que solo el 3,7 % de los estudiantes (1 persona) mostró un avance

significativo en su desempeño. Por otro lado, 14 personas, es decir, el 51,85 % de los estudiantes, lograron al menos un resultado positivo, clasificándose en *mejoró*. Aunque no se encontraron evidencias sobre casos de *no mejora* en ninguna categoría, se registró un alto porcentaje de estudiantes en *empeoró*: el 92,59 %, lo que representa a 25 de los 27 participantes, mostrando así que la mayoría empeoró en al menos alguna categoría.

Tabla 14.

Desempeño de estudiantes por nivel de avance en Ecuador

Aspecto	Número	%
Mejora significativa	1	3,7
Mejóro	14	51,85
No mejoró	0	0
Empeoró	25	92,59
Total de estudiantes	27	100

Fuente: *Elaboración propia*

Por otro lado, en relación con el número de repeticiones general por nivel de avance, se registró un total de 164 repeticiones. De este modo, se observa que en lo que respecta a la *mejora significativa*, solo se registró una repetición, lo que representa el 0,61 % del total. En contraste, se contabilizaron 20 repeticiones para el aspecto de *mejoró*, equivalente al 12,20 % del total, mientras que 81 repeticiones se asignaron a *no mejoró*, constituyendo el 49,39 % del total. Por último, para el aspecto de *empeoró*, se registraron 62 repeticiones, lo que representa el 37,80 % del total.

Tabla 15.

Desempeño de estudiantes por número general de repeticiones en el nivel de avance total en Ecuador

Aspecto	Número	%
Mejora significativa	1	0,61
Mejoró	20	12,20
No mejoró	81	49,39
Empeoró	62	37,80
Total de repeticiones	164	100

Fuente: *Elaboración propia*

En términos del desempeño general con respecto a la categoría evaluada, se registró que 9 estudiantes, representando el 33,33 % del total, lograron avances en *noción del espacio*. Seguido de esto, 6 estudiantes (22,22 %) consiguieron algún avance en *extensión del texto*, mientras que 3 estudiantes (11,11 %) lograron lo mismo en *organización del texto*. Los porcentajes más bajos de mejora fueron para *caligrafía y aspectos gramaticales y ortográficos*, con un 7,41 % y un 3,70 %, respectivamente. *Coherencia y cohesión* fue la única categoría sin mejoría para ningún estudiante.

Tabla 16.*Desempeño de estudiantes por categoría evaluada en Ecuador (mejora)*

Aspecto	Número	%
Caligrafía	2	7,41
Coherencia y cohesión	0	0
Extensión del texto	6	22,22
Aspectos gramaticales y ortográficos	1	3,70
Organización del texto	3	11,11
Noción del espacio	9	33,33
Total de repeticiones	27	100

Fuente: *Elaboración propia*

Finalmente, en retrocesos, se observó que la categoría con el rendimiento más bajo fue *Coherencia y Cohesión*, ya que 23 estudiantes no lograron alcanzar los objetivos, representando así el 85,19 %. Le sigue *Organización del texto*, con 12 estudiantes en rendimiento bajo (44,44 %), seguido por *Aspectos gramaticales y ortográficos*, con 10 estudiantes, equivalente al 37,04 % del total. En cuanto a la *Extensión del texto*, un total de 8 estudiantes no lograron avance, lo que representa el 29,63 %, mientras que en *Caligrafía* hubo un total de 22,22 % (6 estudiantes) que no avanzaron. Por último, la categoría con menos incidencia de cambio fue *Noción del espacio*, que contó con 3 estudiantes con desempeño bajo, representando el 11,11 % del total.

Tabla 17.*Desempeño de estudiantes por categoría evaluada en Ecuador (retroceso)*

Aspecto	Número	%
Caligrafía	6	22,22
Coherencia y cohesión	23	85,19
Extensión del texto	8	29,63
Aspectos gramaticales y ortográficos	10	37,04
Organización del texto	12	44,44
Noción del espacio	3	11,11
Total de repeticiones	27	100

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto a las evidencias recopiladas (Ver Anexo 20), la estudiante #23 demostró en el primer ejercicio un desempeño sobresaliente en todas las categorías evaluadas. Su caligrafía es relativamente comprensible y mostró un alto nivel de coherencia y cohesión con respecto al tema propuesto en clase. Además, la extensión del texto se encuentra dentro de lo esperado. La estudiante también mostró un buen dominio de los aspectos gramaticales y ortográficos, así como una excelente organización del texto y una adecuada noción del espacio.

No obstante, a pesar de mantener su desempeño inicial, se observó que en la segunda actividad la estudiante no logró avanzar desde su punto de partida. Tanto la organización del texto como los aspectos gramaticales se vieron afectados en este ejercicio. En primer lugar, la estudiante no logró organizar el texto siguiendo las señalizaciones guías propuestas. En segundo lugar, presentó una mayor incidencia de errores debido a la extensión del texto. Aunque mejoró en caligrafía, su desempeño en coherencia y cohesión disminuyó, ya que no

logró mantener el hilo conductor del ejercicio. Además, aunque el texto es más extenso, no logró abarcar el espacio deseado para esta actividad.

Por otro lado, el estudiante #13 mostró una buena caligrafía, así como coherencia y cohesión en su trabajo. También demostró una buena organización del texto, una aceptable noción del espacio y un adecuado dominio de los aspectos gramaticales. En la segunda actividad, aunque su desempeño en coherencia y cohesión disminuyó, se observó una mejora incluso mayor en cuanto a la noción del espacio y en los aspectos gramaticales, ya que se observó más orden y precisión en el trazo. Finalmente, no se evidenció ninguna mejoría en la extensión del texto.

Una situación similar se observó con el estudiante #10, quien tuvo un desempeño aceptable en la mayoría de las categorías en el primer ejercicio, a excepción de la caligrafía. Sin embargo, a pesar de su buen desempeño, para la segunda actividad, el estudiante logró avanzar en la extensión del texto y en la noción del espacio, mostrando más organización y espaciado.

4.3.4. Puntos comunes o particulares de los cambios entre los países

En este apartado se comparan los tres países analizados, destacando tanto los puntos comunes como las particularidades encontradas en los datos recolectados.

En términos generales con respecto al desempeño los estudiantes por nivel de avance, el cual representa el avance de los estudiantes en al menos una categoría evaluada, los estudiantes colombianos mostraron un mayor avance en su proceso de escritura, con un 81,48 % de ellos logrando un *mejoró* en al menos una categoría evaluada. Esto supera significativamente a los estudiantes españoles (37,04 %) y ecuatorianos (51,85 %). En cuanto al nivel de *mejora significativa*, los colombianos destacaron con un 33,33 % alcanzando este resultado, mientras que los ecuatorianos tuvieron solo un 3,7 % y los españoles no registraron

ningún estudiante en este nivel (0 %). En este contexto, los resultados en Colombia coinciden con las reflexiones de Ramírez y Castañeda (2023), quienes afirman que el uso de una o más estrategias mejora el desempeño en escritura de los estudiantes; esto debido a que Colombia fue el único país que implementó completamente tanto la estrategia de contrastación y señalización guiada.

En cuanto a la categoría *no mejoró*, que evaluaba a los estudiantes que no mostraron avances en ninguna de las áreas analizadas, se encontró que tanto Colombia como España presentaron resultados similares, con un 11,11 % de los estudiantes sin cambios en su desempeño entre la primera y la segunda actividad. En contraste, Ecuador no tuvo ningún estudiante en esta categoría (0 %). Igualmente, se evidenció que de los 81 participantes en este trabajo de investigación, solamente a un estudiante no se le evaluó, en al menos una categoría, la calificación de *no mejoró*, lo que indica que el 98,77 % de los estudiantes permaneció igual tanto en la primera como en la segunda muestra en al menos una categoría evaluada. En cuanto a la categoría *empeoró*, Colombia registró un 22,22 % de estudiantes cuyo desempeño disminuyó entre ambas actividades, mientras que España alcanzó un 77,78 % y Ecuador un 92,59 %.

Por otro lado, en relación al número de repeticiones generales por los niveles de avance (*mejora significativa, mejoró, no mejoró y empeoró*), se encontró que *no mejoró* fue la categoría predominante en los tres países. Así, Colombia tuvo un 50,62 %, España un 64,20 % y Ecuador un 49,39 % de repeticiones entre todos los estudiantes. En contraste, *mejora significativa* fue el nivel que registró el porcentaje más bajo entre los tres países: Colombia 10,49 %, España 0 % y Ecuador 0,61 %.

Las diferencias más marcadas se encontraron en los niveles *mejoró* y *empeoró*. En primer lugar, los colombianos lograron un mayor número de repeticiones en *mejoró* con un 33,95 % del total, mientras que España tuvo un 11,11 % y Ecuador un 12,20 %. Finalmente,

el número de repeticiones para *empeoró* fue mayor en Ecuador con un 37,80 %, seguido de España con un 24,69 % y Colombia con un 4,94 %.

En términos de mejora en el desempeño de los estudiantes con respecto a la categoría evaluada, se observó una variabilidad significativa entre los tres países. Colombia destacó con un avance significativo del 85,19 % en la *extensión del texto*, seguido de un 70,37 % en la *noción del espacio*. En contraste, en España, los porcentajes de mejora fueron más bajos, con un máximo de 18,52 % en *caligrafía* y 14,81 % en la *extensión del texto*. Por último, en Ecuador, la mejora se centró principalmente en la *noción del espacio*, con un 33,33 %, seguido de un avance del 22,22 % en la extensión del texto. En este sentido, se da a entender que hubo un mayor avance en Colombia y que, en términos generales, los aspectos de *noción del espacio* y *extensión del texto* lograron resultados relativamente positivos.

En cuanto al retroceso en los desempeños de los estudiantes, se identificó que la *coherencia* y *cohesión* fueron las áreas con mayores dificultades en los tres países. Colombia registró un 18,52 % de bajo rendimiento en esta categoría, mientras que en España y Ecuador, los retrocesos fueron más significativos con un 51,85 % y un 85,19 %, respectivamente. Esto podría explicarse porque las estrategias propuestas en esta investigación no incluyeron un enfoque específico en el fortalecimiento de este aspecto.

Además, en Colombia y España, los *aspectos gramaticales* y *ortográficos* fueron problemáticos, con un retroceso del 7,41 % y 37,04 %, respectivamente. En Ecuador, la *organización del texto* y los *aspectos gramaticales* y *ortográficos* también presentaron desafíos, con un 44,44 % y un 37,04 % de retroceso, respectivamente. Esto da indicios de que la estrategia de la contrastación tuvo una efectividad baja en la mejora de la ortografía. Asimismo, se encontró que los avances en la categoría de *extensión del texto* fue modesta. Solo Colombia mostró una mejora significativa con un 85,19 %, mientras que España tuvo un 14,81 % y Ecuador un 22,22 %. Este resultado puede deberse a que en España no se utilizó la

estrategia de señalización y en Ecuador se empleó una guía de señalización con pocos puntos de referencia a comparación de Colombia.

En este contexto, los resultados presentados sugieren que los estudiantes muestran un retraso en sus competencias de escritura. De manera similar a lo que planteó Skar et al. (2022) en su estudio longitudinal, los estudiantes evidencian dificultades en sus habilidades motrices, lo que se refleja en la poca fluidez de su escritura, afectando significativamente su caligrafía, así como su capacidad para redactar textos de mayor extensión. Estos hallazgos se alinean con los resultados de Remache et al. (2004), quien señaló que la falta de práctica es una de las principales causas de las dificultades en el proceso de escritura de los estudiantes.

Aunque se observaron mejoras importantes en algunos aspectos analizados, no se logró un avance significativo en el fortalecimiento de las competencias de escritura, tal como se proponía en este trabajo de investigación. Este resultado se respalda en el alto porcentaje de estudiantes que no mejoraron en los aspectos evaluados, e incluso en aquellos que mostraron un empeoramiento de las competencias de escritura de una actividad a otra. A pesar de esto, cabe destacar que, a diferencia de los estudios de Salinas (2021) y Murillo (2022), los estudiantes de este estudio no contaron con la participación directa de sus acudientes en el proceso de fortalecimiento de la escritura, ya que todo el trabajo se llevó a cabo en el aula. Esto sugiere que el fortalecimiento de las competencias de escritura no debe depender únicamente de los esfuerzos realizados por la institución educativa, sino que requiere un esfuerzo conjunto que involucre a todos los actores para mejorar estas habilidades.

4.4. Fenómenos morfosintácticos presentes en la producción escrita

En este apartado se encuentran los fenómenos morfosintácticos más comunes evidenciados en los datos analizados en las dos producciones escritas por los estudiantes de los tres países.

4.4.1. Colombia

Durante el análisis de los datos, se descubrió una marcada preferencia por parte de los estudiantes de construir oraciones compuestas, especialmente coordinadas copulativas, seguidas de las oraciones simples (Ver Anexo 7). En el estudio, se reveló que, dentro de un total de 181 resultados que abarcaban tanto oraciones simples como compuestas en los escritos de los 27 estudiantes, el 62,98 % de las veces los estudiantes optaron por utilizar oraciones compuestas en la elaboración de la carta y el cuento. Por otro lado, en el 37,02 % de las ocasiones, los estudiantes prefirieron emplear oraciones simples.

Tabla 18.*Uso de oraciones compuestas y simples en Colombia*

Estudiante	Oraciones compuestas	Oraciones simples
1	8	2
2	2	3
3	5	1
4	2	7
5	5	8
6	6	2
7	6	2
8	2	0
9	3	6
10	3	5
11	3	4
12	8	1
13	5	0
14	3	6
15	4	1
16	3	1
17	8	1
18	4	0
19	5	2
20	7	5
21	6	4
22	2	0
23	4	0
24	2	0
25	2	2
26	3	2
27	3	2
Total de repeticiones	114	67
Porcentaje	62,98	37,02

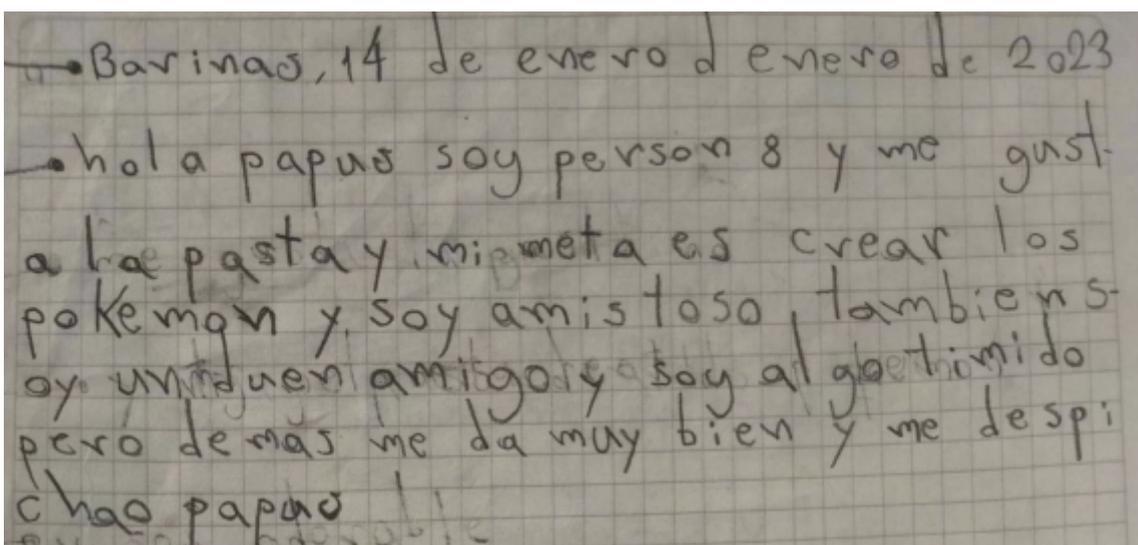
Fuente: *Elaboración propia*

Sin embargo, para dar con estos resultados, fue necesario realizar el análisis de datos discriminando las ideas en función del uso de la conjunción copulativa y y la conjunción adversativa, ya que se observó una notable riqueza en su empleo para la unión de ideas. De esta manera, aquellas oraciones que no cumplían con estos criterios fueron clasificadas como oraciones simples. Como resultado de este proceso, se identificó que los estudiantes tienden a entrelazar sus ideas de manera continua y sin restricciones en un mismo párrafo u oración, generando así un flujo de ideas desordenado.

En las imágenes abajo, se observa que dos estudiantes incluyeron y abordaron varios temas distintos en un solo fragmento, mostrando dificultades para organizar las ideas de forma lógica. Este patrón se identificó en todos los estudiantes analizados; sin embargo, se destaca que el 48,15 %, equivalente a 13 estudiantes, sobre utilizó estas mismas características para la redacción de sus escritos.

Imagen 1.

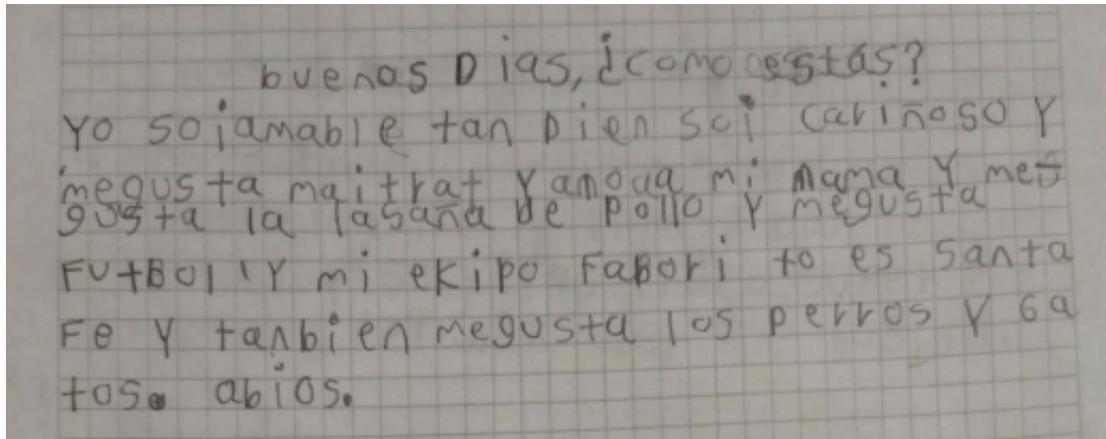
Evidencia de escrito en Colombia



Fuente: *Estudiante 24*

Imagen 2.

Evidencia de escrito en Colombia



Fuente: *Estudiante 18*

Por otra parte, otro hallazgo tiene relación con el uso de los conectores en los escritos de los estudiantes. Según el análisis (Ver Anexo 8), se identificaron conectores de adición, contraste, copulativos, de causa y de orden, los cuales tenían la función de unir el discurso escrito en los ejercicios de construcción de la carta y el cuento.

Tabla 19*Uso de conectores en Colombia*

Tipo de conector	Palabra	#	% de tipo de palabra	% de tipo de conector
Adición	También	8	3,38	3,38
Contraste	Pero	23	9,70	9,70
Copulativos	Y	190	80,17	80,17
De causa-efecto	Entonces	7	2,95	5,44
	Luego	2	0,84	
	Así, así que	3	1,27	
	Por eso	1	0,42	
De orden	Después	3	1,27	1,27
Total		237	100	100

Fuente: *Elaboración propia*

Siguiendo con esta idea, se observó que los estudiantes prefirieron, en un 80,17 %, utilizar la conjunción copulativa y para conectar ideas, mientras que el uso de la conjunción adversativa representó un 9,70 %. Estos valores corresponden a un total de 190 y 23 repeticiones respectivamente, en comparación del total general de 237 repeticiones. Además, el conector de adición *también* se utilizó en un 3,38 %; los conectores de causa y efecto *entonces* en un 2,95 %, *luego* (0,84 %), *así* o *así que* (1,27 %) y *por eso* en un (0,42 %) y, el conector de orden *después*, en un 1,27 %

Asimismo, se descubrió que los estudiantes tienen una preferencia por conectar sus discursos mediante el uso de conectores copulativos y de contraste mayormente. No obstante, cabe mencionar que, a pesar de que la proporción de ejercicios que emplean la conexión por causa y efecto fue del 5,44 %, se observó que los estudiantes demuestran un amplio vocabulario en esta área.

