



Facultad de Ciencias de la educación y Psicopedagogía

Aportes de la psicopedagogía para optimizar la redacción
escrita en adolescentes que cursan segundo año de nivel
secundario en el contexto actual 2021

Estudiante: Sandra Beatriz Domínguez

Trabajo Final para optar por el título de Licenciada en
Psicopedagogía y Profesora Universitaria en Psicopedagogía

Defensa de Tesina - marzo 2022

ABSTRACT

El tema del siguiente trabajo hace referencia a los aspectos constitutivos de la redacción escrita en estudiantes que cursan segundo año de la escuela secundaria en el contexto actual de pandemia 2021, y refiere a la importancia de los aportes que ofrece el campo de la psicopedagogía para fortalecer estos aprendizajes.

La investigación se sitúa en la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires, ciudad de Paso del Rey. Para llevarlo a cabo se administró a un grupo de estudiantes que cursan segundo año del nivel secundario, una batería de evaluación psicopedagógica estandarizada para la lectoescritura. De los resultados obtenidos se desprende el nivel de escritura de la redacción y se describe las características constitutivas de su estructura en dicha producción escrita.

El desarrollo de lo expresado en este estudio aporta datos e información para la comprensión y abordaje de las problemáticas actuales vinculadas a la escritura de textos narrativos y expositivos en los estudiantes sin dificultades comprobables en el aprendizaje y en contexto de pandemia.

Los resultados permiten observar las características de la escritura expositiva de la redacción en los adolescentes y habilita un espacio para pensar los aportes posibles que provienen del campo de la psicopedagogía para diseñar estrategias de intervención a nivel grupal e individual en sus diversos ámbitos de incumbencia de esta disciplina.

PALABRAS CLAVES: Redacción escrita – Procesos cognitivos- Educación secundaria- Contexto-Psicopedagogía

INDICE	
ABSTRAC	1
1-INTRODUCCIÓN	3
2-ESTADO DEL ARTE – ANTECEDENTES	5
3- MARCO TEÓRICO	9
CAPITULO 1: LA ESCRITURA PROCESOS Y FUNCIONES	9
1.1La escritura	9
1.2. La postura cognitivista sobre la escritura	11
1.3 Procesos cognitivos y funciones.	12
1.4. La redacción escrita	14
CAPITULO 2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y ADOLESCENCIA	16
2.1 Educación secundaria en la Argentina	16
2.2 El diseño curricular del Nivel medio	17
2.3 El aprendizaje en la adolescencia	20
2.4.-Contexto actual y virtualidad	22
4- ENCUADRE METODOLÓGICO	24
Problema	25
Objetivo General	25
Objetivos Específicos.	25
Técnicas e instrumento.	26
5- ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	26
Contenido.	27
Presentación	27
Interpretación de los aspectos de <i>Contenido y Presentación</i> de la escritura de Redacción	27
Componentes del <i>Contenido</i> en la producción escrita de la redacción	28
Adecuación del título y extensión	28
Conocimientos previos y uso de borradores.	28
Componentes de la <i>Presentación</i> en la producción escrita de la redacción	29
Planificación y organización	29
Coherencia.	30
Ortografía normativa.	31
Aspectos actitudinales	32
6-CONCLUSIONES	34
7-BIBLIOGRAFÍA	37
8-ANEXO	40
8.1-DESPLIEGUE DE DATOS	41
8.2 - FICHA TECNICA PROESC	45

1-INTRODUCCIÓN

El tema propuesto en el presente trabajo es el de identificar las características en la producción de la redacción escrita en adolescentes que cursan el segundo año del nivel secundario en el contexto actual. La finalidad de esta descripción es la de indagar acerca de los aportes que proporciona el campo de la psicopedagogía para contribuir a fortalecer estos aprendizajes y abordar dificultades.

En el sistema educativo formal el aprendizaje de la lecto-escritura comienza a edades tempranas de entre 5 y 6 años en el preescolar, este proceso de aprendizaje continúa durante toda la trayectoria escolar en sus niveles primario y secundario. La escritura en particular, ejerce diversas funciones en la vida cotidiana y abarca dimensiones y contextos amplios de acuerdo al propósito del usuario. Se trata de una destreza compleja desde el punto de vista cognitivo porque exige atender a varios aspectos simultáneamente y en concreto, la redacción escrita demanda por su estructura expositiva ciertas habilidades y capacidades de planificación y organización de los conocimientos del escritor. (Vega, Sanchez, & Hernandez, Proesc, 2002)

En este sentido, la teoría del proceso cognitivo que propone Linda Flower y John Hayes aseveran que la redacción escrita es un proceso dirigido por un objetivo y que en el acto de composición los escritores crean una red jerárquica de objetivos que a su vez guía el proceso de escritura. (Flower & Hayes, 1996). No obstante, desde la perspectiva subjetiva la escritura se considera una forma de producción simbólica que conjuga modalidades heterogéneas de representación. (Castoriadis, 2002)

En cuanto las expectativas de logro en relación a estos aprendizajes, el diseño curricular para la educación secundaria que enmarca una propuesta para el nivel educativo obligatorio de la Provincia de Buenos Aires desde la asignatura de Prácticas del Lenguaje expresa como propósito general que se espera que al finalizar el ciclo de primer año, los alumnos/as: comprendan y produzcan variedad de textos, teniendo en cuenta los patrones que los organizan y sus contextos de producción y recepción; utilicen todos los conocimientos gramaticales, normativos y ortográficos en función de la optimización de sus prácticas sociales del lenguaje. En 2º año, se propone una mayor autonomía de los alumnos/as en la búsqueda, selección y organización de la información y en la construcción de recorridos propios de lectura y producción de textos. (DGCyE Provincia de Buenos Aires, 2006).

En relación al pensamiento y sus operaciones en la adolescencia, desde el punto de vista cognitivo , ocurre una transformación decisiva después de los doce años aproximadamente en el cual el pensamiento formal (hipotético-deductivo) se hace posible ya que las operaciones lógicas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas , expresadas en un lenguaje cualquiera (palabras, símbolos de escritura, símbolos matemáticos) sin apoyo de la percepción o la experiencia. Es decir que en la adolescencia marca la novedad que se opone a la infancia de una actividad del pensamiento en cuanto una reflexión espontánea y puede construir sistemas y teorías abstractas (Piaget, 1986).En cuanto a lo que refiere a la construcción simbólica, la escritura se considera una forma de producción en el cual los adolescentes ensayan alternativas de elaboración de sentido y configuración de marcas subjetivas que a su vez transforman los modos de representar y proyectar en el tiempo (Grunin, 2013).

El contexto actual, las clases presenciales fueron suspendidas y se organizaron nuevas modalidades de enseñanza a través de la virtualidad a partir del fenómeno de la Pandemia global declarada por la Organización Mundial de la Salud, en el año 2020 el COVID-19 y cuyas circunstancias llevaron al gobierno nacional a anunciar la emergencia pública en materia sanitaria determinada por Ley N° 27.541, en el cual se estableció oficialmente el ASPO (Aislamiento Preventivo y Obligatorio) según el decreto 297/2020.

De modo tal que los propósitos de logro de aprendizajes planificados inicialmente por los docentes desde la perspectiva curricular se vieron impactados ante esta situación. Así mismo, UNICEF alerta sobre la necesidad de dar seguimiento y asegurar acciones de contención para garantizar la continuidad de aprendizajes. (UNICEF, 2020)

En este marco y en el presente estudio, se explorará los aspectos constitutivos y parámetros estructurales de la producción escrita que utiliza un grupo de adolescentes de 13 años que cursan segundo año del nivel secundario de la zona de Paso del Rey en el contexto actual, mediante un instrumento de evaluación psicopedagógico sobre procesos de escritura (Proesc) y se indagará a través de una encuesta acerca de los recursos que utilizan para su construcción.

En este sentido, este trabajo pretende a partir del interrogante ¿Cuáles son las características de la redacción escrita en estudiantes de segundo año de nivel secundario en el contexto actual? destacar los posibles aportes que proporciona el campo disciplinario de la Psicopedagogía para optimizar y promover aprendizajes favorables

para la escritura en los adolescentes. En efecto, la mejora de la escritura se acelera de modo considerable propiciando un aprendizaje lingüístico significativo (Ausubel, 1995)

La psicopedagogía nació como una interdisciplina en la confluencia de espacios conceptuales de la psicología y la pedagogía y cuyo objeto de estudio es el sujeto que aprende y su proceso de aprendizaje. (DGCyE, 2011) En este aspecto, conocer la modalidad singular de la producción simbólica y cognitiva de la escritura y la redacción de un sujeto, nos permitirá orientar y sugerir estrategias de promoción, prevención e intervención desde este campo de estudio.

2-ESTADO DEL ARTE – ANTECEDENTES

En los últimos diez años dentro del paradigma de la diversidad y complejidad, las investigaciones en relación a la escritura de los jóvenes y adolescentes en Argentina y países de Latinoamérica han sido de interés tanto, para el campo pedagógico como psicológico.

A continuación, se presentan diversos trabajos de investigación, principalmente nacionales que caracterizan y presentan conclusiones desde diferentes perspectivas y posturas teóricas sobre la producción escrita en la franja etaria en cuestión.

El interés por los procesos de lectoescritura en el campo académico suele centrarse en las dificultades de aprendizaje y en los factores que influyen en dichos procesos. En la última década el uso de las nuevas tecnologías fue considerado uno de los factores más relevantes y estudiados, ha llamado la atención de los especialistas por su influencia en los adolescentes considerados “nativos digitales” porque han crecido inmersos en el hardware y el software del momento (Gardner, 2014).

Al respecto, una de las investigaciones realizadas en el marco del programa de investigación de la facultad de Psicología de la UBA, Nuevas tecnologías: Compromiso psíquico y producción simbólica, trabajo en el cual los autores Álvarez y Cantú (2011) se centraron en los procesos simbólicos y subjetivos ligados a la experiencia que tienen los adolescentes a través del uso de las nuevas tecnologías y las elaboraciones psíquicas ligadas a ellas. Para ello, se elaboró un diseño exploratorio que posibilitó la construcción de ejes de indagación amplios, teniendo en cuenta el carácter heterogéneo y singular de los modos de apropiación y producción de adolescentes de entre 13 y 16 años, alumnos

de escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires que participaron voluntariamente a través de entrevistas especialmente elaboradas y del aporte de fragmentos de sus chats y fotolog.

Una de las dimensiones de análisis fue la de describir las modificaciones que se producen en la producción escrita a partir de la apropiación de los códigos específicos de las nuevas tecnologías. Entre las principales hipótesis elaboradas a partir del análisis de los resultados se realiza la interpretación de que los entrevistados dan a la experiencia de escritura en pantalla utilizando los códigos de las TICs (Tecnología de Información y comunicaciones), como un tipo particular de uso de lenguaje diferente a la escritura con soporte papel que está ligada al aprendizaje escolar como instituido socialmente. Álvarez y Cantú (2011).

De igual modo, la coyuntura actual de la presente investigación advierte el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje escolar y uso de escritura y producción escrita en pantalla como consecuencia eventual de la modalidad virtual organizada en función al contexto ASPO. Decreto 297 de 2020. Aislamiento Preventivo Obligatorio. Y DISPO. Decreto 168 de 2021. Distanciamiento Preventivo Obligatorio.

Otra investigación enmarcada en la tesis doctoral de Zabaleta (2014) desde una postura psicogenética cuyo objetivo fue indagar el desempeño en la lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo considerado para la autora críticos en el aprendizaje del lenguaje escrito: la finalización de la escolaridad primaria y escolaridad secundaria básica.

Para alcanzar dicho objetivo seleccionó una muestra de alumnos que estaban culminando sexto grado en cuatro establecimientos educativos de la Plata y Gran La plata de entre 11 años y 8 meses. Tres años más tarde, en un segundo tiempo fueron reexaminados. El diseño de la investigación descriptivo comparativo y longitudinal, incorporó instrumentos de pruebas de lectura y escritura tipificados y no tipificados. En cuanto al desempeño en la escritura espontánea de textos, se les pidió a los alumnos de ambos grupos que escribieran un texto expositivo y un dictado de oraciones.

Se concluye en este punto diferencias en el uso de los signos de puntuación cuando se trata de la escritura al dictado de oraciones y de la escritura espontánea de textos en ambos tiempos evaluados. En el análisis general de los resultados se infiere como factor interviniente e influyente en el desempeño de los estudiantes, a los procesos de enseñanza.

En este sentido, durante este desarrollo cognitivo en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de la escritura en particular, la finalización y el comienzo de los distintos niveles escolares es considerado una bisagra susceptible a posibles variaciones.

En el mismo lineamiento teórico y destacando la importancia del desempeño en la escritura en la articulación de nivel de escolarización; el trabajo de investigación de grado de Márquez (2014) realizado en Colombia propone una estrategia de enseñanza para la escritura académica en Educación Superior basado en el modelo cognitivo de Flower y Hayes modelo que describe diversas operaciones intelectuales que realiza un autor/escritor para escribir un texto, se trata de un modelo descriptivo, no instruccional se considera de orientación e intervención, de utilidad para explicar las dificultades que presentan los sujetos en los procesos de escritura. Flower y Hayes (1996)

El autor, realiza un trabajo de campo, de nivel descriptivo y diseño cuantitativo, se desarrolló en tres momentos: el primero de una aplicación de prueba diagnóstica para relevar datos del nivel de escritura, luego la aplicación del modelo y para finalizar la evaluación de los datos obtenidos en una población de estudiantes del décimo semestre de la carrera de Contaduría Pública del nivel Superior. El estudio reveló que los estudiantes muestran un conocimiento limitado de las operaciones implicadas en el proceso de planificación de la escritura y reconocen algunos problemas durante dicho proceso.