También, se evidenciaron dificultades en la formación de palabras por parte de los estudiantes (Ver Anexo 5). Según esto, en el análisis de un total de 119 errores ortográficos encontrados, se destacó que los desafíos más sobresalientes surgieron al diferenciar las letras *s*, *c* y *z*, representando un 27,73 % de los errores. Además, las confusiones entre la *b* y la *v* alcanzaron un 29,41 %, seguidas por las dificultades con la letra *h*, que contribuyeron con un 18,49 %. El resto de los errores se distribuyeron entre las letras *j* y *g* (5,04%), *d* y *t* (3,36%), *c*, *k*, *qu* (3,36%) y *r* y *rr* (3,36%). Por último, se observó que los estudiantes también experimentaron confusiones entre las letras *m* y *n*, aportando un 4,20 % al total de errores identificados.

Tabla 20

Cambios de elementos en palabras en Colombia

Elemento	Número	Porcentaje
s,c,z	33	27,73
b,v	35	29,41
j,g	6	5,04
h	22	18,49
d,t	4	3,36
c,k,qu	4	3,36
m,n	5	4,20
ñ,ll	2	1,68
b,d	1	0,84
y,ll	3	2,52
r,rr	4	3,36
Total	119	100

Fuente: *Elaboración propia*

Finalmente, de acuerdo con lo observado, 84 errores de los 119 corresponden a la omisión, adición y/o segmentación de elementos de las palabras (Ver Anexo 6), se constató que los estudiantes tienden a omitir letras en un 58,33 %, en comparación con la adición de letras que representa el 15,48 %. Asimismo, se evidenció que los estudiantes muestran un 26,19 % de dificultades en la segmentación de las palabras.

Tabla 21

Errores comunes en Colombia

Errores comunes	Número	Porcentaje
Omisión	49	58,33
Adición	13	15,48
Segmentación	22	26,19
Total	84	100

Fuente: *Elaboración propia*

4.4.2. España

En el análisis morfosintáctico de los estudiantes, se evidenció que los estudiantes de España tenían una tendencia marcada a utilizar oraciones simples (Ver Anexo 15). De los 174 resultados obtenidos, se encontró que 110 eran oraciones simples, representando así el 63,22 % de la frecuencia. En cambio, el 36,78 %, equivalente a 64 resultados, mostraba que los estudiantes preferían utilizar oraciones compuestas.

Tabla 22.*Uso de oraciones compuestas y simples en España*

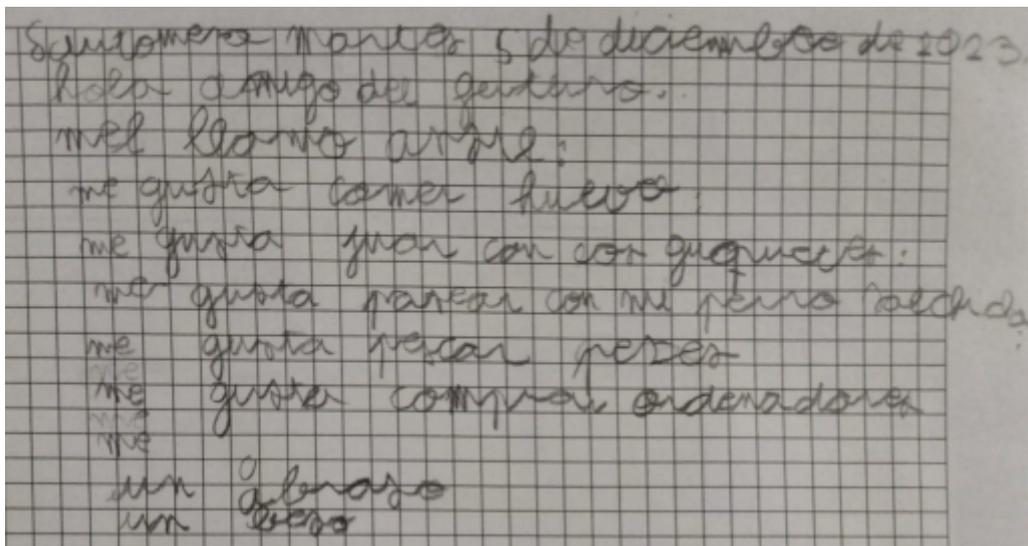
Estudiante	Oraciones compuestas	Oraciones simples
1	2	1
2	4	3
3	0	3
4	4	5
5	1	5
6	3	4
7	3	2
8	1	2
9	3	2
10	1	10
11	1	9
12	2	2
13	2	5
14	4	5
15	3	4
16	1	6
17	3	5
18	2	5
19	2	3
20	3	3
21	1	3
22	3	6
23	0	3
24	3	4
25	4	0
26	1	2
27	7	8
Total	64	110
Porcentaje	36,78	63,22

Fuente: *Elaboración propia*

En estos hallazgos, se destaca la preferencia de los estudiantes por emplear oraciones simples al expresar ideas de baja complejidad, como gustos y disgustos. De esta forma, se observa una mayor organización de las ideas. Sin embargo, al abordar información más elaborada, los estudiantes muestran una inclinación a utilizar conjunciones copulativas y adversativas, como *y* y *pero*, respectivamente. Esto muestra que los estudiantes tienen un proceso de escritura más fluido y sin restricción.

Imagen 3.

Evidencia de escrito en España

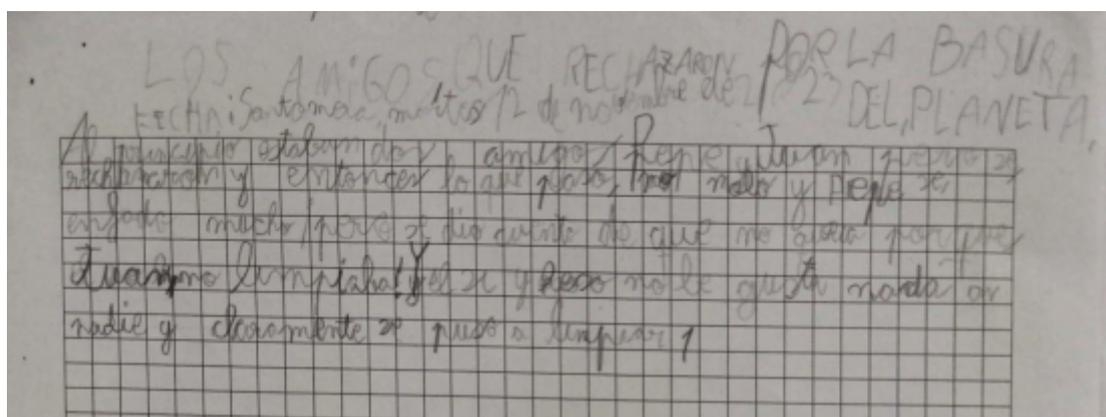


Fuente: *Estudiante 16*

En esta imagen de evidencia, el estudiante optó por construir oraciones simples con el propósito de expresar sus preferencias. En este sentido, muestra especificidad y claridad en sus expresiones, lo que resulta en la presentación de ideas de una manera más organizada, aunque de manera más breve y concisa. En contraste, el estudiante siguiente elige mayormente oraciones compuestas para comunicar sus ideas, recurriendo al uso constante de la conjunción copulativa *y*, la cual le facilita una construcción de un mensaje fluido. No obstante, la fluidez de ideas a través del escrito acarrea una mayor probabilidad de no tener coherencia y cohesión en el mensaje.

Imagen 4.

Evidencia de escrito en España



Transcripción: *Al principio estaban dos amigos Rene y Juan pero se rechazaron y entonces lo que paso fue malo y Pepe se enfado mucho ¡ pero se dio cuenta de que no queria porque Juan no limpiaba ! Y el si y Rene no le gusta nada or nadie y claramente se puso a limpiar.*

Fuente: *Estudiante 13*

Por otro lado, en relación con la construcción de oraciones por parte de los estudiantes, se observó que en sus escritos utilizan diversos tipos de conectores, tales como de adición, contraste, copulativos, de orden, de tiempo y de causa y efecto (Ver Anexo 16). No obstante, se destaca que la cantidad de conectores identificados en las evidencias es relativamente reducida, sumando un total de 95 resultados. Resulta llamativo que la gran mayoría de estos conectores pertenecen al tipo copulativo, siendo la conjunción y la más frecuente, con un total de 69 apariciones, lo que representa el 72,63 % del total de resultados.

Tabla 23.*Uso de conectores en España*

Tipo de conector	Palabra	#	% de tipo de palabra	% de tipo de conector
Copulativo	Y	69	72,63	72,63
Adición	También	4	4,21	4,21
Contraste	Pero	8	8,42	8,42
De orden	Después	5	5,26	5,26
De causa-efecto	Entonces	1	1,05	2,1
	Luego	1	1,05	
De tiempo	Más tarde	1	1,05	7,36
	Al final	4	4,21	
	Finalmente	1	1,05	
	Al principio	1	1,05	
Total		95	100	100

Fuente: *Elaboración propia*

Posteriormente, el segundo conector más frecuentemente empleado por los estudiantes es el de contraste, especialmente de la conjunción adversativa *pero*, la cual tiene 8 apariciones, lo que representa el 8,42 %. Le sigue el adverbio *después* con 5 apariciones, correspondientes al 5,26 %. Además, tanto el conector de adición *también* como el conector temporal *al final* se presentan en 4 ocasiones cada uno, contribuyendo con un 4,21 % del total. Por último, se encuentran conectores que fueron identificados solo una vez en la búsqueda, tales como *entonces*, *luego*, *más tarde*, *finalmente* y *al principio*, aportando un 1,05% al conjunto total.

Asimismo, resulta evidente que los estudiantes muestran una clara preferencia por el uso de conectores copulativos, los cuales representan el 72,63 % del total de resultados. En

segundo lugar, se encuentran los conectores de contraste, con un 8,42 %, seguidos de los conectores temporales con un 7,32 %, los conectores de orden con un 5,26%, y los conectores de adición con un 4,21 %. Finalmente, los conectores de causa y efecto son los menos utilizados, presentándose en un 2,1 % de las veces.

Por otra parte, en un rango de 57 apariciones, los estudiantes presentaron algunas dificultades para la formación correcta de palabras (Ver Anexo 13). Así, se encontró que los estudiantes presentan una mayor propensión a cometer errores en la correcta formación de palabras que contienen las letras *b* o *v*, ya que tienden a confundirlas. En este contexto, se identificaron un total de 17 apariciones en las cuales los estudiantes cometieron confusiones entre estas letras debido a su similitud fonética, representando así el 29,82 % del total de los casos. Además, se evidenció que las letras *s*, *c* y *z*, que comparten un mismo sonido, también generan dificultades, registrándose 8 casos, lo que corresponde al 14,04 %. Le siguen las letras *j* y *g*, así como la letra *h* (muda), con 6 ocurrencias cada una, representando el 10,53 % en cada caso. Asimismo, se encontró que los estudiantes confunden las letras *m* y *n*, así como la *i* y la *y*, en un 8,77 %, con 5 repeticiones. Por último, la combinación de letras *y* y *ll* se presentó en 4 ocasiones (7,02%), mientras que *c*, *k* y *qu*, así como *b* y *d*, generaron confusión en 2 casos cada uno (3,51%). Las combinaciones de letras *r* y *rr*, así como *f* y *v*, se registraron en 1 ocasión cada una, representando el 1,75% en ambos casos.

Tabla 24.*Cambios de elementos en palabras en España*

Elemento	Número	Porcentaje
s,c,z	8	14,04
b,v	17	29,82
j,g	6	10,53
h	6	10,53
m,n	5	8,77
c,k,qu	2	3,51
y,ll	4	7,02
b,d	2	3,51
i,y	5	8,77
r,rr	1	1,75
f,v	1	1,75
Total	57	100

Fuente: *Elaboración propia*

Para concluir, se identificaron diversos tipos de errores entre los estudiantes, destacando aquellos relacionados con la omisión, la adición y la segmentación (Ver Anexo 14). De los 62 errores analizados en las evidencias, se observó que 34 de ellos se atribuyen a casos de omisión, constituyendo el 54,84% del total. En cuanto a la adición, se encontraron 6 casos, lo que representa el 9,68%. Por último, se registraron 22 casos en los cuales los estudiantes cometieron errores relacionados con la segmentación, siendo el 35,48 % de las veces.

Tabla 25.*Errores comunes en España*

Errores comunes	Número	Porcentaje
Omisión	34	54,84
Adición	6	9,68
Segmentación	22	35,48
Total	62	100

Fuente: *Elaboración propia*

4.4.3. Ecuador

Siguiendo el mismo patrón de análisis que con los países anteriores, en Ecuador, se evidenció que los estudiantes prefieren utilizar tanto oraciones compuestas como simples (Ver Anexo 23). De los 102 resultados registrados en las muestras, se encontró que la diferencia porcentual entre el uso de oraciones compuestas (50,98 %) y simples (49,02 %) no es significativa. Esto indica que los estudiantes son capaces de comunicarse de manera relativamente equilibrada utilizando ambas estructuras.

Tabla 26.*Uso de oraciones compuestas y simples en Ecuador*

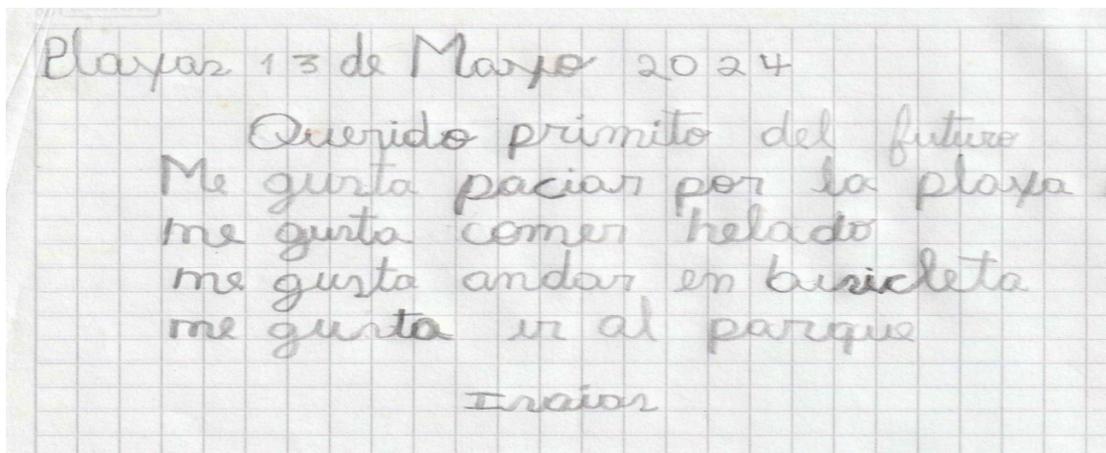
Estudiante	Oraciones compuestas	Oraciones simples
1	2	0
2	1	5
3	3	1
4	1	1
5	2	1
6	3	0
7	0	1
8	2	2
9	2	1
10	1	3
11	2	2
12	1	1
13	2	0
14	1	4
15	1	2
16	1	4
17	2	0
18	2	1
19	1	4
20	2	2
21	2	3
22	1	1
23	4	0
24	3	0
25	3	6
26	2	0
27	5	5
Total	52	50
Porcentaje	50,98	49,02

Fuente: *Elaboración propia*

En este sentido, de acuerdo con las evidencias recogidas, se observa que el primer estudiante es capaz de organizar sus ideas de manera clara y coherente, lo que le permite responder eficazmente lo que se le pregunta. Esto demuestra su habilidad para estructurar sus pensamientos lógicamente. Por otro lado, aunque el segundo estudiante también logró expresar lo solicitado, su discurso no fue tan claro y conciso como el del primero. Sin embargo, se destaca su capacidad para incluir información adicional, lo cual indica una mayor fluidez de ideas

Imagen 5.

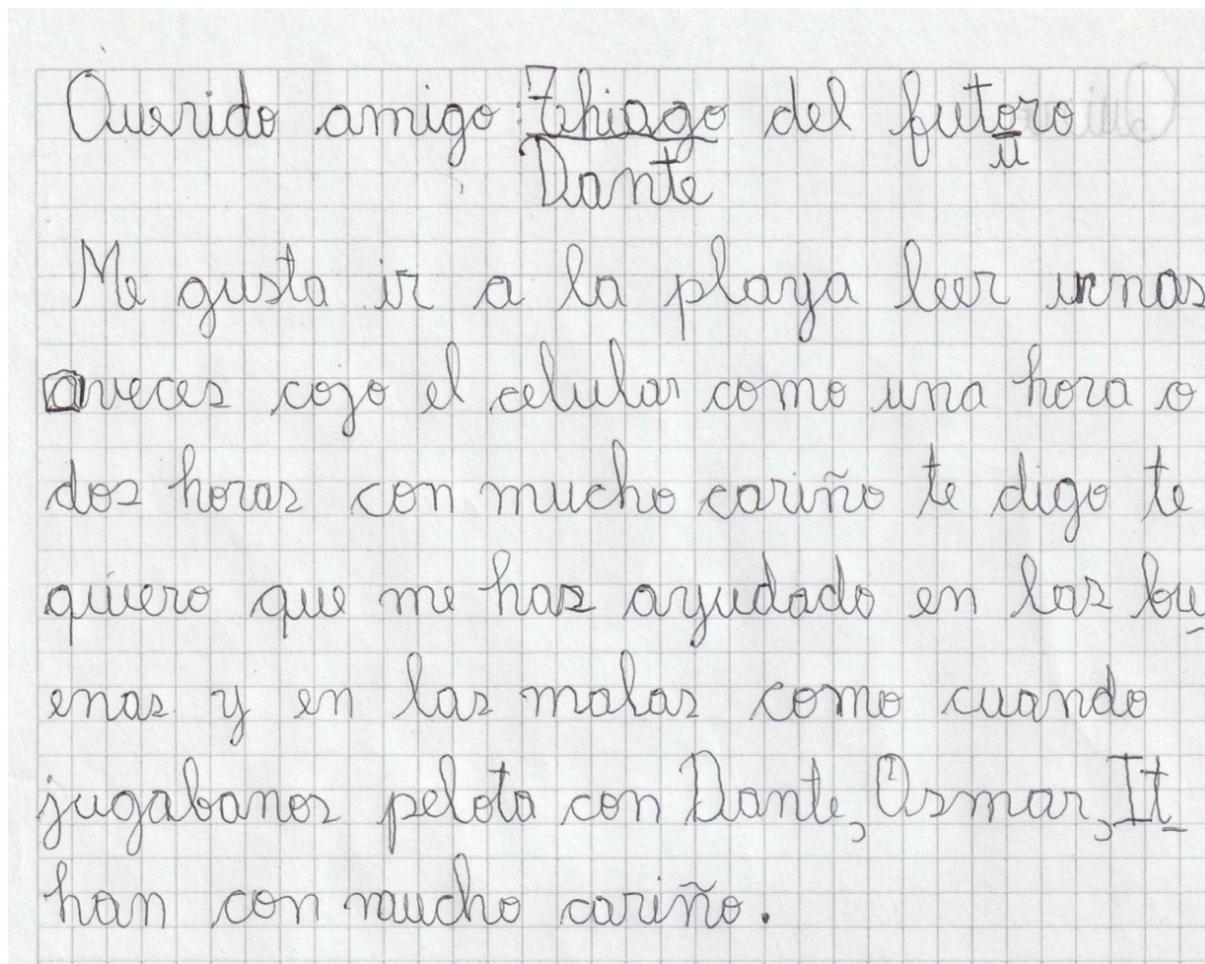
Evidencia de escrito en Ecuador



Fuente: *Estudiante 14*

Imagen 6.