La planificación es un proceso fundamental en la escritura, a través del cual el autor/escritor elabora una configuración pre-lineal del texto, esta configuración puede ser sólo mental (ideas, intenciones, etc.) o estar representada gráficamente (con esquemas, listas, dibujos) y requiere de subprocesos que se sitúan en ese plano. Cassany (2009). Este aspecto indagado, permitirá describir las características de la producción escrita en los adolescentes evaluados.

Desde un enfoque psicopedagógico y de análisis subjetivo, Schlemenson y Grunin (2014) realizan un trabajo de investigación en el cual se analiza las particularidades psíquicas de los procesos de simbolización que atraviesan la escritura de adolescentes e inciden de manera singular en el despliegue y/o restricción de las modalidades de simbolización e interpretación de su experiencia subjetiva que se pone de manifiesto en sus producciones simbólicas durante el diagnóstico y tratamiento en el ámbito clínico. Schlemenson (2009).

El proceso de investigación se inscribió en un diseño de investigación cualitativo, que permitió emprender un estudio exploratorio y longitudinal de desarrollo de casos clínicos orientados a caracterizar los alcances identitarios de la producción escrita (narrativas) de púberes y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires de su cuaderno durante las sesiones de tratamiento grupal. El análisis de la producción escritural de los jóvenes consultantes permitió conocer sus modalidades distintivas de simbolización, orientando así los modos de intervención clínica en el tratamiento y transferibles al sistema educativo.

La adolescencia corresponde a la edad en que los sujetos transitan el proceso de reelaboración identitaria constituyendo uno de los trabajos psíquicos principales durante esta etapa. Aulagnier (1991). En este sentido, es posible explorar los alcances identificatorios de la producción escritural tanto narrativa como figural.

En la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, Rigo et al. (2018) desarrollaron un proyecto de investigación el cual tenía como objetivo comprender los sentidos y significados que estudiantes de los últimos años del nivel secundario de escuelas de gestión estatal y privadas construyen en torno a la lectura y escritura como herramientas para la apropiación de conocimientos situados en el marco de contextos diversos.

La recolección de datos se llevó a cabo con la implementación de cuestionarios y preguntas abiertas y cerradas respecto a la escritura, lectura y modalidad de estudio. Los resultados de esta investigación arrojaron que los estudiantes atribuyen diversos sentidos a la práctica de leer y escribir según se refieran a contextos académicos, de estudios o cotidianos.

En este marco, se plantea a la escritura como práctica social que toma sentidos diversos en función de los actores y de los contextos. Es decir que las percepciones que los estudiantes de nivel secundario construyen acerca de las actividades en torno a la escritura se sustentan en los procesos de aprendizajes sistemáticos, pero también desde la cotidianidad de escribir.

Por consiguiente, escribir es en primer lugar una actividad social, la escritura para comunicarse con otros seres humanos, pero no es social exclusivamente con ese propósito, sino que también es una herramienta social y es desarrollado en un medio social, se encuentra modelado por convenciones sociales y por la historia individual de interacciones sociales: la escuela, los amigos instan a escribir. Hayes (1996).

En definitiva, la exploración de los aspectos constitutivos de la producción escrita puede estudiarse desde diferentes enfoques disciplinarios y teóricos, tomando todos o cada uno de los aspectos involucrados y considerando la etapa evolutiva, el contexto, las destrezas lingüísticas y cognitivas individuales de los sujetos.

Este trabajo de investigación se centrará en las características de los aspectos constitutivos en la estructura de la redacción escrita en adolescentes que actualmente cursan segundo año de la escuela secundaria y que el primer año de la misma los procesos de enseñanza aprendizaje escolar fueron transitados de forma virtual debido al contexto actual de Pandemia. Esta coyuntura, ha modificado y transformado la modalidad de enseñanza sostenida hasta el momento, para poder adaptar las propuestas escolares, habilitando nuevas alternativas y recursos para llevarla a cabo.

Si bien existen numerosos estudios e investigaciones que abordan los complejos procesos cognitivos y simbólicos subjetivos que intervienen en la composición escrita de diversos tipos de textos, el contexto actual de pandemia mundial con características inéditas e históricas proporcionan en el presente trabajo datos e información encuadrados en esta coyuntura que hasta el momento no han sido indagadas.

3- MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1: LA ESCRITURA PROCESOS Y FUNCIONES

1.1La escritura

El aprendizaje de la lecto escritura constituye uno de los contenidos del proceso de aprendizaje en la educación infantil de mayor trascendencia y ocupa un lugar fundamental dentro de los primeros años de escolaridad, puesto que representa la base de los futuros aprendizajes escolares durante toda su trayectoria.

Piaget (1986) plantea que la inteligencia de un niño es al principio de tipo práctica, fundada en su actividad sensorio motriz, con la imitación posterior aparece un pensamiento representativo y ya a los 4 años podrá evocar y representar acciones, luego poco a poco el lenguaje estructurará su pensamiento y su inteligencia, de este modo adquirirá un carácter operativo que ya no dependerá de situaciones concretas.

Conforme a este desarrollo se considera la edad adecuada para que el niño/niña aprenda a leer y escribir comprendida entre los 5 y 7 años de edad. Esta adquisición será lenta y fundamental para la enseñanza de la escritura y en la que intervendrán operaciones fundamentales de análisis, síntesis, generalizaciones y abstracciones. Méndez (2011).

El lenguaje escrito significa la conquista de un lenguaje más difícil que exige un mayor esfuerzo que el lenguaje oral, escribir es una actividad cognoscitiva compleja que requiere el desarrollo de una serie de habilidades y estrategias que se nutre del habla y la lectura. Noguera (2002)

Según Cassany (2009):

La escritura es una técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario. Del mismo modo que se han formulado numerosos inventarios de actos de habla o funciones lingüísticas generales, también podemos encontrar clasificaciones de usos escritos. (p. 48)

La escritura es una habilidad cultural, no se desarrolla naturalmente, debe ser enseñada y ejercitada explícitamente, por lo tanto, producir un texto es una habilidad que se verá favorecida con la práctica.

En este sentido, Vygotsky (1977) en su teoría sociocultural sobre el pensamiento y lenguaje, explica el aprendizaje de la lengua escrita como una experiencia de aprendizaje mediada culturalmente que estructura la conciencia humana.

Valery (2000) sintetiza los puntos fundamentales de la teoría de Vygotsky y plantea cómo la escritura estructura la conciencia humana : como un sistema de mediación semiótica que activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas a través de la estructura de los procesos cognitivos permitiendo el paso del razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico -conceptual; como instrumento semiótico crea contexto y tiene función epistémica (significado y sentido) ; como proceso de adquisición es construido socialmente en comunicación y diálogos con otros desarrollándose en contextos escolares específicos.