Evidencia de escrito en Ecuador



Fuente: Estudiante 27

Por otra parte, se evidenció que los estudiantes ecuatorianos tienden a utilizar diversos conectores para enlazar sus ideas, incluyendo conectores copulativos, de adición y de contraste. Estos conectores permiten que los estudiantes mantengan la continuidad en la expresión de sus ideas. Se observó una notable preferencia por el conector copulativo *y*, utilizado 95 veces de un total de 110 resultados, lo que representa un 86,36 %. Le sigue el conector de adición *también*, empleado seis veces, equivalente al 5,45 %. Además, se destaca el conector de contraste *pero*, utilizado en cuatro ocasiones, representando el 3,65 %. Por último, los conectores menos utilizados son los de orden y tiempo, ya que *ahora* apareció un total de 2 veces (1,82 %) y *después, luego, sino* con 1 vez (0,91 %).

En este mismo orden de ideas, en cuanto al uso de conectores (ver Anexo 24), se conoció que los estudiantes ecuatorianos tienen una preferencia por utilizar en mayor medida los conectores copulativos (86,36 %), seguido por los de adición (5,45 %) y de contraste (4,55 %), mientras que los de menor uso son los de tiempo (2,73 %) y los de orden (0,91%).

Tabla 27.

Uso de conectores en Ecuador

Tipo de conector	Palabra	#	% de tipo de palabra	% de tipo de conector
Copulativo	Y	95	86,36	86,36
Adición	También	6	5,45	5,45
Contraste	Pero	4	3,64	4,55
	Sino	1	0,91	
De orden	Después	1	0,91	0,91
De tiempo	Ahora	2	1,82	2,73
	Luego	1	0,91	
Total		110	100	100

Fuente: *Elaboración propia*

Además, los resultados indican que los estudiantes ecuatorianos tienen una mayor probabilidad de equivocarse al escribir palabras cuyos fonemas son similares pero tienen grafías diferentes. Los errores más comunes se encontraron en palabras con *b* y *v*, con un total de 19 errores de 62, lo que representa el 30,65 % de los casos. Le siguen los errores con *c* y *s*, con 15 repeticiones, lo que equivale al 24,19 %. En tercer lugar, están los errores relacionados con el uso de la *h*, ocurriendo un 16,13 % de las veces (10 errores), y los errores con *y* y *ll*, que ocurrieron 6 veces (9,68 %). Finalmente, los errores menos frecuentes fueron

los relacionados con *j-g* (3 repeticiones, 4,84 %), *m-n* y *e-i* (2 repeticiones cada uno, 3,23 %), y *g-y*, *j-f*, *i-y*, *r-d*, y *n-ll* (1 repetición cada uno, 1,61 %)

Tabla 28.

Cambios de elementos en palabras en Ecuador

Elemento	Número	Porcentaje
s,c,z	15	24,19
b,v	19	30,65
j,g	3	4,84
h	10	16,13
m,n	2	3,23
e,i	2	3,23
y,ll	6	9,68
g,y	1	1,61
j,f	1	1,61
i,y	1	1,61
r,d	1	1,61
n,ll	1	1,61
Total	62	100

Fuente: *Elaboración propia*

Por último, se encontró que los estudiantes también presentan dificultades en cuanto a la omisión y adición de letras en las palabras, así como en su segmentación (ver Anexo 22). De los datos recolectados (28 repeticiones), se evidenció que el 60,71 % de los errores estuvieron relacionados con la omisión de letras, ocurriendo en 17 ocasiones. La segmentación ocupó el segundo lugar, con 7 repeticiones, representando el 25 %. Finalmente,

la adición de letras fue la menor dificultad, con un 14,29 % de los errores, ocurriendo en 4 ocasiones.

Tabla 29.

Cambios de elementos en palabras en Ecuador

Errores comunes	Número	Porcentaje
Omisión	17	60,71
Adición	4	14,29
Segmentación	7	25
Total	28	100

Fuente: *Elaboración propia*

4.4.4. Comparación

Al comparar los datos de los tres países, se observó una diferencia notable en la cantidad de texto escrito por los estudiantes en todas las muestras. Con relación al uso de oraciones compuestas y simples, los colombianos tendieron a escribir más, registrando un total de 181 resultados, en comparación con los 174 de España y los 102 de Ecuador.

Asimismo, se identificó una preferencia marcada por un solo tipo de oración en Colombia y España. En Colombia, los estudiantes usaron oraciones compuestas en un 62,98 % de los casos, mientras que las oraciones simples se emplearon en un 37,02 %. Por otro lado, en España, los estudiantes prefirieron las oraciones simples en un 63,22 %, frente a un 36,78 % de oraciones compuestas. En contraste, los estudiantes ecuatorianos mostraron un uso casi equilibrado de ambos tipos de oraciones, con un 50,98 % de oraciones compuestas y un 49,02 % de oraciones simples, reflejando una diferencia mínima en la preferencia por un tipo de oración sobre el otro. En este sentido, los resultados están en consonancia con los de Vázquez y Aguado (2007) y Lyytinen y Louleli (2023), ya que se observan los primeros indicios de la

adquisición de estructuras gramaticales más complejas, así como la aparición de enunciados más largos a medida que el niño progresa en su desarrollo.

Asimismo, dentro del análisis, se evidenció que los estudiantes de los tres países tienden a preferir el uso del conector copulativo *y*. Igualmente, el conector de contraste *pero* es ampliamente utilizado. En este orden de ideas, los colombianos utilizaron un total de 237 conectores, de los cuales el 80,17 % corresponden a la conjunción *y* (190 veces) y el 9,70 % a *pero* (23 veces). Por otro lado, los estudiantes españoles utilizaron en total 95 conectores, de los cuales el 72,63 % corresponden a *y* (69 veces) y el 8,42 % a *pero* (8 veces). Por último, los ecuatorianos usaron un total de 110 conectores, de los cuales el 86,36 % corresponden a *y* (95 veces) y el 3,65 % a *pero* (4 veces). Adicionalmente, los textos cuentan con conectores de orden, de causa-efecto, de tiempo y de adición. Según estos datos, se observó que, aunque hay un amplio uso de conectores, existe una prevalencia de los copulativos y de contraste. De este modo, se evidencia que los estudiantes comienzan a enriquecer su vocabulario, utilizando términos nuevos que les permiten expresarse de manera más precisa y fluida (Tassoni, 2016).

También, dentro de los hallazgos, se encontró que los errores en la formación de palabras con respecto al uso de las letras *b-v*, *s-c-z* y *h* son los más comunes. En detalle, las dificultades con *b* y *v* mostraron porcentajes similares entre los tres países: Colombia tuvo un 29,41 %, España un 29,82 % y Ecuador un 30,65 %. En cuanto a los errores con *s, c* y *z*, el nivel porcentual fue de 27,73 % para Colombia, 14,04 % para España y 24,19 % para Ecuador. Por último, los errores con la letra *h* ocurrieron en un 18,49 % para los colombianos, un 10,53 % para los españoles y un 16,13 % para los ecuatorianos. En este sentido, los resultados coinciden con las reflexiones de Chaparro y Silvia (2009), ya que la marcada presencia de fonemas representados por diferentes grafías genera dificultades en su discriminación.

Finalmente, siguiendo las reflexiones de Ferreira (2010) y Chaparro y Silvia (2009), y considerando que los niños cometen con frecuencia errores como la omisión, adición y segmentación de letras, se observó una proporción similar en los resultados obtenidos en Colombia, España y Ecuador. Así, la omisión de letras representó entre el 54 % y el 60 % de los errores, mientras que los errores de segmentación se situaron entre el 26 % y el 35 %. En cuanto a los errores de adición, su incidencia fue del 9 % al 15 %. Es importante destacar que los datos de España y Colombia mostraron un equilibrio relativo entre los tres tipos de errores, mientras que en Ecuador la distribución fue más desigual. Estos resultados sugieren que el desconocimiento de las reglas ortográficas podría contribuir a un alto número de errores (Ferreira, 2010; Chaparro y Silvia, 2009).

4.5. Percepción final del docente frente a las estrategias propuestas

Al finalizar la implementación de las estrategias en el aula, se dispuso una encuesta para que los docentes compartieran sus impresiones sobre las mismas. Los resultados fueron los siguientes:

4.5.1. Colombia

La docente en Colombia considera que la participación de los estudiantes durante la actividad fue "regular". Muchos estudiantes todavía se están adaptando al nuevo grado y no han desarrollado completamente sus habilidades de oralidad, lo que dificulta la ejecución de las actividades. Además, la estrategia de contrastación no es efectiva, ya que los estudiantes no son conscientes de sus errores, impidiéndoles verlos como oportunidades de mejora. En contraste, la docente encontró que la señalización guiada es una alternativa efectiva para la organización de los textos. Así, ella señaló que la señalización guiada constante es necesaria

para los estudiantes, dado que aún no han desarrollado una noción clara de espacio y orden y su uso constante ayuda a crear conciencia de los márgenes, espacios y lugares destinados a escribir.

Por otro lado, la docente observó mejoras en las habilidades de escritura de los niños después de aplicar la estrategia. Indicó que el afianzamiento de estas habilidades es progresivo en algunos estudiantes y más rápido en otros. Asimismo, consideró que estas estrategias fomentan la autonomía de los estudiantes, ayudándoles a organizar sus textos de manera más consciente.

Por último, la docente considera que es pertinente incorporar más ejercicios para consolidar y fortalecer el proceso de escritura en los niños. De esta forma, ella recomienda las siguientes estrategias: marcar cada renglón con un color llamativo, delimitar espacios específicos para los títulos, realizar más ejercicios de agilidad motriz, y llevar a cabo dictados para desarrollar rapidez y fluidez en la escritura.

Figura 7. Encuesta final docente en Colombia



Fuente: *Elaboración propia.*

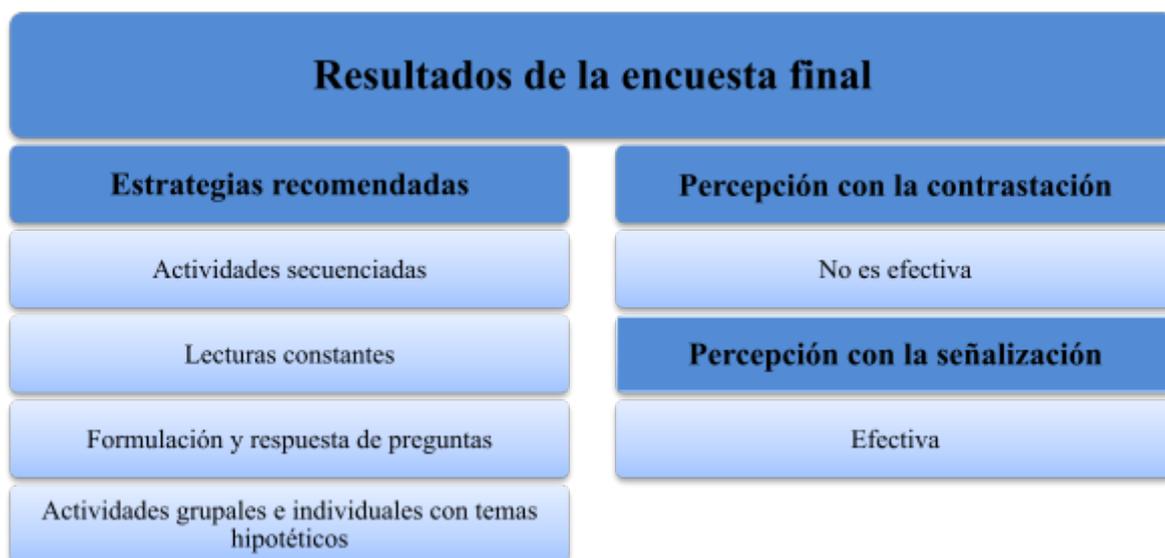
4.5.2. España

En el caso de España, la docente observó que la participación general de los estudiantes durante los ejercicios de escritura fue "regular". Según la docente, el tipo de ejercicio propuesto no es adecuado para la edad de los estudiantes, que tienen un promedio de 7 años. Considera que se debe proporcionar más tiempo a los estudiantes para que logren una adecuada producción escrita. Además, señaló que no observó un avance significativo en el proceso de escritura, ya que la actividad sería más apropiada para estudiantes de 9 o 10 años.

Asimismo, la docente indicó que la actividad de contrastación no fue efectiva, ya que los estudiantes aún no han afianzado la estructura propuesta. Sin embargo, la actividad de señalización guiada, aunque no se utilizó por la docente, se considera por ella como ejercicio de escritura óptimo para los estudiantes orientarse, por lo que la considera efectiva.

Basándose en estas observaciones, la docente recomienda trabajar los procesos de escritura en actividades secuenciadas, es decir, distribuidas en varias sesiones. También sugiere realizar lecturas constantes, formulación y respuesta de preguntas, y llevar a cabo tanto actividades de escritura grupales como individuales, basadas en temáticas hipotética

Figura 8. *Encuesta final docente en España*



Fuente: *Elaboración propia.*

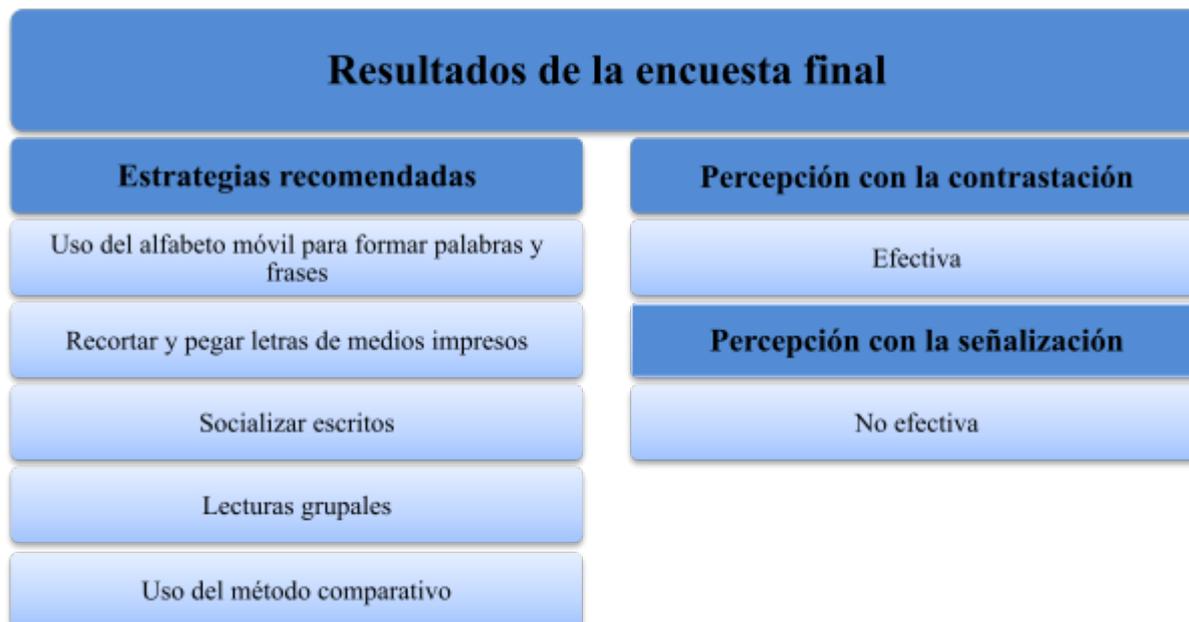
4.5.3. Ecuador

En el caso de Ecuador, el docente observó que la participación general de los estudiantes durante el ejercicio de escritura fue "regular". Señaló que los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de actividades y atribuyó este problema al desinterés de los padres, lo que hace que los estudiantes no valoren las actividades propuestas por los docentes.

En cuanto a la implementación de las estrategias propuestas, el docente afirmó que la contrastación es una estrategia efectiva. El método de comparación permite que los estudiantes amplíen sus horizontes en su proceso de aprendizaje al exponerlos a una diversidad de perspectivas, voces y argumentos, lo que facilita el desarrollo de las actividades propuestas. Sin embargo, en relación a la estrategia de señalización, el docente consideró que no fue efectiva, ya que los estudiantes no comprendieron bien su función, a pesar de las múltiples explicaciones y ejemplos proporcionados.

El docente también señaló que no observó ningún avance en el proceso de escritura de los estudiantes. Por ello, sugirió incorporar más estrategias de escritura, como el uso del alfabeto móvil, recortar y pegar letras de periódicos y revistas, socializar los escritos de los estudiantes con sus propias palabras, formar frases con letras móviles, leer en grupo y utilizar el método comparativo.

Figura 9. Encuesta final docente en Ecuador



Fuente: *Elaboración propia.*

4.5.4. Puntos comunes o particulares frente a las estrategias implementadas

Agrupando los datos, se descubrió que los tres docentes coinciden en que la participación de los estudiantes en la actividad fue "regular". Sin embargo, sus apreciaciones obedecen a diferentes factores. En Colombia, se atribuye al proceso de adaptación de los estudiantes al curso; en España, a la inadecuación de la actividad para la edad de los estudiantes; y en Ecuador, al desinterés de los estudiantes debido a la falta de hábito en este tipo de actividades.

Asimismo, tras la implementación de la actividad, los docentes concluyeron que en Colombia hubo un avance significativo en el proceso de escritura. Sin embargo, en España y Ecuador no se logró el mismo resultado.

En este sentido, con respecto a las estrategias utilizadas, los docentes de Colombia y España coincidieron en que la actividad de contrastación no es efectiva. En Colombia, los estudiantes no son capaces de darse cuenta de sus errores mediante esta actividad, mientras

que en España, la docente considera que los estudiantes aún no han afianzado la estructura propuesta. En contraste, en Ecuador, el docente considera la contrastación una estrategia efectiva para permitir a los estudiantes conocer otras perspectivas.

Este mismo patrón se observa en la estrategia de señalización guiada. Tanto en Colombia como en España, los docentes encontraron que esta estrategia es efectiva en el proceso de escritura de los estudiantes, ya que les ayuda a orientarse. Sin embargo, en Ecuador, el docente la consideró poco efectiva porque los estudiantes no lograron entenderla, a pesar de las múltiples explicaciones y ejemplos proporcionados.

Las recomendaciones de los docentes varían según el país. En Colombia, se sugieren marcar los renglones con colores llamativos, delimitar espacios para los títulos, realizar ejercicios de agilidad motriz y dictados. En España, se recomienda la secuenciación de las actividades, incluyendo lectura constante, formulación y respuesta de preguntas, y actividades grupales. En Ecuador, se sugiere el uso del alfabeto móvil, recortar y pegar letras, socializar los escritos, y emplear el método comparativo.

Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones

En términos absolutos, se identificó que los docentes en Colombia, España y Ecuador emplean diversas estrategias pedagógicas y didácticas para fortalecer el proceso de escritura en estudiantes de segundo de primaria. En Colombia y Ecuador, los estudiantes se ven más involucrados en ejercicios de reflexión conjunta entre profesor y estudiante sobre el proceso de escritura, lo cual promueve el desarrollo de la conciencia lingüística y asegura un acompañamiento constante. Por su parte, en España se prioriza la incorporación de nuevas tecnologías, el uso de temas atractivos y el agrupamiento flexible, generando un entorno dinámico e interactivo que refuerza las habilidades comunicativas. Sin embargo, aunque se fomenta la reflexión, esta tiende a centrarse en la identificación autónoma de errores, lo que puede ralentizar el desarrollo de la conciencia lingüística en comparación con los otros países.

Además, se evidenció una posible relación directa entre las estrategias pedagógicas empleadas y el rendimiento de los estudiantes en su proceso de escritura. Los datos obtenidos muestran que los estudiantes colombianos, quienes estudian en un entorno que les estimula cognitivamente mediante la construcción de significado, la retroalimentación reflexiva-personalizada y el uso de tecnologías, obtuvieron un desempeño significativamente superior al de sus pares en España y Ecuador. En contraste, aunque los estudiantes españoles interactúan frecuentemente con sus compañeros y se benefician de las nuevas tecnologías y la retroalimentación autónoma, su rendimiento fue inferior. Este resultado se refuerza al considerar que los mejores logros los alcanzaron los estudiantes colombianos, quienes fueron expuestos a una combinación de estrategias más amplia, como con la señalización propuesta

y la contrastación sugerida, a diferencia de sus compañeros en España (sin señalizaciones) y Ecuador (señalización parcial y sin recursos tecnológicos).

El análisis resaltó la influencia del entorno escolar y familiar en el rendimiento de los estudiantes. En Ecuador, a pesar de contar con un ambiente de aprendizaje reflexivo y participativo, los estudiantes mostraron un rendimiento inferior debido a la falta de apoyo constante por parte de los padres. Se concluyó que el acompañamiento tanto del profesor como del tutor es fundamental para acelerar el proceso de adquisición del código escrito. Además, la falta de acceso a recursos tecnológicos limita la exposición de los estudiantes ecuatorianos a experiencias didácticas que estimulen al estudiante, lo que afecta el desarrollo de sus habilidades de escritura. Asimismo, se evidenció que la retroalimentación autónoma puede no ser lo suficiente efectiva para ofrecer soluciones y aclaraciones oportunas al estudiante, por lo que se requiere la supervisión activa del docente.

En cuanto a las percepciones de los docentes, coinciden en la necesidad de mejorar la ortografía, la sintaxis y el léxico de los estudiantes, así como de fomentar la comprensión lectora y la codificación fonética. También destacan la importancia de practicar la escritura de manera constante, promoviendo la creatividad y la imaginación. En este sentido, consideran fundamental implementar estrategias que fortalezcan tanto las habilidades motrices como la creatividad, la conciencia lingüística y la capacidad de reflexión de los estudiantes. Asimismo, abogan por estrategias que involucren la participación de las personas de su entorno, integren el juego, respeten la secuenciación lógica de los temas y habilidades a desarrollar, y fomenten la reflexión y la comprensión lectora.

Con respecto a los efectos de la pandemia de COVID-19 en el desarrollo de la escritura, aunque se observó un deterioro en las competencias de los estudiantes y los docentes perciben un retraso en las mismas, no existen suficientes evidencias para afirmar un retraso significativo en el aprendizaje y la adquisición de las competencias de escritura en los

niños de segundo grado. Esto se debe, en parte, al rápido desarrollo lingüístico que ocurre en esta etapa de desarrollo, lo que complica la evaluación del impacto de la pandemia en tiempo real. Además, la investigación no comparó los resultados con la misma cohorte antes de la pandemia, lo que limita la precisión para medir su impacto real. Asimismo, no se tuvieron en cuenta otros factores que pudiesen haber influido en el retraso de las competencias de escritura de los estudiantes provocado por la Pandemia.

Los resultados también revelaron que, a pesar de la implementación de las estrategias de contrastación y señalización guiada, persiste una gran necesidad de trabajar en todas las categorías evaluadas (caligrafía, coherencia y cohesión, organización y extensión del texto, aspectos gramaticales y ortográficos, y noción del espacio). Aunque la docente en Colombia observó mejoras entre las dos actividades, los docentes en España y Ecuador no lo corroboraron, señalando que la rapidez de las sesiones y la sobrecarga de información generaron confusión. Aun así, a pesar de que las competencias de escritura se mantuvieron relativamente estables a lo largo de la investigación, con solo una leve mejoría, se evidenció un progreso en la organización de los textos gracias a la estrategia de señalización guiada.

En términos de fenómenos morfosintácticos, se evidenció una preferencia por las conjunciones copulativas *y* y de contraste *pero*, lo que indica que los estudiantes están en etapas tempranas de adquisición de estructuras lingüísticas de conexión. También se observaron errores frecuentes relacionados con la ortografía, como cambios de letras (b/v, s/c/z, j/ge/gi, h), así como omisiones, adiciones y segmentaciones en la formación de palabras. Esto sugiere que los estudiantes están en proceso de consolidar el reconocimiento fonético y ortográfico de la lengua. Se aconseja un mayor énfasis en los aspectos ortográficos de la lengua en la enseñanza de la escritura.

En términos generales, se sugiere realizar investigaciones adicionales que consideren un mayor número de variables y amplíen la cantidad de muestras recolectadas de las aquí realizadas para obtener resultados más representativos.

Limitaciones

Se identifican varias limitaciones en el desarrollo y el análisis de las muestras. En primer lugar, las actividades y estrategias propuestas no fueron supervisadas directamente por el autor de esta investigación, ya que se implementaron en otros países, lo que dificultó la supervisión directa. En consecuencia, la ejecución de estas estrategias dependió en gran medida de la confianza depositada en los docentes locales encargados de su aplicación.

Además, no se estableció un mecanismo de validación exhaustiva para garantizar la fiabilidad de las estrategias compartidas por los docentes en los tres países. Esta falta de verificación rigurosa introduce incertidumbre respecto a la veracidad de las estrategias utilizadas por los docentes en las tres instituciones.

Otro aspecto relevante es la ausencia de una comparación de los resultados con las competencias de escritura de los estudiantes antes de la pandemia. La falta de una comparación con cohortes previas impide evaluar de manera precisa el impacto real de la pandemia en las habilidades de escritura.

Finalmente, la investigación se llevó a cabo con una muestra no homogénea, lo que puede afectar los resultados debido a las variaciones en los niveles de desarrollo cognitivo y motor entre los estudiantes participantes. Esta heterogeneidad podría haber otorgado ventajas o desventajas para algunos estudiantes, afectando la comparabilidad y la interpretación de los resultados.

Capítulo 6

Propuesta

Después de analizar los datos recopilados tras la implementación de las estrategias propuestas sobre la contrastación y la señalización guiada, se plantean una nueva sesión con nuevas estrategias con base en los resultados obtenidos en el análisis de las muestras. Así, estas estrategias están enfocadas en el reconocimiento de palabras, retención de palabras y escritura guiada y señalizada. Adicionalmente, las estrategias se presentan según los tres momentos de la unidad de aprendizaje: preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional (Barriga y Hernández, 2002).

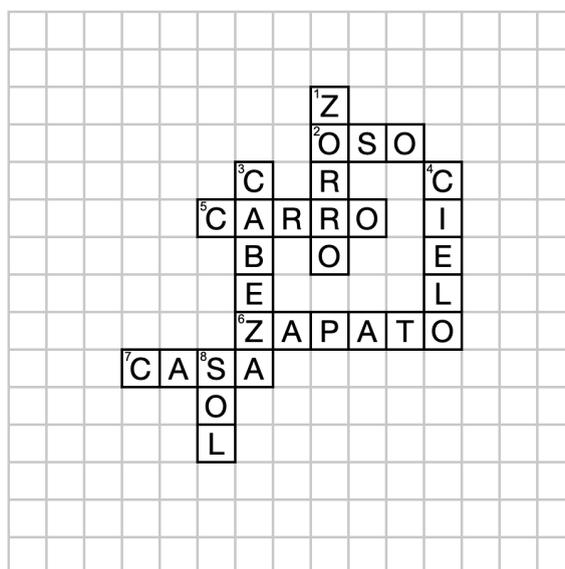
En primer lugar, como momento preinstruccional, se propone el desarrollo de un crucigrama como estrategia para activar conocimientos previos e introducir vocabulario nuevo a los estudiantes (Gómez et al., 2019). Este vocabulario se caracteriza por incluir palabras que contienen las letras *s*, *c* y *z*.

Tabla 30.

Juego de ortografía y palabras

Juego de ortografía y palabras

Objetivo: Mejorar la ortografía y la segmentación correcta de las palabras



Fuente: *Elaboración propia*

En segundo lugar, se sugiere llevar a cabo una sesión de lectura guiada que incorpore el vocabulario presentado en la actividad anterior, logrando incorporar así una estrategia de conexión de conocimientos (Gómez et al., 2019). Durante la implementación de esta estrategia de lectura, el profesor deberá utilizar tarjetas con imágenes, como estrategia de codificación de información y contrastación (Barriga y Hernández, 2002; Hurtado, 2013), relacionando el vocabulario de la lectura con el sentido visual de los estudiantes para facilitar la comprensión de los estudiantes. Igualmente, contarán con la palabra correspondiente con el objetivo de que el estudiante pueda contrastar (Barriga y Hernández, 2002). De esta forma, se refuerza las dificultades encontradas dentro del análisis de datos.

Tabla 31.

Lectura grupal

Lectura grupal	Objetivos: Fomentar la comprensión lectora y la escucha activa
-----------------------	---

Una aventura en el bosque encantado

Había una vez una **casa** pequeña y acogedora al borde del bosque encantado. En esa casa vivía una niña llamada Ana, quien siempre llevaba sus **zapatos** rojos favoritos. Un día, Ana decidió explorar el bosque con su fiel amigo, un **oso** llamado Bruno.

Mientras caminaban, encontraron un **carro** antiguo cubierto de hojas. Ana se preguntó cómo había llegado allí, pero decidió seguir su camino. De repente, vieron a un **zorro** astuto que parecía estar en busca de algo. "Hola, ¿necesitas ayuda?" preguntó Ana. El zorro respondió: "Estoy buscando la salida del bosque. ¿Podrían ayudarme?"

Ana y Bruno aceptaron ayudar al zorro. Mientras caminaban juntos, el **sol** brillaba intensamente en el cielo, creando un hermoso paisaje. Pasaron por un claro donde el **cielo** estaba despejado y podían ver lejos en la distancia.

En su camino, encontraron una **cabeza** de estatua antigua, medio enterrada en el suelo. Decidieron investigar y descubrieron que era parte de un tesoro escondido. Dentro del tesoro, encontraron una pizza deliciosa, todavía caliente y lista para comer.

Ana, Bruno y el zorro se sentaron a disfrutar de la pizza bajo la sombra de un gran árbol. Con sus estómagos llenos y corazones contentos, se dieron cuenta de que habían hecho nuevos amigos y vivido una gran aventura.

Al final del día, el zorro encontró su camino fuera del bosque y Ana y Bruno regresaron a su casa. A partir de ese día, Ana siempre recordaría su emocionante aventura en el bosque encantado y la importancia de la amistad.

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 32.

Tarjetas con personajes y/o objetos de referenciación

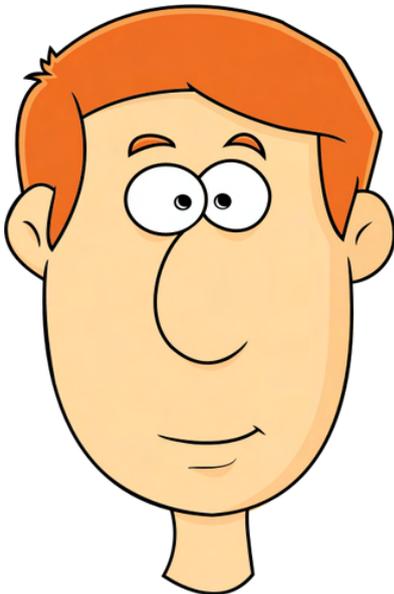
Tarjetas con personajes y/o objetos de referenciación	Objetivo: Reforzar la retención de palabras y la contrastación
 <p data-bbox="448 1133 539 1167">CASA</p>	 <p data-bbox="1031 1151 1163 1184">ZAPATO</p>
 <p data-bbox="456 1644 531 1677">OSO</p>	 <p data-bbox="1038 1630 1158 1664">CARRO</p>



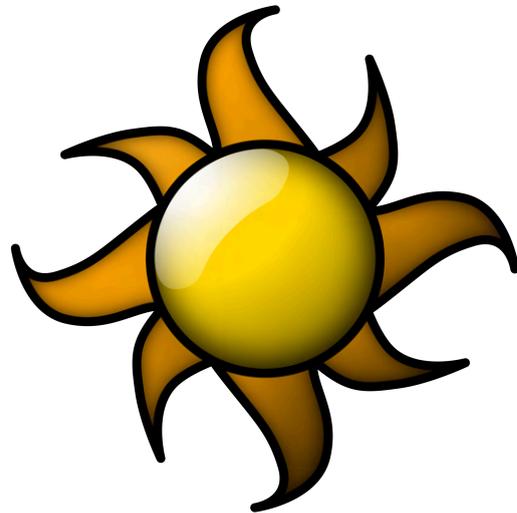
ZORRO



CIELO



CABEZA



SOL

Fuente: *Elaboración propia*

En tercer lugar, en un momento coinstruccional, se realizará una estrategia de organización de ideas mediante la escritura en un diario, el cual podría incentivar el gusto y placer por escribir (Gutiérrez et al., 2020). Para empezar, los estudiantes realizarán una actividad de dibujo en la que representen el tesoro del cuento leído anteriormente.

Luego, llevarán el dibujo a casa y lo pegarán en un diario personal que se les dará, marcado con su nombre y siguiendo paso a paso las instrucciones y momentos. En el diario, utilizando los espacios señalizados para ello (Barriga y Hernández, 2002), escribirán paso a

paso el camino para llegar a su tesoro más preciado. Para esta actividad, los lugares y/o espacios deben existir y ser de visita frecuente por parte de los estudiantes.

Mientras se realiza la actividad, los padres deberán participar, prestando atención y apoyando a sus hijos en el proceso de escritura. En este sentido, se brinda a los padres la oportunidad de acompañar el proceso de formación de los estudiantes, al mismo tiempo que se motiva a los niños a escribir de forma creativa.

Tabla 33.

Formato de diario de campo

Diario de campo	Objetivo: Fomentar la escritura, la creatividad y la participación de los padres de familia
<p>Diario de campo CAMINO A MI TESORO</p> <p>Mi nombre: _____</p> <p>1. Escribe el primer lugar de tu recorrido.</p> <div data-bbox="464 741 967 1032" style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; background-color: #f4a460; padding: 10px; margin-bottom: 20px;"><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/></div> <div data-bbox="1018 799 1235 965" style="display: inline-block;"></div> <p>2. Escribe el segundo lugar hacia tu recorrido.</p> <div data-bbox="692 1117 1195 1408" style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; background-color: #f4a460; padding: 10px; margin-bottom: 20px;"><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/></div> <p>3. Da una pista.</p> <div data-bbox="464 1494 967 1785" style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; background-color: #f4a460; padding: 10px; margin-bottom: 20px;"><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/></div> <div data-bbox="999 1532 1182 1720" style="display: inline-block;"></div>	

4. Escribe el tercer lugar de tu recorrido.

Blank writing area with five horizontal lines.

5. Escribe un obstáculo.

Blank writing area with five horizontal lines.



6. Cuenta cuál es tu tesoro.



Blank writing area with five horizontal lines.

Fuente: *Elaboración propia*

Finalmente, como momento postinstruccional, para incorporar el uso de nuevas tecnologías, los estudiantes crearán en su casa, o en un lugar seguro, un video en el que

muestren y hablen sobre aquellos lugares especiales de los que habló, incluyendo el tesoro. Posteriormente, estos videos se presentarán en clase para compartir la actividad con todos. Esta estrategia permitirá a los estudiantes poder expresar sus ideas, opiniones, sentimientos y pensamientos sobre lo hecho y lo aprendido (Gutiérrez et al., 2020; Álvarez y Moreno, 2014).

Referencias

- Aravena, M. et al. (2006). *Investigación educativa I*. <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Álvarez, B. & Moreno, M. (2014). *La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primaria* [Tesis de grado]. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21433/1/AlvarezBibiana_2014_ConfrontacionDinamizarConstruccion.pdf
- Banco Mundial. (2023). *Colapso y recuperación: Cómo la COVID-19 erosionó el capital humano y qué hacer al respecto*. Grupo Banco Mundial. https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/39403/9781464819018_ov.pdf?cid=ECR_TT_worldbank_EN_EXT_HD2023
- Barletta, N., & Chamorro, D. (2010). Las unidades textuales: organizadoras del texto. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 12, 176-189. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85316155012.pdf>
- Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Interamericana Editores, S.A.
- Bíler Reyes, S. & Montilla Pacheco, A. (2019). El uso de redes sociales y su influencia en la escritura informal de los estudiantes de secundaria. *Revista Educare*, 23(3), 84-109. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1169>
- Boletín Oficial del Estado. (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. (1991). *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-16421>
- Brandani, L. (2022). El proceso de adquisición de una lengua desde una perspectiva formal: las categorías funcionales en la gramática infantil temprano y la incidencia del estímulo lingüístico. *Quintú Quimün, revista de lingüística*, 6(2022).
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós.