La idea de que la escritura transforma la conciencia humana porque permite el desarrollo y construcción de conocimientos y formas de pensamiento, formula la relación entre la expresión del pensamiento a través de la escritura creativa, es decir que se construyen significados especificando intenciones (en relación a lo que queremos expresar) y organiza el pensamiento confrontando las ideas con el texto. La escritura permite la

elaboración y transformación de conocimiento, considerándose un proceso de aprendizaje.

Para Vygotsky (1977) la escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos por lo tanto una herramienta psicológica que implican procesos superiores que se constituyen a partir de la mediación e internalización de prácticas sociales, su adquisición modifica la estructura cognitiva llevando a la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento.

Es una forma de lenguaje, un sistema de signos y por tanto una herramienta introducida en una actividad psicológica de los procesos superiores como el pensamiento, que la transforma cualitativamente. Los procesos superiores de la planificación del mensaje y construcción de las estructuras sintácticas sólo intervienen en la escritura creativa o lo que Vygotsky (1977) denominó *productiva*.

Escribir, se trata en primer lugar de una actividad social, de esta manera las diversas culturas proporcionan las palabras, las formas, las imágenes con las que se plasman en un texto.

1.2. La postura cognitivista sobre la escritura

Los primeros modelos del paradigma cognitivo centraron como referente al sujeto individual y destacan que en el acto de escritura el individuo confronta al conocimiento, se plantea preguntas y procede a la resolución de problemas a partir de procesos y subprocesos que se organizan jerárquicamente con determinadas reglas de funcionamiento.

Desde la psicología cognitiva la escritura se considera como una actividad cognitiva sumamente compleja que requiere de la integración de un conjunto de habilidades, una serie de operaciones y subtarear diferentes en la que intervienen una multitud de procesos y recursos que actúan de manera simultánea para que el proceso se lleve a cabo. Se trata de un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo. Cítoles (1996)

Tanto la psicología cognitiva, la psicolingüística y la neurolingüística han aportado información de cómo la habilidad de la escritura se encuentra representada en la mente o el cerebro y de los procesos que subyacen necesariamente para la escritura de palabras o textos y en paralelo, las propuestas de enseñanza lo han tomado como referentes. Los tipos de procesos que intervienen son: motores, conceptuales y lingüísticos. Cueto Vega (2009)

Salvador Mata (2003) destaca cuatro condicionantes de la expresión escrita correspondientes a la habilidad compleja de escribir:

- a) El factor neuro-psicológico en relación a la maduración tanto neuroanatómica como la motricidad del sujeto.
- b) Factor Lingüístico, en tanto el dominio de las distintas unidades lingüísticas del escritor (palabra, oración, párrafo y texto)
- c) Factor cognitivo hace referencia a los procesos ejecutivos y dispositivos básicos de aprendizajes.
- d) Factor didáctico, de carácter contextual o áulicos: programas de enseñanza y procesos constructivos de los estudiantes.

Todos estos factores mencionados por el autor se encuadran en el contexto de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta las dimensiones neuropsicológicas y afectiva de los sujetos.

Para llevar a cabo el proceso de escritura se necesitan además de las herramientas sociales todas las herramientas cognitivas disponibles: la estructura del lenguaje, la memoria operativa y atención activas, la organización espacial entre otras. Tradicionalmente se estudió la escritura como producto, en este sentido, desde el punto de vista cognitivo se estudia y aborda como proceso.

Se han realizado numerosos estudios tales como el modelo de escritura de Hayes-Flower (1980) o el de “transformación de conocimientos” de Bereiter y Scardamalia (1987) que han descripto los procesos involucrados en la escritura. Los modelos de orientación cognitiva son los más elaborados y que mejor explican el proceso en su conjunto y aunque están centrados en el proceso, además incluyen también cuestiones en cuanto resultado del proceso, es decir, el texto o producto.

1.3 Procesos cognitivos y funciones

La mayoría de los investigadores coincide que al menos son cuatro procesos cognitivos que a su vez están compuestos por subprocesos y que son necesarios para transformar una idea o pensamiento en signos gráficos. Cuetos Vega (2009) El autor señala los siguientes cuatro puntos de coincidencia:

-Planificación del mensaje: el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad.

Para esto, tiene que seleccionar de su memoria la información.

- Construcción de las estructuras sintácticas: se debe utilizar construcciones lingüísticas coherentes desde el punto de vista sintáctico, que contengan un mensaje.

- Selección de las palabras: El escritor busca en su almacén léxico las palabras que mejor encajan en la estructura sintáctica, para dar cuenta del mensaje que se desea transmitir.

- Procesos motores: se activan los programas motores que se encargarán producir los correspondientes signos gráfico (Avello Pino et al. 2017, p 21)

Como se ha mencionado anteriormente, la escritura involucra procesos cognitivos complejos, en el cual se debe codificar la lengua de manera gráfica mediante signos lingüísticos. Esta habilidad requiere comenzar por procesos básicos como la grafomotricidad, para luego ir evolucionando a ejercicios de más alta complejidad cognitiva, como por ejemplo la escritura productiva que involucra procesos de alto orden para su desarrollo. (Cuetos Vega, 2009).

Méndez (2011) expone los factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura y señala la estructura psicofisiológica de la escritura representada en dos niveles:

El primer nivel está representado por varios eslabones, en primer lugar, el análisis de la *composición sonora* de la palabra, esto es distinguir los fonemas. Luego, correlacionar cada sonido aislado con la *grafía*, la relación entre el fonema y grafema (auditivo-visual). Y por último la recodificación de la imagen visual de las letras con los rasgos gráficos.

El segundo nivel es el *semántico* que permite la realización espontánea de la escritura respondiendo a una idea o motivo y haciendo uso de códigos semánticos, sintácticos y gramaticales.

El modelo del proceso de escritura propuesto por Hayes -Flower (1980) fue de los primeros trabajos más destacados y mencionados como modelo cognitivo, del cual se desprende numerosos aportes y adaptaciones al respecto. Este modelo describe diversas operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto.

Propuesto originalmente en 1980 contempla como procesos generales a la *memoria a largo plazo* de los escritores, que generarán el trabajo de escritura a través de la *planificación* para finalizar con la *traducción y revisión* del texto producido. Indica tres componentes importantes: *el entorno de la tarea*, es decir, todo aquello que influye en la tarea de escritura y están fuera del propio escritor (factores sociales y físicos); el segundo componente *los procesos cognitivos implicados* y por último la *memoria operativa*.

En cuanto a las funciones de la escritura, Cassany (2009) refiere a la escritura como técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo a los contextos y los propósitos del usuario y propone los siguientes aspectos:

Intralingüística: en tanto el autor del escrito y su destinatario son la misma persona. Cumple funciones tales como la *Registrativa* en cuanto permite guardar información sin límite de cantidad o duración; *manipulativa* permite la reformulación de lo enunciado; *Epistémica* la manipulación de datos permite generar opiniones e ideas que no poseía antes de iniciar la actividad escritora.

Interlingüística: en tanto el autor escribe para otros. Cumple una función *comunicativa* que permite interactuar con otros respondiendo a las diversas situaciones de comunicación; y *Certificativa* en el mundo alfabetizado ya que lo escrito es la única prueba aceptada de un hecho o dato.

La función *Lúdica* en sus usos Intra e Interlingüísticas, en cualquier contexto la escritura puede usarse como juego, no es estrictamente literaria y académica hay diferentes formas como periodísticas, de correspondencia, artísticas, etc.

1.4. La redacción escrita

Lo anterior conlleva a resaltar que escribir no consiste sólo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica y contribuir a la elaboración del pensamiento. Camps (1990), la escritura ha transformado la relación de los individuos y la comunidad alfabetizada con el conocimiento.

Los primeros trabajos sobre la composición escrita entendida como un proceso que conlleva una actividad mental compleja se sitúan, a finales de la década de los 70 y comienzos de los 80, en el marco de la psicología cognitiva. Castelló y Moreteo (1996). Actualmente el acto de la composición escrita dista mucho de lo que se consideraba escribir o redactar en aquel entonces. Hoy se tienen en cuenta también otros diversos factores que influyen en este proceso tales como lo cultural, social y tecnológico.

La composición escrita implica una forma de elaborar un tipo de texto y los actos que la producen. ¿Qué es un texto? Según Taboada (2018) “Un texto es un modo de transmitir un mensaje, una idea o una opinión mediante un conjunto de palabras y oraciones.” (p. 19)

Se distinguen cinco tipos de secuencias textuales básicas: diálogo, narración, descripción, exposición y argumentación. Las secuencias están constituidas por oraciones o frases con

una organización interna propia, de manera que cuando un autor redacta un texto, suele escribir varios fragmentos diferentes y emplear varias secuencias textuales pertenecientes a distintas secuencias textuales básicas.

Acerca de la redacción, la base teórica presenta su etimología como “compilar”, “poner en orden”. Así, se trata de escribir ideas que van surgiendo de la mente, en forma ordenada. Es importante en la estructura de la redacción escrita: la adecuación, la coherencia y la cohesión como requisitos principales dentro de la perspectiva lingüística. Además, se divide en tres grandes apartados como la Introducción, el Desarrollo y la Conclusión. Los requerimientos de la redacción expresan el sentido que un interlocutor da a una frase en el dialogo, por eso ha de usar los signos de puntuación, que reemplazan las pausas en una conversación oral. Gloria & Toribio (2013)

Camps (1990) sostiene que los subprocesos y operaciones que se llevan a cabo durante la *redacción*, no son lineales, sino recursivos. En este sentido, los modelos cognitivos del proceso de redacción muestran su complejidad y la dificultad de dominio de todos los conocimientos y habilidades que requieren.

El modelo de proceso de redacción de Flower y Hayes, es un modelo descriptivo y explica los procesos de escritura de quien se denomina escritor. Los autores estudiaron los procesos cognitivos implicados en la redacción, partiendo de la premisa que existen en la mente del escritor ideas y reflexiones previas puestas y dirigidas a un objetivo. En cuanto a las metas, objetivos e intenciones los autores distinguieron inicialmente cuatro objetivos predominantes: tener en cuenta al lector, crear una voz, construir significado a partir de una red coherente de ideas y producir un texto que encaje en las convenciones discursivas y de género. Márquez (2014)

La redacción escrita implica la utilización de las mismas estructuras lingüísticas que se utilizan al hablar, aunque la ausencia física del emisor y la interpretación que le dará el lector supone una estructura creativa-cognoscitiva que, por un lado, tendrá procesos de expresión sintácticos cognitivos y por el otro de contenido proceso de integración de la información y construcción de la escritura. Cada uno de estos aspectos deberá entrelazarse para que la redacción sea interesante, coherente y fluida, con el uso de vocablos correctos, frases y expresiones que motiven la lectura y faciliten la comunicación y la comprensión del lector.

De acuerdo con lo planteado hasta aquí, se puede afirmar que la *acción de redactar* es un conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados y en dominio del escritor durante el acto de redacción. Además, estos procesos tendrán una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción dentro del mismo y estará orientado hacia un fin conducido por una red mayor de objetivos propia del escritor/autor.

Según Hayes y Flower, para que la producción escrita de una redacción se realice eficazmente necesita que el escritor ejecute tres tipos de procesos: Planificación de lo escrito; generación del texto y revisión del texto producido.

Este modelo sugiere una redacción en etapas, que en la práctica no son claramente identificables ya que actúan en forma continua. El proceso interno de la persona que produce en un primer momento se encuentra en la etapa de *preescritura*, previas a la aparición de palabras (sobre papel o pantalla), luego se redacta el producto, *escritura* y finalmente se revisa, se vuelve a trabajar en lo producido *reescritura*.

Para concluir, se tendrá en cuenta lo dicho hasta aquí en relación a los procesos que intervienen en la escritura y redacción para realizar una descripción de las características de la producción escrita en los sujetos a indagar en esta investigación, a través de un instrumento de evaluación específicos de los procesos de escritura sustentado en el paradigma cognitivo.

CAPITULO 2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y ADOLESCENCIA

2.1 Educación secundaria en la Argentina

En la Argentina, en un principio el sistema educativo se centró en la educación primaria, que a partir de la Ley 1420, promulgada en 1884, exhibía el carácter de laica, gratuita, gradual y obligatoria. En la educación en el siglo XX, el nivel primario continuó su obligatoriedad y el nivel medio y las escuelas técnicas eran reservadas solo para un sector del alumnado que se los consideraba con mayores capacidades.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria y lo hace a partir de la sanción de la Ley 26206.

En la Ley de Educación Nacional, se incorpora la obligatoriedad del nivel secundaria “la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.” Ley Nacional de Educación (14 diciembre 2006) Honorable Congreso de la Nación. Artículo 29.

La educación secundaria tiene una trayectoria escolar de seis años y se divide en dos ciclos: Ciclo Básico de carácter común a todas las orientaciones correspondientes a primero, segundo y tercer año y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, correspondiente a cuarto, quinto y sexto año respectivamente. De Luca (2013)

Las trayectorias escolares pueden definirse como el recorrido que los alumnos realizan por niveles ciclos y grados en el transcurso de su biografía escolar. La escolaridad obligatoria, comienza con la educación inicial a los 4 años de edad y debería culminar a los 17 o 18 años de edad al finalizar la educación secundaria, siempre y cuando el estudiante realice el recorrido en los tiempos y formas establecidas y delineados en la organización escolar.

Es necesario distinguir entre las trayectorias escolares *teóricas*, las cuales se refieren al recorrido esperado y predecible y las trayectorias escolares *reales* son aquellas que durante su desarrollo influyen diversos factores y rompen con esa linealidad y plantean nuevos desafíos. Terigi (2010)

En este sentido, el contexto actual de Pandemia que atraviesa el mundo, los desafíos para enfrentar las trayectorias escolares y la continuidad pedagógica en todos los niveles de educación se presentan de formas variadas y novedosas.