- Carrere, A. (2017). La caligrafía en el diseño de estilos gráficos para el cine de animación: Grangel Studio y el ejemplo de *Corpse Bride*. *Revista de Estudos do Departamento de História da Arte*, 16, 209-223. <https://www.redalyc.org/pdf/653/65357672011.pdf>
- Cavallo, L. (2021). El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia. *Revista Estudios en Educación*, 4(6), 78-98. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/208>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *El impacto social de la pandemia en América Latina*. Claves de la CEPAL para el desarrollo. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46740/S2000182_es.pdf
- Consejería de Educación. (2022). *Proyecto educativo. CEIP NTRA SRA DEL ROSARIO*. Región de Murcia.
- Colomé, J. & Fernández, A. (2017). El contexto sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. *Atenas*, 1(37), 139-150. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055147010/html/>
- Chaparro, A. & Silvia, M. (2009). Análisis de los tipos de error en tareas de escritura que son corregidos a través de la tutoría grupal entre compañeros. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 35 (2), 23-38. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-45342009000200003
- De Miguel, M. (1985). Estrategias metodológicas en los estudios longitudinales. *Revista Investigación Educativa*, 3(6), 252-270. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/97143/1/Ponencia_9_V3%20N6%201985.pdf
- Diago, L. (2016). *El desarrollo del lenguaje de 3 a 6 años* [Trabajo de grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/21376/TFG-L1466.pdf?sequence=1>
- Díaz, C. (2003). Una mirada desde el análisis del discurso infantil a las competencias lingüísticas involucradas en los procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de enseñanza básica. *Pensamiento Educativo*, 32(1), 177-189. <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26515>
- Díaz, C. (2006) El lenguaje escrito en la educación inicial: Una comunicación lingüística, social y contextual. *Pensamiento Educativo*, 39(2), 59-68. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23851>

- Domínguez, D., Castañeda, M. & García, E. (2012). La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 59-65. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.5205>
- Ferreiro, E, & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. Serie de documentos de política pública. <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) & Banco Mundial. (2022). *Dos años después, salvando a una generación*. World Bank Publications. <https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf>
- Gómez, L., Muriel, L., & Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/476661510011.pdf>
- Gutiérrez, G., Leyva, C., Mercado, C. & Vásquez, M. (2020). *Estrategias de enseñanza para la producción de textos en los estudiantes de primer grado de la institución educativa* [Tesis de grado]. Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
- Harris, K. & Graham, S.. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and Programmatic Research from the Center on Accelerating Student Learning. *The journal of special education*, 39(1), 19-33.
- Hernández, Z. (2012). *Métodos de análisis de datos: apuntes*. Universidad de La Rioja.
- Innova Schools. (2023). *Manual de Convivencia*. <https://www.innovaschools.edu.co/es-co/>
- Kersey, A. & James, K. (2013). Brain activation patterns resulting from learning letter forms through active self-production and passive observation in young children. *Frontiers in psychology*, 4, 567. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00567>
- Lacon de De Lucia, Nelsi, & Ortega de Hocevar, Susana. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41(67), 231-255. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>

- Lagos, M. (2022). Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP). *International Baccalaureate*. <https://www.ibo.org/es/research/research-resources/jeff-thompson-research-award-winners-studies/teaching-and-learning-argumentation-in-the-primary-years-programme-pyp/>
- Lyytinen, H. & Louleli, N. (2023). Brain-Related Research as a Support Mechanism to Help Learners to Acquire Full Literacy. *Brain Sci*, 13, 865. <https://doi.org/10.3390/brainsci13060865>
- Luque de Sotomayor. [uemlls.ec]. (15 de enero de 2024). *Unidad Educativa “María Luisa Luque de Sotomayor” “Ciencia, Fe y Honor”* [Foto]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/C2IOHCgONEB/>
- Medina, I, & Arnao, M. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación y Cultura*, 2(1), 44-57. <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752180007.pdf>
- Mendoza, Y., & Mamani, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1), 58-67. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (1998). *Lengua castellana*. Serie lineamientos curriculares. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (2020). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria: subnivel elemental*. Educación General Básica. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Eelemental.pdf>
- Monsalve, J. (2021). Potenciar la escritura antes y durante la COVID-19: contraste entre dos secuencias didácticas. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 87-99. <https://doi.org/10.18359/ravi.5265>
- Morales, A. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En Manuel para la elaboración y presentación de la monografía (Norelkys Espinoza y Ángel Rincón, Editores). Mérida, Venezuela. Grupo Multidisciplinario de

- Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes. 2003. Pág. 20.
- Murillo, M. (2022). Pandemia Covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 71-90. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/6/>
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Methuen & Co. Ltd.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica Barcelona.
- Ramírez, O. & Castañeda, J. (2023). Aprendizaje de lectoescritura en la pandemia Covid-19 y métodos de intervención. *Sinergias Educativas*, 8(1). <https://doi.org/10.37954/se.v8i1.393>
- Remache, M., Amores, R., Suárez, J. & Ocampo, S. (2024). Impacto de la Pandemia en las Habilidades de Escritura en niños de 8 a 12 años. *Revista Estudios y Perspectivas*, 4(1), 2440-2475. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/194/315>
- Ruiz García, J., Baño Gimeno, M. P., & Secadas Marcos, F. (2010). Evolución histórica de la escritura. *Revista interuniversitaria*, 4(1985), 193-208. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6620>
- Salinas, D. (2021). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en tiempos de pandemia* [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Javeriana. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/15327/PRIM_2do_espanol.pdf
- Sampieri, R., Collado, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores, S.C.
- Serrano, S., & Peña, J. (2003). La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas. *Educare*, 6(20), 397-408. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662007.pdf>
- Serrano, M. (2021). El aprendizaje de la lectoescritura en alumnado de 1º de primaria [Grado de maestro en educación primaria]. Universidad de Cantabria.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95–129. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9927525/>
- Skar, G. B. U., Graham, S., & Huebner, A. (2022). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*, 114(7), 1553–1566. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>

- Slobin, D. (1971). Cognitive prerequisites for the development of grammar. *Studies of child language development*, 175-208.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa, S.A.
- Tassoni, P. (2016). BTEC National Children's Play, Learning and Development Student Book. London: Pearson Education.
- Todos pela educação. (2021). *Impactos da pandemia na alfabetização de crianças*. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>
- Trigo, E., Jarpa, M. & Maraver, R. (2022). Creencias y actitudes de docentes chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 48(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248257816esp>
- Unknown. (19 de diciembre de 2013). *Luque de Sotomayor*. Blogger. http://ajquinde.blogspot.com/2013/12/nuestra-pedagogia-eshacer-de-la_19.html
- Unknown. (29 de diciembre de 2013). *Unidad Educativa "María Luisa Luque de Sotomayor"*. Blogger. <http://luquedesotomayor.blogspot.com/2013/12/objetivos-fortalecer-la-maduracion-en.html>
- U.E.C. Luque de Sotomayor. (2011). *Unidad Educativa Católica*. PáginaWebGratis.es. <https://luquedesotomayor.es.tl/Misi%F3n-y-Visi%F3n.htm>
- Vázquez, M. & Aguado, G. (2007). Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 140-152.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Obras escogidas III*. VISOR DIS., S. A. https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/lev_vygotski_-_historia_del_desarrollo_de_las_funciones_psiquicas_superiores.pdf

Anexos

Anexo 1. Encuesta inicial para docentes Colombia

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que más utiliza usted, antes y durante la clase, para motivar a los estudiantes a escribir? Especifique los dos momentos

Se realiza una fase de activación, en este momento se pide a los estudiantes que realicen una respiración guiada con el fin de aclarar sus ideas.

También se realiza una construcción simbólica donde cada estudiante recrea en su imaginación una serie de hechos que posteriormente plasma a través de la escritura.

¿Qué estrategias utiliza usted para llevar a cabo un proceso de retroalimentación del texto producido por el estudiante?

Se realiza una rutina de pensamiento llamada "escalera de la metacognición" esta consiste en cuatro momentos:

- Uso táctico ¿Qué he aprendido?
- Uso consciente ¿Cómo lo he aprendido?
- Uso estratégico ¿Para qué me ha servido?
- Uso reflexivo ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?

¿Cuáles son las estrategias que utiliza usted para adaptar las actividades de escritura con base en las necesidades del estudiante? Escriba tres ejemplos

- Según el tema se eligen vídeos, cuentos, canciones que contextualicen al estudiante.
- Juegos y dinámicas que ayuden a comprender qué debe realizar el estudiante.
- Explicación personalizada.

¿Qué aspectos tiene en cuenta al revisar un texto producido por el estudiante?

Ortografía;Acentuación;Sintaxis;Semántica;Coherencia;Cohesión;Adecuación;Proceso comunicativo

¿Cuáles son los errores que con frecuencia observa al revisar un texto producido por el estudiante?

Ortografía;Acentuación;Sintaxis;Cohesión

¿Qué tan satisfecho se siente usted con respecto a las estrategias de escritura que ha propuesto y implementado con sus estudiantes?

Normal

Según su respuesta en el apartado anterior, explique el porqué de su sentimiento

Para que las estrategias funcionen se requiere de un mayor acompañamiento porque el único momento en donde los discentes lo ponen en práctica es en el momento de la clase y no es suficiente para que el aprendizaje sea efectivo y asertivo.

¿Qué necesidades observa usted con respecto a las habilidades de escritura de los estudiantes de segundo de primaria? Escriba y explique cinco necesidades.

-Mala distribución de palabras: se puede observar porque en sus bitácoras no hay organización, el texto es muy irregular, no hay una conciencia del espacio. Esto entorpece el proceso de escritura porque facilita la falta de coherencia y cohesión en sus producciones, lo que conlleva a que no comprendan sus escritos.

-Segmentación: no hay conciencia del espacio que se da entre palabra y palabra para estructurar una frase.

-Intención comunicativa: El propósito que se persigue cuando se emite un mensaje.

-Omisiones: Se refiere al momento en el que el niño hace su escritura con correspondencia y olvida plasmar alguna o algunas grafías en el proceso, ya sea porque no recuerda, no ha integrado el sonido con su grafía, o no le suena el sonido.

-Sustituciones: Momento en el que el niño hace su escritura llevando correspondencia y traza alguna grafía que no corresponde porque su sonido es parecido a la que corresponde o la integró de manera inadecuada, o cree que es esa la que debe poner. Un ejemplo es cuando confunden la B y la D ó la C y la K.

-Acentuación: por la edad aún no conocen muy bien las reglas de acentuación-

-Coherencia y cohesión: debido a que aún tienen muchas deficiencias en su escritura, sus discursos carecen muchas veces de sentido y conexión.

¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje sugiere usted para mejorar la producción escrita de los estudiantes de segundo de primaria?

-Contrastar: Momento afectivo en el que el adulto ejecuta la acción de escribir convencionalmente en otro color debajo de lo que el niño escribe en su presencia, llevándolo así a adquisición, asimilación, motivación y conciencia de su proceso lecto-escrito.

-Motivar: Es importante que los estudiantes escriban sobre cosas que les interesen.

-Arte: Muchos estudiantes prefieren primero realizar un dibujo de lo que van a escribir. Esto ayuda a hacer volar su imaginación.

-Medios audiovisuales: Videos o canciones captan la atención de los estudiantes y mejora su proceso escritor.

Anexo 2 – Encuesta final para docentes en Colombia

¿Cómo describirías la participación general de los estudiantes de segundo de primaria durante el ejercicio de escritura?

Regular

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

Muchos estudiantes están en adaptándose a un nuevo grado y no tienen procesos de oralidad arraigados.

¿Consideras que la estrategia de contrastación fue efectiva para ayudar a los estudiantes a mejorar su proceso de escritura en algún aspecto?

No

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

No hay conciencia por parte del estudiante por lo que no lo toman como aspectos a tener en cuenta u oportunidad de mejora

¿Consideras la señalización guiada en el cuaderno como una estrategia efectiva para el desarrollo de habilidades de escritura que beneficie la organización de los textos?

Sí

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

Al no haber un aprestamiento del uso del cuaderno en años anteriores, el estudiante no conoce muy bien los márgenes y renglones. Mientras se genera esta apropiación es necesario que haya señalización para que se desarrollen habilidades de escritura y al tiempo se vaya observando orden en el cuaderno.

¿Observaste mejoras en las habilidades de escritura de los niños después de la aplicación de estas estrategias?

Sí

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

Algunos niños van adoptando estas estrategias más rápido que otros.
Una vez el estudiante toma estas estrategias y las apropia empieza a ser autónomo y desarrolla habilidades de escritura organizada donde ya no es necesario señalar, él ya sabe cómo usar su cuaderno según las instrucciones dadas.

¿Qué otra estrategia de escritura consideras pertinente incorporar para este tipo de ejercicios en estudiantes de segundo de primaria?

- Es necesario incluir la señalización del renglón.
- Marcar cada renglón con un color vistoso
 - Delimitar un espacio para los títulos.
 - Realizar más ejercicios de agilidad motriz
 - Realizar "dictado" ayuda a desarrollar agilidad y rapidez al escribir.

Anexo 3 – Herramienta de análisis y recolección para Colombia

	Número de muestra	Caligrafía	Coherencia y cohesión	Exposición del texto	Aspectos gramaticales y ortográficos	Organización del texto	Noción del espacio		Número de muestra	Caligrafía	Coherencia y cohesión	Exposición del texto	Aspectos gramaticales y ortográficos	Organización del texto	Noción del espacio		Número de muestra	Caligrafía	Coherencia y cohesión	Exposición del texto	Aspectos gramaticales y ortográficos	Organización del texto	Noción del espacio	
1	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	11	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	21	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
	2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
2	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	12	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	22	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
	2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
3	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	13	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	23	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
	2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
4	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	14	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	24	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
	2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
5	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	15	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	25	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
	2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
6	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	16	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	26	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
	2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
7	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	17	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	27	1	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo
	2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo		2	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo	bajo

Anexo 4 – Evidencias de estudiantes

#	Actividad 1	Actividad 2
1		

5

18 de octubre

¡Hola mi bro
Como estas?

Tengo 7 años y medio. Pues me gusta la pizza Perro caliente y Arburjesa, y me gustan los video juegos y sobre todo Mario. Vivo en Colombia  ← esta es la bandera de Colombia bay  te quiero bay bay bro

-21 de octubre de 2023

- Aquaman y los corales

→ Aquaman estaba luchando contra Manita Negra, y lo derrotó y volvió a Atlantis. Pero Manita Negra planeaba destruir el ecosistema marino. Aquaman está en el Palacio

→ Pero los peces le advirtieron de Manita Negra alejando a los animales marinos
→ los corales fue con Manita Negra lucharon Aquaman usó todo su poder

→ lo derrotó él lo con los animales marinos todo volvió a la normalidad
→ todo estaba bien.

The End

6

18 de octubre de 2023

Saluda
Hola como estás?

que tal como vas en tu colegio tengo 7 años y me gusta comer pizza cuando viajo me gusta compartir y disfrutar con mi familia nací en Ecuador me encanta el elado vivo en Bogotá y me encanta la marca kiut Adios espero volver a verte ♡

-24 de octubre /2023

- el planeta contaminado

→ Había una vez estaba el planeta sano y fuerte disfrutando
→ tranquila mente

→ pero un día el planeta se sentía muy mal y él dijo boy a mejorar pero al instante le empezaron a picarle
→ todo y todos los humanos empezaron a preocuparse

→ y él sabía que era por la contaminación y todos los humanos escucharon
→ eso y al otro día todos empezaron a reciclar desde ese día el planeta nunca más se volvió a enfermarse

Fin

12

18 de Octubre de
2023

Buenas tardes como estas?
la persona que te manda este
mensaje es de 100 años más
soy una estudiante de innovaschools
y queria contarte de mi.

Primero, te queria contarte lo que me
gusta escuchar,...

The Warning

Tambien me gusta

Dibujar

Y me gusta el **Sushi**

- 24 de octubre de 2023

- Michu y emma

→ Habia una niña que un día
→ le dieron un peluche que se llamava
→ Michu. Emma la queria mucho
→ e iba a todas partes con ella

→ Asta que un día pendio a Michu.
→ Emma estaba triste la busco
→ todo el día se durmio triste y
→ al día siguiente sigio buscando

→ Y la encontro en el basurero
→ y vio toda la contaminación
→ desde ese día cuida el planeta
→ y tambien tubo a Michu. fin

13

Miercoles 18 de octubre de 2023

Hola amiga

¿como estás?

tengo 7 años, tu si sabías que en Colombia,
Bogotá fusilaron a Policarpa Satabarrieta
y sabes que a mi no me gusta la pizza
y me gusta el helado de oreo y el de
nueita y naci en Colombia, bogota.

eso foetodo espero bovera verte...

- 24 octubre de 2023

- la ciudad Michina que quiryda el planeta

→ en el año 2018 havia una ciudad michi
→ pero esa ciudad estaba repletada
→ de basura pero esa ciudad todalmente
→ tapado todo pero no solo esto de

→ basura pero la michi mas sabia estaba
→ tapado de quitado las cosas que

→ estaban regadas pero nadie le ayudo va

→ a mitad de mes eya no iba ni el la

→ mitad pero 2 días deques eya recibio

→ una sorpresa todos la ayudaro y lo que

→ quitar todo lo contaminado

→ y los michi aprendieron la leccion

→ y colorin colorado estecuentosea

→ acabado

<p>14</p>	<p>Miercoles 18 de octubre <u>lugar y fecha de papus buenos dias</u> <u>hola broder</u></p> <p><u>vacaciones me gusta ir me avillabien</u> <u>me gusta jugar atrapadas me gusta pintar</u> <u>mi comida favorita es paleta</u></p> <p><u>cheopapus</u></p> <p>me gusta todo</p>	<p>24 de octubre de 2023</p> <p>- <u>no votar basura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Ase mucho tiempo el mundo estaba junto → eran familia bibian en diferentes países → como fransi a argentina y muchos mas → undia enpesaron a botar basura mucha → peromucha basura agos y dias botando → plasticos undia una comunidad restante → basura pero al gunar es peses morian → como peses tortugas y focas la comunidad → salvava dos animales y sieron rret mistria → que los varcos jalavan la cuerda sumala → etares tartada la basura dejando el 100 → por ciento y el agua contaminada la botaban limpia fin
<p>15</p>	<p>18 de octubre de 2023</p> <p>Buenas tardes como estas</p> <p>Tengo 7 años y me gusta el mar me da miedo la oscuridad tambien cuando estoy de vacaciones voy a a chihuahua me gusta mucho el bom bom bom y lo que me gusta es que me gale en el pero mi yutuber favorita es karla busiinos</p>	<p>24 de octubre de 2023</p> <p>- <u>salvando el planeta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Hace mucho tiempo en el 2019 → una señora llamada flora y un → señor llamado Juan enos eran → en manos y querian contaminar → el planeta tierra pero un señor → siempre los miraba porque nox ba → se dejar que conta minen el plane → ta y qua daban botaban basura → y el señor qua daban recolectaba → para y flora y Juan se pusieron a → vos entou ses cada dia botaban un → mas basura y el señor botaba recolecta
<p>16</p>	<p>2023</p> <p>Buenos días me gusta un poco sobre mi y tengo 7 años medio y soy de colombia y fui a saltar yo bibo en billa as me gusta me gusta la chetora my prefero favorita es la mansana con llagor y fimbria con galleta y yo estudio en innovacion y tengo pelo briso</p>	<p>- octubre de 2023</p> <p>- <u>el reciclaje del planeta tierra</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → En una galaxia llamada la vida la xca → y un planeta llamado tierra donde no → reciclan ni cuidan el planeta pero → no todos al menos uno si recicla → y si cuidava del planeta: selumo → seeronimo carascal y lucha por → proteger de la basura y etere camb → enser a todo el mundo de cuidar el → planeta y el enpeso por una fabrica → de basura y luego con recolector → de basura y luego san ser camens: → ales y luego con aser papetes de → basura y asi fue como jeronimo isa → que el planeta esta sin basura

17

Miércoles 24 de octubre de 2023

Mucho gusto en llamar a una persona que se llama me como quisieras por que acepto cual cualquier nombre para ay unos que no me gustan muy me gusta como la película y me en cuenta tambien encanto y elementos laa dorado mucho me gusta el lado y el espagueti y mi sueño es ser cantante o profesional mas famosa de la historia del planeta y estar en las vegas y me recuerda que de serlo que quieras

-24 de octubre de 2023

- la niña ero ino

→ Habia una niña que se llamaba foka
 → se aborrecia del mal olor de la contaminación y todo de mas le dijo a sus padres pero le dijieron que sona importa lo que

→ desp se convirtió en ambientalista
 → pero ni fono se es for so mucho enton
 → sucedio a ser un biotaxi al sento de la tierra para ver que pasaba y en tonces

→ uso un maquina anti lara y entro al sento de la tierra y bió llorar a una bola de fosa
 → y le pregunto por que lloras dijo la niña el planeta es por de es que me contaminan mucho y a les digo

18

Miércoles 24 de octubre de 2023

buenas tardes, ¿como estas?
 yo soy amable tan bien soy cariñoso y me gusta mi tita y amada mi mama y me gusta la tarta de pollo y me gusta futbol y mi equipo favorito es santa fe y tambien me gusta los perros y gatitos abios.

- octubre 24 de 2023

- las chocas superpero jugando el mundo

→ a se me mucho mucho + en po abimucha
 → cataminacion y tabata ban basura
 → en el piso y las choca super pobe
 → rosa y netaban a se que basura.

→ y se que un mutro de basura y a tar
 → ar a los umanos por botar basura
 → en el piso y por eso los atacaba
 → p... eso

→ y las chocas superpoberosas yes
 → bi jeto que no botara basura al
 → piso y que no tanponco en los ma
 → res.

19

Miércoles 18 de octubre de 2023

Buenas tardes ¿como estas?
 Buenas tardes mi comida favorita es la pasta mi juguete favorito es mi juguete es Mario Bros cuando a gota reas y sillo termino doy al parque y en vacaciones a medellin y mi derdura favorita es la le chuga y mi color favorito es el rojo no gracias por tu atencion

-24 de octubre de 2023

- las ermanas que saveñ del planeta

→ hace mucho tiempo dos ermanas que se llamaban salome y camila ellas dos que rian ver la naturaleza y un dia los papas las llevaron a ver la naturaleza

→ estava e cha un desastre la jente
 → tirava basura y contaminava el planeta
 → las dos ermanas no savian que a ser en tonces ellas limpiaro mucho
 → el planeta esta masomenas por la

→ suciedad y los niños no se les ocurre
 → nada en tonces limpiaron y limpiaron
 → y el planeta es tava un poquito mejor
 → y las niños se preguntavan por que la jente tira basura

23

Miércoles, 18 de octubre de 2023

¿Hola como estas?

ami me gusta el helado de chocolate
¿y a ti? y me gusta el pastel a mi me gusta
vacan tante Shaquina me viene adios
a mi me gusta Leer y a mi me gusta
La Pizza y los Gatos

-25 de octubre de 2023

- El Pal m del Planeta:

→ en un mundo habia una nina llamada
→ Luciana tenia 4 años su papa
→ la llevo al mar Luciana do pero el mar
→ se la llevo a una isla y Luciana vio que
→ avian corales pero eran blancos y vio
→ vasura en los corales en tonos Luciana ohi
→ corallito Luciana le gulto la vasura y los corales
→ Fueron asia la nina y la nina les quito la
→ vasura poco a poco y la temperatura subio

→ y la nina calmo la temperatura con sus manos
→ y en ese momento contoro el mar y fue asia
→ su papa y el vio los poderes y el papa de jo que
→ seguira y Luciana es en sermo papa si y fin.

24

Barinas, 14 de enero de enero de 2023

hola papus soy persona 8 y me gust
a la pasta y mi meta es crear los
pokémon y soy amigosa tambien s
oy un buen amigo y soy al gesticulado
pero de mas me da muy bien y me despi
chao papus

-24 de octubre de 2023

- los gatos

→ una vez 36 gatos en una caja en un c
→ allean y un dia despeararon y abia
→ mucha basura en el piso y los tres
→ gatitos estaban recogiendo de bien
→ basura pero se cansaron y todas las
→ personas bienon y los ayudaron y
→ todo yo eron trabajo en equipo e i
→ sieron una estatua de los 3 gatitos

→ y los gatitos fueron adoptados y
→ los humanos aprendieron a re utilit
→ ra y reducir y cuidar el mundo
→ o fer a basura en fin

25

Miércoles, 18 de octubre de 2023

Buenos días como estás

mi comida favorita es el espagueti con
arbolitas ami cuando viajo ami de
actividades con mi familia es aser
muchas cosas porque me gusta me gusta
conibir con mi familia porque me
asen veir mucho chao espero bolberte
aver

- octubre 24 de 2023.

- la estrella mas luminosa del planeta

→ Habia una vez una estrella que ilumina
→ tobo el planeta y el planeta se
→ ponia muy feliz y alegre y planeta
→ que siempre esta feliz pero mas con
→ la estrella.
→ pero un dia el planeta se puso
→ triste y la estrella fue a preguntarle
→ que le pasaba y digo nada pero la
→ estrella sabia que le pasaba algo

→ y el planeta le digo la verdad a
→ la estrella y la estrella la entendio
→ y le conto algo que le habia pasado
→ y fin

26	<p>Miércoles 18 de octubre de 2023</p> <p>Buenas tardes, ¿cómo estás?</p> <p>Hola, como estás que te gusta que actividades te gustan los postros Yo ago actividades también juego video juegos ami me gustan las hamburguesas cual es tu comida favorita Yo voy a viajar a Tokio Te gustan las dulces gracias por tu atención</p>	<p>- Octubre 24 del 2023</p> <p>- No votaravatura</p> <p>→ debe mscu idafan a la heta</p> <p>→ cuidar el mscu</p> <p>→ cuidar los mscu de los mscu de las mscu</p> <p>→ Fin</p> <p>→ No ceso debemos cuidar el mscu</p> <p>→ si no votaravatura hi a mscu a bombas</p> <p>→ ashi a la sda y en a mscu a mscu</p> <p>→ debe mscu a la heta</p> <p>→ si la heta a la sda</p> <p>→ un señor a la sda a la sda</p> <p>→ de a la sda a la sda</p> <p>→ en a la sda a la sda</p> <p>→ a la sda a la sda</p> <p>Fin</p>
27	<p>Miércoles 18 del mes octubre del año 2023</p> <p>Buenas tardes,</p> <p>como te da</p> <p>mi comida favorita es el espagueti</p>	<p>- Octubre 20 del año 2023</p> <p>- Cuidar al Planeta Tierra</p> <p>→ Havia una vez una niña que salvó</p> <p>→ el Planeta un día el Planeta lo contaminó</p> <p>→ los niños no lo cuidaban el Planeta</p> <p>→ tierra la tierra se caía a pedruzcos</p> <p>→ mas y mas triste luego los niños y</p> <p>→ niñas pararon de contaminar el Planeta</p> <p>→ y el Planeta tierra se puso muy feliz</p> <p>→ y los niños y niñas jugaron a</p> <p>→ a cuidar el Planeta tierra se puso</p> <p>→ muy feliz los niños y niñas no</p> <p>→ paraban de cuidar el Planeta</p> <p>→ Fin</p>

Anexo 5 – Evidencia de cambios de elementos en palabras en Colombia

Elementos	Cambios de elementos										
	s/c/z	b/v	j/g	h/o	d/t	c/k/qu	m/n	ñ/ll	b/d	y/ll	r/rr
Palabra	aser	estavan	trajedia	avian	adbritieron	ekipo	tanponco	sellor	abios	alluda	arepenti da
	susio	boi	galen	abia	todalmente	kiero	tabiem	ninlla		yamado	perita
	desidieron	boy	jente	ase	comudiat	aquaticos	tiempo			plalla	corieron
	lus	bez	juapo	aser	fudbolista	qualquier	tanbien				salabarie ta
	porsierto	bieron	biago	ablo			linpiaron				
	felis	voi	biages	thierra							
	limpiesa	faborito		iso							
	disfrasad o	salbo		asta							

	pisina	adbitier on		umanos							
	ce	bolbio		a							
	creasion	havia		aga							
	abraso	berde		eroina							
	nasi	billa		ermanos							
	contami nasion	chabo		elado							
	empeso	vasuka		hasteroy de							
	entonses	vueno		hescucha r							
	aci	suvio		hestas							
	bacasion es	uvo		hestabas							
	aparesio	avuelos		aver							
	conorser te	avuelas		a ora							
	bes	llamava		arburgesa							
	ofisina	tubo		uvo							
	solusion aron	bibian									
	fransia	combibir									
	iso	berdad									
	mansana	combirti o									
	asepto	vasura									
	naturales a	salbaron									
	desirte	y va									
	vasuka	television									
	villabise nsio	villabise nsio									
	piza	ayudava									
	fasina	salabarie ta									
		iva									
		amviente									
Total	33	35	6	22	4	4	5	2	1	3	4
Total general	119										
%	27,73	29,41	5,04	18,49	3,36	3,36	4,20	1,68	0,84	2,52	3,36

Anexo 6 – Evidencia sobre errores comunes en Colombia

	Omisión	Adición	Segmentación
Errores comunes	avian	ninlla	sal bo
	ase	adbiritieron	y va
	arepentido	thierra	a ora
	aver	hasteroyde	es ta
	a ora	hescuchar	dis frasado
	aser	conorserte	quetal
	instito	hestaba	tranquila mente
	udo	hestas	sesintio
	risteza	hescuchar	en fermar
	sanader	nel	de el
	perita	abururió	porsierto
	ablo	pradres	fran sia
	arburgesa	tanponco	es pesies
	iso		enbacasionas
	ekipo		ir meavillabisensio
	tempo		lapaleta
	istoria		qua daves
	tabien		gus ta
	netaban		superpo derosas
	cantate		fabori to
	iso		er manas
	elado		en tonses
	asta		
	umanos		
	piza		
	fasina		
	corieron		
	atas		
	ciuda		
	a		
	salabarieta		
	pisina		
	futbo		
	aga		
exste			
tiera			
terestres			

	algien		
	condutores		
	años		
	corvenacon		
	sigiente		
	sigió		
	mado		
	balcos		
	ermanos		
	mio		
	oscurdad		
	eroina		
Total	49	13	22
Total general	84		
Porcentaje	58,33	15,48	26,19

Anexo 7 – Evidencia sobre tipos de oración en Colombia

Estudiante	# O. C	# O. S
1	8	2
2	2	3
3	5	1
4	2	7
5	5	8
6	6	2
7	6	2
8	2	0
9	3	6
10	3	5
11	3	4
12	8	1
13	5	0
14	3	6
15	4	1
16	3	1
17	8	1
18	4	0
19	5	2

20	7	5
21	6	4
22	2	0
23	4	0
24	2	0
25	2	2
26	3	2
27	3	2
Total	114	67
Porcentaje	62,98	37,02

Anexo 8 – Evidencia sobre tipos de conectores en Colombia

Tipo de conector	Palabra	#	% de tipo de palabra	% de tipo de conector
Adición	también	8	3,38	3,38
Contraste	pero	23	9,70	9,70
Copulativos	y	190	80,17	80,17
De causa y efecto	entonces	7	2,95	5,44
	luego	2	0,84	
	así, así que	3	1,27	
	por eso	1	0,42	
De orden	después	3	1,27	1,27
Total		237	100	100

Anexo 9 – Encuesta inicial para docentes en España

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que más utiliza usted, antes y durante la clase, para motivar a los estudiantes a escribir? Especifique los dos momentos

Antes, actividad de motivación en gran grupo donde se ve el tema a trabajar usando las NNNT. Durante la clase, utilizando temáticas que le parezcan atractivas.

¿Qué estrategias utiliza usted para llevar a cabo un proceso de retroalimentación del texto producido por el estudiante?

Dado que tienen 7 años y algunos no han terminado de afianzar la lectoescritura, vuelven a leer el texto para intentar que detecten por ellos mismos las omisión o inversión de fonemas. Así como que comprueben el uso correcto de mayúsculas y de punto al final de la oración.

¿Cuáles son las estrategias que utiliza usted para adaptar las actividades de escritura con base en las necesidades del estudiante? Escriba tres ejemplos

Para atender a las necesidades del estudiante trabajamos con agrupamientos flexibles que nos permite adaptar la sesión a la autonomía y capacidades del alumnado. Así mientras unos trabajan la temática con palabras, otros hacen frases cortas y el tercer grupo frases largas o pequeños textos.

¿Qué aspectos tiene en cuenta al revisar un texto producido por el estudiante?

Ortografía;Coherencia;Cohesión;Adecuación

¿Cuáles son los errores que con frecuencia observa al revisar un texto producido por el estudiante?

Ortografía;la omisión o inversión de fonemas

¿Qué tan satisfecho se siente usted con respecto a las estrategias de escritura que ha propuesto y implementado con sus estudiantes?

Muy satisfecho

Según su respuesta en el apartado anterior, explique el porqué de su sentimiento

Con los agrupamientos flexibles hemos visto que el alumnado mejora y avanza.

¿Qué necesidades observa usted con respecto a las habilidades de escritura de los estudiantes de segundo de primaria? Escriba y explique cinco necesidades.

Generalizar el uso de mayúscula cuando corresponda. No uso de reglas de ortografía. El uso del punto al finalizar la oración. Uso de conectores. Riqueza léxica. Creatividad. Omisión de letras.

¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje sugiere usted para mejorar la producción escrita de los estudiantes de segundo de primaria?

Que lleven una minitarea semanal a casa para que puedan reforzar lo que estamos viendo en clase.

Anexo 10 – Encuesta final para docente en España

¿Cómo describirías la participación general de los estudiantes de segundo de primaria durante el ejercicio de escritura?

Regular

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

El tipo de actividad no era adecuada a su edad. Con 7 años necesitan mucho más tiempo y sesiones para ser capaces de hacer una producción escrita.

¿Consideras que la estrategia de contrastación fue efectiva para ayudar a los estudiantes a mejorar su proceso de escritura en algún aspecto?

No

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

No tenían afianzada la estructura.

¿Consideras la señalización guiada en el cuaderno como una estrategia efectiva para el desarrollo de habilidades de escritura que beneficie la organización de los textos?

Sí

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

Todo lo que sea guiar la escritura en el cuaderno les ayuda a organizarse espacialmente.

<p>6</p>	<p>Santomeru 5 de diciembre de 2023 Hoy es un día de alegría y felicidad Al me gusta de comida con papas y me gusta de la familia y amigos en el momento de la vida donde estoy.</p>	<p>Santomeru 12 de diciembre de 2023. El que me gusta de la vida es la familia y los amigos La familia es lo más importante de la vida Después de eso es el amor con un poco de trabajo.</p>
<p>7</p>	<p>Santomeru 11 de diciembre de 2023 Hoy es un día de alegría y felicidad Al me gusta de comida con papas y me gusta de la familia y amigos en el momento de la vida donde estoy.</p>	<p>Santomeru 12 de diciembre de 2023 Hoy es un día de alegría y felicidad Al me gusta de comida con papas y me gusta de la familia y amigos en el momento de la vida donde estoy.</p>
<p>8</p>	<p>Santomeru 5 de diciembre de 2023 Hoy es un día de alegría y felicidad Al me gusta de comida con papas y me gusta de la familia y amigos en el momento de la vida donde estoy.</p>	<p>Santomeru, Martes 12 LA PLANETA CORRUPTO Es un mundo que se está corrompiendo por la falta de valores y la ambición desmedida. La corrupción está destruyendo la vida de muchas personas.</p>
<p>9</p>	<p>11 de diciembre Martes 5 de diciembre 2023 Querida Juana Me llamo Juan y me gusta la vida libre, me gusta y me gusta de la familia y amigos en el momento de la vida donde estoy.</p>	<p>Santomeru Martes 12 de diciembre 2023 ¿Cómo podemos deshacernos de la corrupción? Es un mundo que se está corrompiendo por la falta de valores y la ambición desmedida. La corrupción está destruyendo la vida de muchas personas.</p>

14

Jueves, Martes 5 de diciembre 2023

Querido amigo del viento, he muy me gusta mucho las, abstracciones, de cosas, la creatividad, la verdad... y así ¿Qué comida te gusta? Respondo aquí y

yo tengo y aires y a los otros años
 me gusta mucho las cosas que me gustan
 me gusta mucho las cosas que me gustan
 me gusta mucho las cosas que me gustan

Yo le gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo

Fuente: María y a María no lo

Fecha sábado 12 de diciembre 2023

UN PLANETA CONTAMINADO

Me da una paz un mundo y de la vida
 y de la vida y de la vida y de la vida
 y de la vida y de la vida y de la vida

Yo le gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo

15

Santísima 5 de diciembre de 2023

Querida mamá...

me gusta mucho las cosas que me gustan
 me gusta mucho las cosas que me gustan
 me gusta mucho las cosas que me gustan

Yo le gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo

El planeta es tan bonito

Yo le gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo

16

Santísima 6 de diciembre de 2023

me gusta mucho las cosas que me gustan
 me gusta mucho las cosas que me gustan
 me gusta mucho las cosas que me gustan

Yo le gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo

El planeta es tan bonito

Yo le gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo

17

Santísima 7 de diciembre de 2023

me gusta mucho las cosas que me gustan
 me gusta mucho las cosas que me gustan
 me gusta mucho las cosas que me gustan

Yo le gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo

El planeta es tan bonito

Yo le gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo
 me gusta a María y a María no lo

18

Santa Elena martes 5 de diciembre de 2023

¡Hola amigos del futuro!

Mi nombre es María y me gusta jugar a las muñecas y me gusta comer macarones me gusta jugar a la pelota me gusta escribir cuentos me gusta hacer dibujos

Adios amigos del futuro

Los saludos de Santa Elena

¡Hola amigos del futuro!

Me gusta jugar a las muñecas y me gusta comer macarones me gusta jugar a la pelota me gusta escribir cuentos me gusta hacer dibujos

19

Santa Elena martes 5 de diciembre de 2023

¡Hola amigos del futuro!

Me gusta jugar a las muñecas y me gusta comer macarones me gusta jugar a la pelota me gusta escribir cuentos me gusta hacer dibujos

Adios amigos del futuro

LA SOLUCION DEL PLAN

¡Hola amigos del futuro!

Me gusta jugar a las muñecas y me gusta comer macarones me gusta jugar a la pelota me gusta escribir cuentos me gusta hacer dibujos

20

Santa Elena martes 5 de diciembre de 2023

¡Hola amigos del futuro!

Me gusta jugar a las muñecas y me gusta comer macarones me gusta jugar a la pelota me gusta escribir cuentos me gusta hacer dibujos

Adios amigos del futuro

El planeta sucio

¡Hola amigos del futuro!

Me gusta jugar a las muñecas y me gusta comer macarones me gusta jugar a la pelota me gusta escribir cuentos me gusta hacer dibujos

21

Santa Elena martes 5 de diciembre de 2023

¡Hola amigos del futuro!

Me gusta jugar a las muñecas y me gusta comer macarones me gusta jugar a la pelota me gusta escribir cuentos me gusta hacer dibujos

Adios amigos del futuro

ALEXANDER

¡Hola amigos del futuro!