Al respecto, el aprendizaje de la lectura y escritura entendidas como prácticas sociales toman sentidos diferentes en función de los estudiantes y las variables del contexto que incidirán sobre sus producciones y sus procesos de aprendizaje.

2.2 El diseño curricular del Nivel medio

¿Qué es el diseño curricular?

“El diseño curricular supone “una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno debe ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa”. (Casanova, 2006 p. 89)

Casanova (2006) considera al diseño curricular como el planteamientos de ideas generales del currículo y cómo éstas llegan a las prácticas del aula , respondiendo a las preguntas de qué reciben los estudiantes del sistema educativo y cómo perciben el desarrollo de su propio proceso educativo, que pone de manifiesto la incidencia que tiene la elaboración de un correcto diseño curricular como herramienta estructural en el proceso de enseñanza educativa, entendidas como metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza.

En la Provincia de Buenos Aires, el diseño curricular para la educación secundaria se encuentra enmarcada en la Ley de Educación Provincial N° 13688 (2007) y reafirma los fundamentos de dicha Ley, consolidándose el proceso de modificaciones en el sistema educativo provincial y definiendo el Nivel Secundario de la Educación Provincial con una duración de seis años que se inicia con la finalización del Nivel Primario.

Particularmente, el diseño curricular para la Educación Secundaria - 2° Año. Resolución N° 2495/07 “constituye una propuesta pedagógica para la educación de los púberes, adolescentes y jóvenes bonaerenses, mediante la cual se propende a una mejor formación que garantice la terminalidad de la escuela secundaria y a un egreso en condiciones de continuar estudios en el nivel superior.” (p.8)

Desde la asignatura de *Prácticas del Lenguaje* para segundo año de la escuela secundaria, el Diseño Curricular vigente (2007), espera en relación a la escritura, en este ciclo que la enseñanza:

- Proponga variadas situaciones de lectura, escritura e intercambio oral y fomente la reflexión sobre los contextos de producción y recepción de esas prácticas.
- Proponga situaciones de lectura, escritura e intercambio oral que les permitan a los alumnos/as desenvolverse de manera cada vez más autónoma y reflexiva, ejercer sobre sus producciones e interpretaciones una tarea de monitoreo

y control constantes y usar el lenguaje para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso.

La enseñanza de la escritura en segundo año del nivel secundario, se enmarca en la asignatura de *Prácticas del Lenguaje*, que es definida por el Diseño Curricular para la educación secundaria (2007) como “prácticas del lenguaje son las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.”

En el marco de la Ley de Educación Nacional (2006) en el artículo 11, l se garantiza “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida”, de aquí se infiere la importancia de la lectoescritura en todos los niveles de educación.

La enseñanza de la lengua escrita se desarrolla fundamentalmente en el contexto escolar desde el nivel inicial y continua hasta finalizar la trayectoria escolar obligatoria. Como ya se ha expuesto, los procesos de escritura y pensamiento implicados en la resolución de una tarea de escritura son muy complejos y cada estudiante los afronta de manera diferente.

Joaquín Ramos (2009) reflexiona sobre la escritura en el contexto escolar y expresa que la mayoría de las producciones escritas tienen una finalidad comunicativa, se escribe para comunicar algo a otros; sin embargo, en la escuela, la lengua escrita ha perdido su dimensión comunicativa y cognitiva para adquirir, en la mayoría de las ocasiones, el carácter de una actividad lineal y carente de sentido para el estudiante, que simplemente trata de adaptarse a unas normas ortográficas y gramaticales.

El autor plantea la necesidad de enseñar y aprender a escribir con sentido es un derecho de los estudiantes y una obligación o compromiso de las instituciones educativas, para hacer efectivo lo que propone la Ley de educación Nacional (2006) fomentar, fortalecer y enriquecer al educando para que pueda desarrollarse en la sociedad.

Según Cassany (1994), “no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos” (p.102)

Por consiguiente, la acción de escribir es una herramienta para construir y comunicar el conocimiento y además se elabora y expresa lo que se sabe, es un proceso, una acción comunicativa, una práctica social que empodera a los estudiantes y contribuye a reestructurar sus ideas.

En el ámbito escolar de la secundaria, tradicionalmente la producción escrita de los estudiantes se realiza como mecanismo o instrumento, es decir, se hacen prácticas mecánicas como productos para presentar y evaluar. Más reciente es el interés de la escuela por la comprensión de textos no literarios y la producción de la redacción.

El paradigma de la complejidad encauza la orientación de la enseñanza de la redacción como proceso y no solo como control y evaluación del producto. Es necesario que el docente pueda intervenir en el desarrollo de las operaciones implicadas y en ofrecer posibilidades al alumno para ejercitar en las diversas habilidades requeridas. Camps (1990).

Para la enseñanza de la redacción escrita es fundamental que se lleve a cabo de manera consciente, reflexiva, alternando en situaciones de escrituras individuales y grupales. El entorno que estimule y motive, es importante pero también es necesario que los alumnos experimenten las dificultades inherentes al proceso teniendo en cuenta los recursos tecnológicos actuales, las vicisitudes del contexto y las modalidades de aprendizaje de los estudiantes.

Camps (1990) sostiene que no todas las actividades escolares de la redacción llevan al aprendizaje progresivo de esta actividad, ya que el alumno puede escribir mucho pero no aprender estrategias adecuadas para lograr que se transforme en un instrumento de elaboración del pensamiento.

Es por esto que en el enfoque didáctico que adopte el docente en la enseñanza de la redacción escrita debe considerar la complejidad del proceso, promover el aprendizaje de las distintas estrategias aprender a coordinarlas para conseguir determinados objetivos que variarán en función del contexto, y la tarea. Ramos (2009)

2.3 El aprendizaje en la adolescencia

Según UNICEF (2002) aproximadamente a los 10 años de edad, los niños y las niñas comienzan un largo periplo a través de la adolescencia. El término adolescente se usa en general para indicar la edad comprendida entre los 12 y 19 años, el período de transición entre la niñez y la juventud, incluye dos fases que difieren una de la otra: La pubertad de

los 12 a 14 años y entre los 15 y 19 años la adolescencia propiamente dicha, estas edades coinciden con la etapa evolutiva que corresponde a los estudiantes de la enseñanza secundaria obligatoria.

En este nivel educativo, comienza la enseñanza de conocimientos más específicos, especialmente adecuado para ejercitar y desarrollar habilidades del pensamiento. Las características evolutivas y las necesidades de los estudiantes en esta etapa, como su interés por conocerse a sí mismo y su desarrollo cognitivo puede favorecer el desarrollo de tales habilidades. Carretero y Limón (1995)

Según la teoría Piagetiana, este estadio corresponde al de las *operaciones formales*, esto implica un despliegue de una serie de habilidades muy importantes para el aprendizaje: adquisición del pensamiento hipotético-deductivo; razonamiento deductivo, inductivo, analógico, informal (capacidad de argumentación y contraargumentación) Piaget (1986).