Me gusta jugar a las muñecas y me gusta comer macarones me gusta jugar a la pelota me gusta escribir cuentos me gusta hacer dibujos

<p>22</p>	<p>Santander 5 de diciembre de 2023.</p> <p>Hola querido amigo.</p> <p>Como te llamas,</p> <p>Tienes 5 años.</p> <p>Cuál es tu chicle favorito.</p> <p>Te gusta la galleta.</p> <p>Tienes novia sí o no</p> <p>Adios te deseo ser algun dia presider.</p>	<p>ALMA</p> <h3>LOS SALVADORES DEL PLANETA</h3> <p>Al principio una niña llamada pepe y tata fueron en la tele que pasaba algo.</p> <p>Mientras salieron fuera a ver que pasaba porque temblaba muchos querian saber que pasaba</p> <p>Al final lo descubrieron el planeta estaba contaminado y lo arreglaron todo.</p>
<p>23</p>	<p>Santander 5 de diciembre</p> <p>QUEER NIVEL.</p> <p>ME LLAMO MIGUEL tengo 8 años En mi país de origen de jugamos a fútbol</p>	<p>HERAL NADA</p> <p>habla una bee kees</p>
<p>24</p>	<p>Sanj, con una vida de 10 años de vida</p> <p>Hola a mi hijo del futuro me llama tu mujerita digale con cariño que de pronto se desvaneció con Babi, futbol, etc.</p>	<p>SALVANDO EL PLANETA</p> <p>Habia una vez dos niñas Salguera y Rosalia en Salguera habian construido, ablan y Rosalia le gusta la cancion y bailar,</p> <p>Un dia Salguera y Rosalia fueron el planet con la ayuda de un papillon Salguera y Rosalia y cuando salieron porque no querian ir con una niña dige Rosalia. Al final el planeta dego de gente con poderes y ella no contaban a nadie nada.</p>
<p>25</p>	<p>Santander 5 de diciembre de 2023.</p> <p>Hola amigos del futuro me llama Bentepe pero mejor me llaman.</p> <p>Me gusta jugar con Babi y Mis deportes habitar con abuelo y papá y mamá</p> <p>Mi abuelo trabaja es</p>	<p>EXPLORAMOS EL PLANETA</p> <p>En una vez una niña y una niña que se llaman una Pabica y una Julia ellos tienen los ojos marrones y ellos habitan el planeta Ochidra etc.</p>

<p>26</p>	<p>SIAMTOMERA MARTES 5 DE DICIEMBRE DE 2023 QUERIDOS AMIGOS DEL FUTURO ME PRECISA MARTIN ME GUSTA CAMER DAN CON SALVO CHA, ADIOS GRAN ABLASO</p>	<p>MARTIN</p> <p>COMO SALVAMOS EL PLANETA</p> <p>ERA UNA VEZ UN NIÑO QUE SE LLAMABA ALEXANDER Y SU MAMA LE DECIA</p> <p>Y DESPUES SE ENTERO VERLA DE Y</p>
<p>27</p>	<p>Santomera, Martes 5 de diciembre de 2023</p> <p>Hola amigos del futuro soy Alejandra. Me gusta leer los libros nuevos. Me gusta como cambian los coches. Aquí ahora es tradicional en España como antes a la prueba. Cada vez anda con zapatos. Me gusta ir en coche. Nunca me cansa. Buenos días, viernes. *</p>	<p>LA SOLUCION DEL PLANETA</p> <p>Había una vez dos niños en un planeta. Adam y Alex. A Adam le gustaba el deporte y hacer los deberes. Alex era la que estaba en el laboratorio y tenía los ojos azules.</p> <p>Un día los dos estaban en un momento tranquilo y Adam le dijo que querían cambiar el planeta que estaba ahora. No había nada en él. Adam le dijo que querían hacer un planeta que fuera perfecto. Alex le dijo que querían hacer un planeta que fuera perfecto y que no hubiera nada de malo. Así que los dos se pusieron a trabajar.</p>

Anexo 13 – Evidencia cambio de elementos en palabras en España

		Cambios de elementos									
Elementos	s/c/z	b/v	j/g	h/ø	m/n	c/k/qu	y/ll	b/d	i/y	r/r	f/v
Palabra	peses	avian	dibugar	aser	enpeca do	cucio	yamo	tandien	mui	derepent e	faforito
	abraso	estavan	guquetes	avian	linpio	qomo	lellido	obia	estoi		
	aser	vailar	digeron	avia	enpeoran do		yabado		i		
	desirte	vibes	digueron	ola	tambien		lla		yr		
	diziembr e	faforita	degamos	acer	tandien				my		
	ciempre	avia	jujar	desacern os							
	ablaso	havia									

	a braco	vasura									
		estava									
		bez									
		yebado									
		saver									
		nuebos									
		conbirtie ran									
		bieron									
		llebava									
		enpecad o									
Total	8	17	6	6	5	2	4	2	5	1	1
Total general	57										
%	14,04	29,82	10,53	10,53	8,77	3,51	7,02	3,51	8,77	1,75	1,75

Anexo 14 – Evidencia sobre errores comunes en España

Errores comunes	Omisión	Adición	Segmentación
	avian	recoger	con siguieron
	ola	arbole	contamin aban
	acer	espayderman	seaenpecado
	sanguiches	arroz	chic a
	conteto	era ser	lla mo
	aora	muniecas	ami
	derepente		a braco
	izo		quesellamaban
	sepagetis		fabri cas
	contminaban		ni gun
	desacernos		vidio juegos
	ecuela		mellamo
	an		esta va
	umo		a via
	avian		esperoque
	cotaminado		era ser
	aser		con migo
	tiepo		porcierto
	paneta		megusta
juar		a cer	
esta (estaban)		es ta	

	espatis		cota minado
	fuete		
	lito		
	tiera		
	e (en)		
	peligo		
	finalmete		
	itentó		
	macarones		
	aveiglaron		
	tanien		
	salcicha		
	icieron		
Total	34	6	22
Total general		62	
Porcentaje	54,84	9,68	35,48

Anexo 15 – Evidencia sobre tipos de oraciones en España

Estudiante	# O. C	# O. S
1	2	1
2	4	3
3	0	3
4	4	5
5	1	5
6	3	4
7	3	2
8	1	2
9	3	2
10	1	10
11	1	9
12	2	2
13	2	5
14	4	5
15	3	4
16	1	6
17	3	5
18	2	5

19	2	3
20	3	3
21	1	3
22	3	6
23	0	3
24	3	4
25	4	0
26	1	2
27	7	8
Total	64	110
Porcentaje	36,78	63,22

Anexo 16 – Evidencia sobre tipos de conectores en España

Tipo de conector	Palabra	#	% de tipo de palabra	% de tipo de conector
Copulativos	y	69	72,63	72,63
Adición	también	4	4,21	4,21
Contraste	pero	8	8,42	8,42
De orden	después	5	5,26	5,26
De causa y efecto	entonces	1	1,05	2,1
	luego	1	1,05	
De tiempo	más tarde	1	1,05	7,36
	al final	4	4,21	
	finalmente	1	1,05	
	al principio	1	1,05	
Total		95	100	100

Anexo 17 – Encuesta inicial para docente en Ecuador

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que más utiliza usted, antes y durante la clase, para motivar a los estudiantes a escribir? Especifique los dos momentos
<p>Organizar propósitos de cada clase. Afinar las estrategias metodológicas. Aportar experiencia. ... Saber transmitir emociones. Identificar los intereses de los niños. Respetar las diferencias</p> <p>Jueguen con imágenes:-Pegue un par de imágenes en un cuaderno. Luego pida a su hijo que escriba acerca de una de ellas. Puede ayudarlo a empezar preguntándole qué ve, qué están pensando las personas, que pasará a continuación, o simplemente permita que le dé rienda suelta a su imaginación ; Hagan un álbum familiar de recortes</p> <p>Un álbum familiar de recortes es una buena manera de guardar recuerdos e incentivar a su hijo a escribir. Usen un álbum de fotos que no sea costoso para guardar recuerdos de cosas que hacen juntos. Puede incluir fotos, boletos usados y objetos que encontraron, como hojas de plantas bonitas.</p>

usando el metodo El método comparativo (de la comparación o contrastación) consiste en poner dos o más fenómenos, uno al lado del otro, para establecer sus similitudes y diferencias y de ello sacar conclusiones que definan un problema o que establezcan caminos futuros para mejorar el conocimiento de algo.
La escritura creativa para:
Estimular tu imaginación y potenciar tus habilidades artísticas.
Expresar tus emociones de forma terapéutica.
Perfeccionar tus habilidades verbales y cognitivas.

¿Qué estrategias utiliza usted para llevar a cabo un proceso de retroalimentación del texto producido por el estudiante?

Preguntas que Generen un analisis de temas ya trabajados
Fomentar el diálogo entre el profesor y los alumnos en torno al aprendizaje.
Proporciona información de calidad al estudiante sobre su proceso de aprendizaje.
Refuerza la motivación y la autoestima del estudiante.
felicitar y motivar al estudiante or el logro avanzado

¿Cuáles son las estrategias que utiliza usted para adaptar las actividades de escritura con base en las necesidades del estudiante? Escriba tres ejemplos

Estimular tu imaginación y potenciar tus habilidades artísticas.
Expresar tus emociones de forma terapéutica.
Perfeccionar tus habilidades verbales y cognitivas.
Organización gráfica

¿Qué aspectos tiene en cuenta al revisar un texto producido por el estudiante?

Ortografía;Acentuación;Sintaxis;Coherencia;Adecuación

¿Cuáles son los errores que con frecuencia observa al revisar un texto producido por el estudiante?

Ortografía;Acentuación;Sintaxis;Coherencia

¿Qué tan satisfecho se siente usted con respecto a las estrategias de escritura que ha propuesto y implementado con sus estudiantes?

Poco satisfecho

Según su respuesta en el apartado anterior, explique el porqué de su sentimiento

existe una problematica en la retencion de ciertas actividades con los estudiantes como docentes no se puede trabajar las actividades si dentro del hogar no existe cooperacion

¿Qué necesidades observa usted con respecto a las habilidades de escritura de los estudiantes de segundo de primaria? Escriba y explique cinco necesidades.

fortalecer la compnresion lectora.
problemas de retencion
dificultad para entender lo escrito en la pizarra
errores ortograficos
Desarrollo ortografico inadecuado
dificultad para reconocer fonemas
falta de practica en la escritura, necesitan mas practica
los artefactos tecnologicos empeoran la ortografía o su poco uso, hace que sea dificil adaptar las clases a la actualidad
hay desinterés de padres de familia en el proceso de educación de los niños

¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje sugiere usted para mejorar la producción escrita de los estudiantes de segundo de primaria?

Las estrategias metodológicas se deben organizar, a través de la facilitación de experiencias significativas para el desarrollo del niño, acordes con su nivel y con los objetivos planteados, siempre dentro de un contexto de libertad y respeto. La participación del niño en actividades lúdicas y pedagógicas debe ser plena, pues éstas permiten:

Explorar el ambiente, los objetos, las relaciones humanas.

Descubrir y hacer cosas por sí mismo.

Elegir, realizar y evaluar sus propios objetivos y planes.

Pensar y buscar opciones para resolver los problemas.

Interactuar con otros niños y adultos.

En la Guía Práctica de Actividades para Niños se plantea que la organización de la jornada o rutina diaria, debe atender prioritariamente las necesidades e intereses del niño y, en consecuencia, propiciará su desarrollo en armonía con los otros seres que conforman su ambiente. La organización de la jornada debe ser planificada muy flexiblemente, de manera que permita atender situaciones inesperadas e intereses repentinos de los niños. En dicha planificación deben tomarse en consideración los siguientes criterios:

Los períodos de la jornada deben ser constantes.

El horario debe ser flexible.

Debe existir cierto equilibrio entre las actividades con mucho gasto de energía y los períodos de descanso y también entre las actividades escogidas por el niño y las seleccionadas por el adulto.

Explorar el ambiente, los objetos, las relaciones humanas.

Descubrir y hacer cosas por sí mismo.

Elegir, realizar y evaluar sus propios objetivos y planes.

Pensar y buscar opciones para resolver los problemas.

Interactuar con otros niños y adultos.

Anexo 18 – Encuesta Final para Docente en Ecuador

¿Cómo describirías la participación general de los estudiantes de segundo de primaria durante el ejercicio de escritura?

Regular

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

Ellos no están acostumbrados a realizar actividades como esas, la falta de desinterés de los padres motiva a que los chicos no le den la importancia a las actividades propuestas por los docentes

¿Consideras que la estrategia de contrastación fue efectiva para ayudar a los estudiantes a mejorar su proceso de escritura en algún aspecto?

Sí

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

por que el metodo de comparacion permite a la vez un proceso a través de la cual se comparan distintas fuentes que proveen perspectivas, voces y argumentos diversos. esto permitira que puedan desarrollar los estudiantes las actividades establecidas

¿Consideras la señalización guiada en el cuaderno como una estrategia efectiva para el desarrollo de habilidades de escritura que beneficie la organización de los textos?

No

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

no fue muy efectiva debido a que los estudiantes no comprendían la consigna de los puntos a pesar de que se les replicó e hizo un ejemplo a varios de ellos se les dificultó desarrollar la actividad adecuadamente

¿Observaste mejoras en las habilidades de escritura de los niños después de la aplicación de estas estrategias?

No

Según la respuesta anterior, escribe el porqué.

a los estudiantes no comprendían la consigna de los puntos a pesar de que se les replico e hizo un ejemplo a varios de ellos se les dificulto desarrollar la actividad adecuadamente es por eso que se sugiere que esta actividad sea replicada varias veces o se tome unos días trabajando en la formulacion de dicha actividad por que en una sola clase no logran comprender como desarrollar la actividad

¿Qué otra estrategia de escritura consideras pertinente incorporar para este tipo de ejercicios en estudiantes de segundo de primaria?

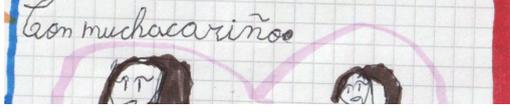
Se sugiere hacer uso del alfabeto móvil, recortar letras en periódicos, revistas, libros viejos u otros materiales textuales que pueden ser útiles.
 Pedirle al niño que le cuente al adulto lo que ha querido escribir.
 Formar frases con letras móviles.
 Leer juntos el libro favorito del niño. seguir fomentando la lectura y desarrollo del pensamiento en los Niños y Niñas seguir usando el metodo comparativo

Anexo 19 – Herramienta de análisis y recolección para Ecuador

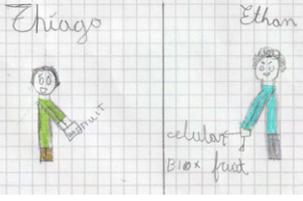
Número de muestra	Caligrafía	Coherencia y cohesión	Extensión del texto	Aspectos gramaticales y ortográficos	Organización del texto	Noción del esp
1	alto	alto	alto	alto	medio	medio
2	alto	medio	bajo	alto	alto	alto
11	medio	alto	bajo	alto	medio	alto
2	alto	alto	medio	alto	alto	alto
21	medio	alto	medio	alto	medio	medio
2	medio	alto	bajo	medio	alto	medio
12	bajo	alto	medio	medio	alto	medio
2	bajo	medio	medio	medio	alto	medio
22	bajo	alto	bajo	medio	alto	bajo
2	bajo	alto	bajo	alto	medio	bajo
13	alto	alto	bajo	alto	alto	alto
2	alto	alto	bajo	alto	alto	alto
23	alto	alto	alto	alto	alto	alto
2	alto	alto	alto	alto	alto	alto
14	bajo	bajo	medio	alto	alto	alto
2	bajo	bajo	medio	alto	alto	alto
24	alto	alto	alto	alto	alto	alto
2	alto	alto	alto	alto	alto	alto
15	medio	alto	medio	alto	alto	medio
2	alto	alto	alto	alto	alto	alto
25	alto	alto	alto	alto	alto	alto
2	alto	alto	alto	alto	alto	alto
16	alto	alto	alto	alto	alto	alto
2	alto	alto	alto	alto	alto	alto
26	alto	alto	alto	alto	alto	alto
2	alto	alto	alto	alto	alto	alto
17	alto	alto	alto	alto	alto	alto
2	alto	alto	alto	alto	alto	alto
27	alto	alto	alto	alto	alto	alto
2	alto	alto	alto	alto	alto	alto

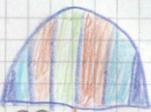
Anexo 20 – Evidencias de estudiantes en Ecuador

#	Actividad 1	Actividad 2
1	<p>Playas, 18 de Mayo 2024 Querida Sofia: del futuro Me gusta... Querida Sofia cuantos recuerdos tengo hermanas amigas de la escuela de segundo grado jugamos con todas mis amigas de la escuela hacíamos chistes, conversar y te mudaste a china. Aiysha Fernandez</p>	<p>Playas, 20 de mayo del 2024 • Título: • Mi heroe salta, muere y cuando piso sale plantas y salva el mundo.</p>
2	<p>Querido Justin hermano del futuro. Me gusta: jugar con mi hermano estudiar tener mi cuarto limpio y después descansar. Con mucho cariño: <u>Hezmarada</u></p>	<p>Playas, 20 de mayo del 2024 • Título: Educar mi salud • Había una vez un superhéroe que se llamaba Eduardo y ya estaba caminando y me alacó un bien y el reino y derrotó al bien y me salvo.</p>
3	<p>Querido prima: María Cecilia Me gusta... Los matemáticas, y me encanta la sopa de hueso, me encanta ir al malcón y jugar con los perros también me gusta cantar.</p>	<p>Lunes 20/05/2024 Playas • Título: El reino de maíz • Había una vez un (superhéroe) (super) super heroe que salvo el reino de maíz</p>
4	<p>Anahi Querido amigo: futuro Me gusta la Plalla</p>	<p>Playas 20 de mayo del 2024 • Título: flor bilosida • Hubo una vez flac rus cató 3 beber de un los pital cereis reduban cuando el conyo la pfermora y los 3 beber flac corre a los tres beber y alo enbermora a cogelot • gracias</p>

<p>5</p>	<p>Playas, 13 Mayo 2024 Ariana Salazar</p> <p>Querido hermano del futuro</p> <p>Me gusta la playa la piscina la pizza el río el campo el cine rampa la leja.</p> <p>El campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Playas, 20 de mayo del 2024 • Elemento Volador • sería una city, un elemento y un rolante por la playa y así que el agua sería con otros pedos la noche la oscuridad y la noche a la oscuridad
<p>6</p>	<p>Playas, 13 Mayo 2024</p> <p>Querido hermano nicol del futuro</p> <p>Me gusta... ir a la playa y comer en la playa y ver televisores</p> <p>Con muchacariños</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lunes 20/05/2024 playas • título mujer maravilla salva el mundo. • La mujer maravilla salva el mundo con su cuerda y ayuda que los muestra. • coje la escoba para limpiar su casa. • y quedó limpio y su cuarto.
<p>7</p>	<p>Playas 13 Mayo 2024</p> <p>Me gusta...</p> <p><u>menamimama.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Título • Lunes 20/05/2024 • <u>ini</u> • <u>aiel</u>
<p>8</p>	<p>Playas, 13 Mayo 2024</p> <p>Querido amigo del futuro</p> <p>Me gusta ir a la playa y de campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lunes 20/05/2024 playas • título La mujer maravilla podía controlar biyanos puede atrapar biyanos con una cuerda dorada • Un día unas biyanos que estaban atacando a un niño de hoy la mujer maravilla y salva al niño.