En palabras de Carretero (1995) en esta franja etaria se desarrollan además las habilidades de resolución de problemas que incluye la selección de información relevante, identificación de la meta, planificación y selección de estrategias y toma de decisiones. El autor menciona también algunas habilidades que son más difíciles de adquirir: *las metacognitivas* como la planificación, organización, monitorización, entre otras.

Lo dicho hasta aquí supone que a los 10 años el niño empieza a entender conceptos individuales abstractos como moralidad y sociedad; a los 15 un adolescente puede entender y relacionar dos o más conceptos abstractos y percibir ambigüedades y contradicciones y

los 20 el cerebro puede coordinar diferentes abstracciones y empieza a resolver contradicciones.

Desde el enfoque de la neurociencia se considera que es una época de importantes cambios neurobiológicos. Durante la primera adolescencia, se produce un avance fenomenal en el pensamiento abstracto, el córtex prefrontal (situado detrás de la frente) desarrolla nuevas e importantes funciones y no madura totalmente hasta la edad de 18 años aproximadamente. Esta reorganización neocortical

deviene de una reasignación de sinapsis. Pease et al. (2015) Estos cambios neurofisiológicos podrían desempeñar un papel en la susceptibilidad a la aparición de problemas afectivos y del aprendizaje.

Las fundamentaciones desde la postura teórica psicoanalítica sobre los procesos de aprendizaje en los adolescentes se sustentan en términos de subjetividad y en los procesos de simbolización. Desde esta perspectiva se sostiene que los problemas en el aprendizaje presentan restricciones en sus procesos de simbolización que limitan el despliegue de su imaginación, reflexión y autonomía del pensamiento en sus modalidades gráficas, escriturales, lectoras y discursivas. Schlemenson y Grunin (2014)

En este sentido, las problemáticas en los procesos de simbolización comprometen la ductilidad psíquica necesaria para el despliegue de la subjetividad en el intercambio con los objetos sociales y de conocimiento.

Como afirma Green (1993), las transformaciones propias de la adolescencia cuestionan el equilibrio psíquico y la organización temporal establecida hasta entonces y al mismo tiempo habilitan oportunidades inéditas de modificación sobre las huellas ya inscriptas.

En síntesis, el aprendizaje en el campo educativo vincula las adquisiciones del desarrollo con los contenidos y estrategias utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación secundaria acompaña el desarrollo cognitivo, psíquico, físico y emocional de los adolescentes durante su trayectoria escolar, habilitando espacios de estudios, investigaciones y aportes desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas.

2.4.-Contexto actual y virtualidad

El contexto se define como una realidad compleja atravesada por demarcaciones específicas que lo determinan. El contexto actual, planteado en esta investigación está caracterizado por la Pandemia global anunciada por la Organización Mundial de la Salud en marzo del 2020, cuya consecuencia alteró e impactó en todos los ámbitos incluido en la educación produciendo cambios significativos en la sociedad.

En este marco, la revista Vox populi para la educación secundaria dependiente de la dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2021) refirió que el aislamiento y distanciamiento transitado durante el año 2020, modificó la dinámica institucional de todas las escuelas de la provincia, teniendo que implementar los más diversos recursos y dispositivos para sostener la continuidad pedagógica.

No sólo los espacios se trastocaron, sino que, al trasladarse el vínculo escolar a la virtualidad y a formatos a distancia, también los tiempos de enseñanza, de aprendizaje, de planificación y de gestión se modificaron.

Las tecnologías son un componente fundamental de esta época y de la continuidad pedagógica asociada a la docencia. Es así, que se fue transitando de las TIC (Tecnologías de la información y la Comunicación) en el sentido de tecnologías y aplicaciones sin contexto didáctico asociado, a las TAC (Tecnologías al servicio del Aprendizaje y el Conocimiento). Nuevos modos de entablar la relación pedagógica tuvieron lugar, un proceso iniciado, enriquecido, pero no concluido.

La Argentina integró en el año 2018 educación digital, programación y robótica en toda la educación obligatoria enmarcada en una política de alfabetización digital que fomente desde el nivel inicial hasta el fin de la secundaria. Resolución N°343/18. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (12 de septiembre 2018). Consejo Federal de Educación.

Dicha propuesta plantea como meta de logro que los estudiantes logren comprender el funcionamiento de las TIC integradas en proyectos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo diversos sistemas, aplicaciones, redes y medios digitales con el fin de transferir el conocimiento previo para aprender nuevos recursos.

En los últimos años el rol de las tecnologías digitales adquiere un espacio de importancia en el ámbito educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se aspira a través de la inclusión de las TIC mediante el *pensamiento computacional* favorecer la resolución de problemas, por otra parte, la *programación* está orientada al desarrollo de ciertas habilidades de abstracción y operacionalización, es decir, se enseña a organizar el pensamiento. (Competencias de educación digital 2017. Ministerio de Educación de la Nación.

Según Kerckhove (2005), en función de la tecnología mediante la cual vehiculamos el lenguaje, define tres etapas en que se modifica el propio lenguaje y las capacidades cognitivas: la tradición oral, el lenguaje escrito y la pantalla. La era de la pantalla amplía, acelera y redistribuye el lenguaje mediante tecnologías cada vez más complejas, en una primera fase analógica, seguida de la digital hasta la aparición de la tecnología inalámbrica.

Desde una mirada de los procesos simbólicos psicológicos, Cantú (2008) plantea que con esta capacidad de crear de los estudiantes a través de las nuevas tecnologías una presencia del otro en ausencia, el uso de los dispositivos parece tener eficacia de los fenómenos transicionales.

En esta coyuntura de modalidad de aprendizaje no presencial en la educación escolar, la mediación de una pantalla se ha convertido en el principal enlace con la información y alternativa de vinculación con otros, ya sea de la comunicación unidireccional a las tecnologías interactivas de intercambio y participación en proceso y redes sociales de interacción.

Flavia Terigi (2020) señala que la psicología educacional, remite a un concepto muy clásico que es el de la motivación para aprender y que, en la situación actual, podemos pensarlo como una apropiación progresiva, por parte de los sujetos, de los motivos para estar participando de la situación de aprendizaje que puede proponer la escuela en estas condiciones actuales, para participar del proyecto que se les propone.

Por su parte, Pedro Núñez (2020) en referencia al lugar de la escuela en este contexto explica que la adaptación a plataformas digitales, clases virtuales y ejercicios de lo más variados, revalorizó al espacio escuela con su gramática que se presentó históricamente como un ámbito imprescindible. De un modo insólito la pandemia supuso una revalorización de la tarea docente y de la escuela como espacio de socialización.

La noción de contexto de aprendizaje se plantea en términos del contexto en que se realiza y, al hablar del contexto escolar presencial y virtual, se pone de manifiesto la importancia de cómo los factores intervinientes influyen sobre el aprendizaje.