<p>9</p>	<p>Playa, 13 Mayo 2024</p> <p>Querido <u>Amigo</u>: del futuro</p> <p>Me gusta: <u>jugar pelota y</u> <u>o la Playa</u></p> <p>Dante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Playa, 20 de mayo • Hiciero salva las plantas • Habia una vez una super heroe que se hacia llamar Hiciero. Ella salvaba las plantas i a los animales, tambien a las persona y era super rapido y podia crecer las plantas y ayudabo a los en alrededores.
<p>10</p>	<p>Playa, 18 mayo 2024.</p> <p>Querida <u>trina</u>: del futuro</p> <p>Me gusta: Ir a la playa jugar con mi prima y (contó) contigo y Valentin ir al Shoppin para jugar mi juego favorita Meteme en mi piscina.</p> <p>con mucho cariño</p>  <p>Arganna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lunes, 20/05/2024. • <u>Título</u>: huperman • Mi super heroe puede volar con tiburanos casi muy alto
<p>11</p>	<p>Denzel Playa, 13 Mayo 2024</p> <p>Querido <u>Amigo</u>: del futuro</p> <p>Me gusta... <u>ir a</u> <u>jugar pelota</u> <u>o a la playa</u></p> <p>con mucho cariño</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lunes 20 de mayo del 2024 • <u>Título</u>: superman salvo el mundo del meteorito • Habia una vez un meteorito iba a impactar el planeta tierra pero superman y salvo el mundo del mundo del meteorito • con sus rayos laser destrui todo el meteorito y se hizo pedacito y se ensuncio el planeta y con su belodad crecio la barura • Denzel Zambrano

<p>12</p>	<p>PLAYAS, 13 MAYO 2024</p> <p>Querida <u>AMIGA</u> del futuro</p> <p>ME GUSTA... <u>PATT NAR</u></p> <p>ELI ANKA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Playas, Lima 20/05/24 • Spiderman salva a las personas • hubo una vez... un chico y a ese chico le pica una araña y el chico comienza a sentir como unas patitas y le comenzaron a decir Spiderman • y Spiderman vio que la ciudad estaba sucia y • y la gente se puso feliz
<p>13</p>	<p>Playas, 18 Mayo 2024</p> <p>Querido (Thiago) Thiago:</p> <p>Me gusta... Me gusta jugar Blox fruit con mi amigo Thiago y usar la panta gomagoma y ser pirata y nivel 57157 y tengo 5.035.</p> <p>Thiago Ethan</p> 	<p>Playas 20 de mayo del 2024</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título El superhroe Batman • Avia una vez un superh que estaba salvando el mundo y... se llama Batman y le aparece un bicho y que come la batana y gana el batman.
<p>14</p>	<p>Playas 13 de Mayo 2024</p> <p>Querido primo del futuro</p> <p>Me gusta pasar por la playa me gusta comer helado me gusta andar en bicicleta me gusta ir al parque</p> <p>Iranor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Playas, 20 de mayo del 2024 • título Batman - salva la ciudad de los bicho • Avia una ciudad muy pequeña y Batman estaba en su cuera descansando en el sofá pero lo que no se esperaba es que los bicho iras a la casa batman solo y comenzaron a pelear Batman gana. <p>Iranor</p>

<p>15</p>	<p>Lunes, 19 Mayo 2024</p> <p>Querida Veronica</p> <p>Me gusta <u>A mi me gusta</u> <u>ir a la piscina</u></p> <p>Me gusta <u>comer te lade</u></p>  <p>Kamila</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lunes, 20 de mayo 2024 • <u>título:</u> Mi superman favorito • había una vez una familia que se fue de paseo a la playa y la niña se fue a bañar a la playa y la niña se estuvo a jugar y luego le dio a salvar a la niña.  <p>Kamila</p>
<p>16</p>	<p>playa, 19 Mayo 2024</p> <p>querido hermano del futuro</p> <p>Me gusta... <u>ir a la piscina</u></p> <p><u>andar en bicicleta</u></p> <p><u>ir al parque de la playa</u></p> <p><u>ir al cine prima guppy</u></p> <p>keiler</p>	<p>Keiler</p> <ul style="list-style-type: none"> • jueves 20 de mayo del 2024 • titulo título: <u>disco</u> • camina por agua <u>hacia y hacia adelante</u>
<p>17</p>	<p>Engabas, 19 Mayo 2024</p> <p>Querido <u>hermano del futuro</u></p> <p>Me gusta: <u>mucho a ir a la playa</u> <u>y tambien me gusta ir a la</u> <u>playa y jugar el partido</u></p> <p>Con mucho cariño</p>	<p><u>torres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>viernes 20 de mayo del 2024.</u> • <u>Título:</u> la super maravilla • Un día la super maravilla estaba descansando y cuando pasó un villano de la nada y lo atrapo con un bolso y lo persiguió y se dio cuenta y solo con rapidez que lo alcanza y lo atrapo y todos se sorprenden y la gente lo felicitaron. • y le dieron abrazos y muchos flores y amor. <p>fin.</p>
<p>18</p>	<p>Playa, 13 de Mayo 2024</p> <p>Querido nieto del futuro yo tu abuelo Matthew</p> <p>el pasado era muy divertido jugamos pelota y Basque y salia a caminar muy poco nata obide que te quiero mucho</p>	<p>una vez avia un niño que alimen tava tirurones pero un dia un tornado se lo lleva y su papá se fue en dirección adostaria y los tirurones lo encon</p> <ul style="list-style-type: none"> • trajeron a shavroy el niño pero le enseñaron a ser como un tirurón le enseñaron a hablar y así se convirtió en un niño y mita tirurón

19

Querida Lourdes Familia
de Futuro

Me gusta... que

Me gusta me gusta jugar pelota me minto
Me gusta jugar Balón como mi familia
Me ir dibujo a la piscina
Me gusta irme a Europa



Jedung

Maykell
Playa de 2024

- titula bobopaja
- Hizo una bes un superme.
Cue a.
- que alluda alap

20

QUERIDO Amigo del FUTURO

ME GUSTA ~~el dibujo~~

FUTBOL

PARKOU

MILAN

EN PLAYAS ABIAN MUCHO CRIMINALES
ASTA 4 VINO EL ATRAPALADRONES
GOORO SE VIO POR PRIMEHA VES EN UN
CALVESON
COMUN
SANCHO
PUNA
BOLSA
Y Y ABIA ATRAPADO A TODOS
CON LOS LADRONES
UN
AUTO
AHORA PLAYAS ESTA LIBRA
DE CRIMINALES
MILAN ✓



21

Playas, 13 mayo 2024

Querida Lourdes: del futuro

Me gusta ir a la playa jugar en la arena
también tirar cosas al mar

- El salvador 20 del 2024
- El spider-man
- El spider-man lanza telarañas para atraer a las personas malas y pecadoras también salva a: terremotos, tsunamis, tornados y huracanes, caídas graves, él salva todo a tiempo y es muy bueno con las personas y gracias a él

<p>22</p>	<p>Lunes 23 mayo 2024</p> <p>Querido Maximilian Me gusta jugar</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lunes 20 de Mayo • Me gusta jugar • te raté la ragna y recordo la ragna • de p... con...
<p>23</p>	<p>Playa 13 Mayo 2024</p> <p>Querido amigo: del (fule) futuro me gusta jugar blox fruta y erado y un blox fruta soy pirata y nivel 704 y uno lo fruta luz</p>	<p>• Playa 20 de mayo de 2024</p> <p>El albanil supremo robó su sueldo y lo plato</p> <ul style="list-style-type: none"> • Había una vez un albanil supremo que le dijeron que le bajarían su sueldo, tuvo que chambear mucho para tener el mismo sueldo. • y no se quedó con el sueldo que queda sino que le subieron el sueldo y se convirtió en trillonario y le dio 100 dólares al mundo entero
<p>24</p>	<p>Playa 13 Mayo 2024</p> <p>Querido: <u>Amigo</u>: de futuro</p> <p>Me gusta: y a la playa y al Shopin al parque y los carros cone y pompa cone.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Playa 20 de mayo de 2024 • Título Leticia robó el mundo • tiene una maricita y robó al mundo • esto enamorado • Se miraron a luna y a lo tío

<p>25</p>	<p>Playas, 13 Mayo 2024.</p> <p>Querida <u>Mio</u> del futuro</p> <p>Me gusta ir a las piscinas jugar con mi papá pelota, basquet, arcanitas ir a pasar al shopping.</p> <p>Con mucho cariño</p> <p>Valentina Garcia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Playas, 20 de mayo del 2024. • Título: huiromán salva la tierra • Hubo una vez un señor que hacía experimentos y le cayo una pocima el se convirtió en un superheros y se quiso llamar huiromán el tenía super poderes el tenía invisibilidad podía volar era rapido y el salvo el mundo • Valentina Garcia
<p>26</p>	<p>Yayra Playas, 13 de Mayo del 2024</p> <p>Querida <u>Tealy</u> del Futuro</p> <p>Me gusta... Me gusta mucho el Helado de orus y también me gusta ir a la Playa y al campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Playas, 20 de Mayo del 2024 • Título Meriquita • Hubo una vez... Una super heroína que se llamaba Meriquita y su poder hera tener super vision y podía predecir el mundo. •
<p>27</p>	<p>Querido amigo <u>Felipe</u> del futuro Dante</p> <p>Me gusta ir a la playa leer unas veces cejo el celular como una hora o dos horas con mucho cariño te digo te quiero que me has ayudado en las buenas y en las malas como cuando jugabamos pelota con Dante, Asmar, Itan con mucho cariño.</p>	<p>Playas, 20 de Mayo del 2024</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título: Super albaril salva la plata • Empeso un dia normal lo despidieron fefe no tenía plata y lo encontraron un cartel que decia contrato a un albaril y el buscaba trabajo lo contrataron y... • trabajo mucho y iba al gimnasio y le paga 20 dolares a la semana y ahora tengo musculos cejo 5 años saco de cemen una carreto y un martillo... casco y en su espalda un machete.

Anexo 21 – Evidencia de cambios de elementos de palabras en Ecuador

Elementos	Cambios de elementos											
	s/c/z	b/v	j/g	h/ø	m/n	e/i	y/ll	g/y	j/f	i/y	r/d	ñ/ll
Palabras	paciar	nibel	biage	heramos	tambien	paciar	maraviya	ayallas	feffe	destruho	ogando	ennllaron
	bisicleta	jugavamos	recojer	abia	comversar	paciar	marabiya					
	enbiscleta	olbide	cojia	ospital			biyanos					
	picina	biage		avia			alluda					
	pisina	iva		izo			bataya					
	belosida	belosida		ogando			plalla					
	nesecita	bez		asta								
	bes	vasura		abian								
	édasito	salba		heramos								
	susia	marabiya		supereroe								
	alcanso	biyanos										
	abrasos	salbava										
	quizo	bes										
	predesir	salbo										
	ves	belosidad										
		ivan										
	bolo											
	alimentava											
	tivuron											
Total	15	19	3	10	2	2	6	1	1	1	1	1
Total general	62											
Porcentaje	24,19	30,65	4,84	16,13	3,23	3,23	9,68	1,61	1,61	1,61	1,61	1,61

Anexo 22 – Evidencia de errores comunes en Ecuador

Errores comunes	Omisión	Adición	Segmentación
	encan	heramos	ala
	juga	destru hio	enbicicleta
	abia	ennellaron	aveces
	belosida	hera	res cato
	ospital		destru hio
	efermera		alimen tava
	avia		ennellaron
	elemeto		
	ipactar		
	izo		
	a ogandon		
	asta		
	abian		
	ennellaron		
	supereroe		
	picina		
pisina			
Total	17	4	7
Total general	28		
Porcentaje	60,71	14,24	25

Anexo 23 – Evidencia sobre tipos de oraciones en Ecuador

Estudiante	# O. C	# O. S
1	2	0
2	1	5
3	3	1
4	1	1
5	2	1
6	3	0
7	0	1
8	2	2

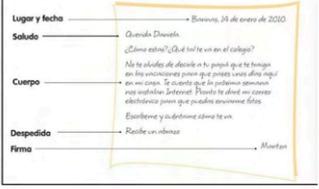
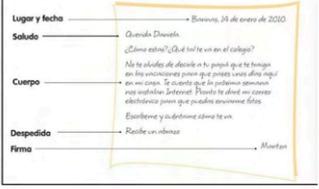
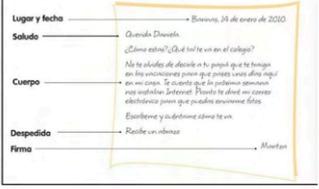
9	2	1
10	1	3
11	2	2
12	1	1
13	2	0
14	1	4
15	1	2
16	1	4
17	2	0
18	2	1
19	1	4
20	2	2
21	2	3
22	1	1
23	4	0
24	3	0
25	3	6
26	2	0
27	5	5
Total	52	50
Porcentaje	50,98	49,02

Anexo 24 – Evidencia sobre tipos de conectores en Ecuador

Tipo de conector	Palabra	#	% de tipo de palabra	% de tipo de conector
Copulativos	y	95	86,36	86,36
Adición	también	6	5,45	5,45
Contraste	pero	4	3,64	4,55
	sino	1	0,91	0,91
De orden	Después	1	0,91	0,91
De tiempo	ahora	2	1,82	2,73
	luego	1	0,91	

Total		110	100	100

Anexo 25 – Evidencia de documentación con estrategias aplicadas para docentes (Colombia, España y Ecuador)

<p>Estrategias de fortalecimiento</p> <p>Autor: Andrés Felipe Vega Romero, maestrando en Lingüística Panhispánica de la Universidad de La Sabana (Colombia)</p> <p>Objetivo: Para este propósito se idea realizar dos sesiones con actividades para recoger. Se les debe tomar foto a estas evidencias para así ser enviadas en formato pdf o jpg.</p> <p>Población objeto: 30 estudiantes de segundo grado de primaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> Antes de realizar las actividades en clase, es necesario que el/la docente a cargo llene la siguiente encuesta: https://docs.google.com/forms/d/1zAVgUOSMkiYDwWk_uYkI_pfu9e7p_a9Z3f6eNrzTY/edit <table border="1" data-bbox="252 792 756 1258"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sesión 1</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nombre de la actividad</td> <td>Cápsula del tiempo: Escritura de una carta a las personas del futuro</td> </tr> <tr> <td>Inicio (5 min)</td> <td>Se empezará la actividad realizando una actividad de activación muscular. https://www.youtube.com/watch?v=9HVqZxU8waI&ab_channel=CuentosMediodiadeMiedo. Luego, se continuará con un ejercicio de respiración. Ejm: Imaginar tener su comida favorita en frente y pensar que la está oliendo. Inhalar y exhalar tres veces.</td> </tr> <tr> <td>Introducción (5 min)</td> <td>Se observa el video https://www.youtube.com/watch?v=6zsOJ2PHhZE&ab_channel=HappyLearningEspa%C3%B1ol y se utilizan preguntas movilizadoras: 1. Según el video, ¿Para qué podemos utilizar la escritura? 2. ¿Cómo nos ayuda la escritura a comunicarnos?</td> </tr> <tr> <td>Explicación (10 min)</td> <td>  <p>Luego, los estudiantes aprenderán la estructura de la carta mediante la explicación de cada una de sus partes.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Sesión 1		Nombre de la actividad	Cápsula del tiempo: Escritura de una carta a las personas del futuro	Inicio (5 min)	Se empezará la actividad realizando una actividad de activación muscular. https://www.youtube.com/watch?v=9HVqZxU8waI&ab_channel=CuentosMediodiadeMiedo . Luego, se continuará con un ejercicio de respiración. Ejm: Imaginar tener su comida favorita en frente y pensar que la está oliendo. Inhalar y exhalar tres veces.	Introducción (5 min)	Se observa el video https://www.youtube.com/watch?v=6zsOJ2PHhZE&ab_channel=HappyLearningEspa%C3%B1ol y se utilizan preguntas movilizadoras: 1. Según el video, ¿Para qué podemos utilizar la escritura? 2. ¿Cómo nos ayuda la escritura a comunicarnos?	Explicación (10 min)	 <p>Luego, los estudiantes aprenderán la estructura de la carta mediante la explicación de cada una de sus partes.</p>	<table border="1" data-bbox="852 551 1362 837"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sesión 2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nombre de la actividad</td> <td>Cuento: Escritura de un cuento sobre la preservación del medio ambiente</td> </tr> <tr> <td>Inicio (5 min)</td> <td>Se empieza la sesión con una actividad de activación muscular. https://www.youtube.com/watch?v=LEOo25KEkPo&ab_channel=Bal%C3%B3nPonchado. Luego, se realizará una actividad de respiración. Se puede realizar alguna actividad de respiración. https://www.youtube.com/watch?v=UHKEmTdVOOM&ab_channel=MiniPadminiYOGAINFANTIL</td> </tr> <tr> <td>Introducción (5 min)</td> <td>Se empieza hablando sobre la importancia de la creatividad en la escritura, pues ayuda a las personas a expresar pensamientos e ideas sobre algo. https://www.youtube.com/watch?v=ExOBJG44czw&ab_channel=CuentosenlaNube (Escuchar de 0:00 a 4:40min). Luego, se hacen preguntas movilizadoras: 1. ¿Qué le pasaba al Planeta? 2. ¿Qué causaba los problemas del Planeta? 3. ¿Cuál era el tema principal del cuento?</td> </tr> <tr> <td>Explicación (10 min)</td> <td>Después, se enseña a los estudiantes la estructura del cuento usando el siguiente recurso:</td> </tr> </tbody> </table> <div data-bbox="938 846 1251 1258"> <h3>El cuento y sus partes 3</h3> <p>El cuento es una narración breve en donde participan uno o varios personajes.</p> <p>Además los cuentos tienen: un principio, un desarrollo y un final; estos son sus tres momentos.</p> <ol style="list-style-type: none"> Principio: en esta parte se presenta el problema con el que da inicio el cuento así como sus personajes. Desarrollo: momento o parte en donde se desarrollan los sucesos o acciones del problema. Final o desenlace: parte en la que se solucionan los problemas del cuento dándolo por terminado. <p>Había una vez tres lindas mariposas que revoloteaban alegres en un hermoso jardín cubierto de hermosas flores, donde un gato se paseaba silencioso.</p> <p>De pronto la más pequeña quedó atrapada entre unos rosales; al verla sus compañeras trataron de ayudarla; momento que aprovechó el gato para atraparlas, pero ellas volaron dejando a su compañera a merced del gato que desesperada se dejó y no más hagas dafol y el gato sin escucharlas trataba de agarrarse sin importarle los pinchazos que se daba, mientras ella seguía luchando por zafarse de los rosales donde se encontraba atrapada.</p> <p>Después de mucho la mariposilla logró salir de donde había caído reuniéndose con sus compañeritas que al verla se pusieron muy felices y contaron diciéndose entre ellas – debemos tener más cuidado.</p> </div> <p>Se realizan preguntas para saber si comprendieron y se resuelven dudas.</p>	Sesión 2		Nombre de la actividad	Cuento: Escritura de un cuento sobre la preservación del medio ambiente	Inicio (5 min)	Se empieza la sesión con una actividad de activación muscular. https://www.youtube.com/watch?v=LEOo25KEkPo&ab_channel=Bal%C3%B3nPonchado . Luego, se realizará una actividad de respiración. Se puede realizar alguna actividad de respiración. https://www.youtube.com/watch?v=UHKEmTdVOOM&ab_channel=MiniPadminiYOGAINFANTIL	Introducción (5 min)	Se empieza hablando sobre la importancia de la creatividad en la escritura, pues ayuda a las personas a expresar pensamientos e ideas sobre algo. https://www.youtube.com/watch?v=ExOBJG44czw&ab_channel=CuentosenlaNube (Escuchar de 0:00 a 4:40min). Luego, se hacen preguntas movilizadoras: 1. ¿Qué le pasaba al Planeta? 2. ¿Qué causaba los problemas del Planeta? 3. ¿Cuál era el tema principal del cuento?	Explicación (10 min)	Después, se enseña a los estudiantes la estructura del cuento usando el siguiente recurso:
Sesión 1																					
Nombre de la actividad	Cápsula del tiempo: Escritura de una carta a las personas del futuro																				
Inicio (5 min)	Se empezará la actividad realizando una actividad de activación muscular. https://www.youtube.com/watch?v=9HVqZxU8waI&ab_channel=CuentosMediodiadeMiedo . Luego, se continuará con un ejercicio de respiración. Ejm: Imaginar tener su comida favorita en frente y pensar que la está oliendo. Inhalar y exhalar tres veces.																				
Introducción (5 min)	Se observa el video https://www.youtube.com/watch?v=6zsOJ2PHhZE&ab_channel=HappyLearningEspa%C3%B1ol y se utilizan preguntas movilizadoras: 1. Según el video, ¿Para qué podemos utilizar la escritura? 2. ¿Cómo nos ayuda la escritura a comunicarnos?																				
Explicación (10 min)	 <p>Luego, los estudiantes aprenderán la estructura de la carta mediante la explicación de cada una de sus partes.</p>																				
Sesión 2																					
Nombre de la actividad	Cuento: Escritura de un cuento sobre la preservación del medio ambiente																				
Inicio (5 min)	Se empieza la sesión con una actividad de activación muscular. https://www.youtube.com/watch?v=LEOo25KEkPo&ab_channel=Bal%C3%B3nPonchado . Luego, se realizará una actividad de respiración. Se puede realizar alguna actividad de respiración. https://www.youtube.com/watch?v=UHKEmTdVOOM&ab_channel=MiniPadminiYOGAINFANTIL																				
Introducción (5 min)	Se empieza hablando sobre la importancia de la creatividad en la escritura, pues ayuda a las personas a expresar pensamientos e ideas sobre algo. https://www.youtube.com/watch?v=ExOBJG44czw&ab_channel=CuentosenlaNube (Escuchar de 0:00 a 4:40min). Luego, se hacen preguntas movilizadoras: 1. ¿Qué le pasaba al Planeta? 2. ¿Qué causaba los problemas del Planeta? 3. ¿Cuál era el tema principal del cuento?																				
Explicación (10 min)	Después, se enseña a los estudiantes la estructura del cuento usando el siguiente recurso:																				
<p>Finalización (10 minutos)</p> <p>Después de la actividad, se realizará una contrastación grupal utilizando el tablero y escogiendo las palabras que más llamaron la atención al docente en los trabajos recogidos. Para ello, en el tablero se deberán escribir las palabras seleccionadas tal como los estudiantes las escribieron y luego realizar la contrastación.</p> 