Flavia Terigi (2020) en su videoconferencia *La pedagogía que vendrá* afirma en relación a esta coyuntura de carácter disruptivo, lo siguiente: “Parece ser que el mayor desafío que debemos enfrentar en este contexto será entender que enseñar y aprender a la distancia no debe representar analogía de lo presencial, lo que nos lleva a repensar las teorías de aprendizaje subordinadas al contexto actual.”

Al respecto, el aprendizaje de la lectura y escritura entendidas como prácticas sociales toman sentidos diferentes en función de los estudiantes y las variables del contexto que incidirán sobre sus producciones y sus procesos de aprendizaje.

4- ENCUADRE METODOLÓGICO

En el presente trabajo de investigación se asume un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y con un corte temporal de tipo transversal. El diseño de investigación incluirá un trabajo

de campo que utilizará como instrumento de técnica de recolección de datos, el análisis documental a través de un test psicopedagógico de evaluación de los procesos de escritura con observación no participante que se administrará de forma individual a adolescentes que cursan segundo año de la escuela secundaria de la zona de Paso del Rey, provincia de Buenos Aires quienes representarán la unidad de análisis del presente estudio.

En términos de elección del tipo de muestra se utiliza un procedimiento no probabilístico e intencional con la técnica muestreo por conveniencia teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación y criterios de inclusión. Los seis adolescentes evaluados cursan segundo año del nivel secundario en una institución educativa privada de la zona de Paso del Rey. La observación no participante y los resultados obtenidos a partir de la administración de la prueba de evaluación serán objeto de interpretación para su posterior análisis y descripción. En cuanto a las consideraciones éticas, tratándose de una muestra que incluye sujetos menores de edad se contempla la autorización de los padres a través del consentimiento informado en donde se manifiesta su acuerdo en la participación del presente estudio garantizando el resguardo de la identidad de los participantes.

Problema

¿Qué aportes proporciona la psicopedagogía para optimizar la redacción escrita en adolescentes de 13 años, que cursan segundo año de nivel secundario de la ciudad de Paso del Rey en el contexto actual 2021?

Objetivo General

Indagar qué aportes ofrece la psicopedagogía para optimizar la redacción escrita en adolescentes que cursan segundo año del nivel secundario en la ciudad de Paso del Rey en el contexto actual 2021.

Objetivos Específicos

- Explorar los aspectos constitutivos en la redacción en adolescentes que cursan segundo año del nivel secundario de la ciudad de Paso del Rey en el contexto actual 2021.
- Identificar los parámetros observados en la estructura de las producciones escritas en estudiantes que cursan segundo año de nivel secundario de la ciudad de Paso del Rey en el contexto actual 2021.
- Enunciar los aportes posibles del campo de la psicopedagogía para fortalecer la producción de la redacción escrita en adolescentes que cursan segundo año de nivel secundario de la ciudad de Paso del Rey en el contexto actual 2021.

Técnicas e instrumento

Test psicopedagógico: Se trata de un instrumento de evaluación de los procesos de escritura, basada en un enfoque cognitivo, de aplicación individual o colectiva denominada PROESC (Vega, Sanchez, & Hernández, PROESC, 2002) cuyo ámbito de aplicación se extiende desde 3º de educación primaria hasta 4º año de educación secundaria (estudiantes de 10 a 16 años). La aplicación de la batería completa se estima en una duración de entre 40 y 50 minutos.

La finalidad de este Test es el de la evaluación de los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores. Consta de seis pruebas destinadas a evaluar aspectos diferentes de la escritura, entre ellas la capacidad de la planeación de un texto expositivo a través de un subtest de escritura de un cuento y una redacción.

Observación no participante: durante la administración del test permitirá junto a los datos cuantitativos identificar y valorar diversos aspectos tales como el comportamiento, la predisposición, el tiempo requerido para la tarea, los errores durante el proceso de composición de la escritura, estos aportes contribuirán a ampliar los datos obtenidos y al desarrollo de las conclusiones.

5- ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para realizar el análisis de los datos obtenidos, se considerará de la batería de evaluación PRO ESC, evaluación de los procesos de escritura, de Cuetos Vega, Ramos Sánchez & Ruano Hernández (2002) destinada a 2º año de Educación secundaria, a saber, la subprueba: *Escritura de una redacción*. Para ello se clasificará y tomará en consideración los datos obtenidos de la evaluación a través del análisis cualitativo.

La consigna en esta instancia de la prueba consiste en: *“escribir lo mejor que pueda una redacción sobre algún animal que le guste o del que sepa mucho. No puede ocupar más de una carilla”*.

Se analizó el desempeño del grupo total con modalidad individual para la administración de la prueba. Las producciones obtenidas se analizaron en base a distintos tipos de indicadores y se otorgaron puntuaciones según los siguientes criterios:

Contenido

- Uso del borrador de acuerdo a la estructura proporcionada.
- Adecuación o inadecuación del título, del tipo textual expositivo.
- Extensión del texto: cantidad de palabras y oraciones complejas utilizadas.
- Presencia de rasgos definitorios (del animal);
- Descripción de rasgos físicos, hábitat, raza.

Presentación

- Nivel normativo: adecuación a la ortografía reglada y arbitraria. Se identificaron la cantidad de errores normativos, sobre el total de palabras discriminando errores ortográficos (cambio de un grafema por otro), uso inadecuado de mayúsculas, acentos y puntuación.
- Nivel semántico: en este nivel se procedió a calificar el nivel de coherencia de los textos producidos.
- Organización de la información, continuidad temática.
- Vocabulario técnico básico, expresiones para iniciar y cerrar ideas, oraciones complejas.

Asimismo, se consideró el aspecto actitudinal frente a la tarea, la motivación, el tiempo requerido y predisposición de los estudiantes. Además, los niveles de concordancia a partir de someter las producciones al juicio de expertos (conocimientos previos) en el tema categorizado en tres niveles: alta, media o baja.

Interpretación de los aspectos de *Contenido* y *Presentación* de la escritura de Redacción

Dentro de los componentes puntuados en ambos aspectos de la escritura de la redacción (Contenido y Presentación) se observó que el grupo de los seis estudiantes evaluados en términos generales, se encuadran dentro del espectro “dificultades NO”, es decir el adolescente no presenta dificultad alguna en las habilidades de lectoescritura. A su vez se aporta dentro de esta clasificación información ordinal, clasificándose a los sujetos en tres

niveles distintos de desempeño: Bajo; Medio y Alto. En este sentido, de los seis estudiantes evaluados cuatro resultaron con desempeño “Bajo”, es decir su capacidad de escritura es normal, aunque con un rendimiento bajo en la escritura de un texto expositivo, en este caso, *redacción* y en comparación de la mayoría de otros adolescentes de su edad y curso. Asimismo, se obtuvieron resultados de un estudiante con rendimiento “Medio” y un estudiante con rendimiento “Alto” según los parámetros de la tabla de Baremos de 2º año de Educación Secundaria obligatoria. (Vega, Sanchez, & Hernandez, 2002).

Componentes del *Contenido* en la producción escrita de la redacción

Adecuación del título y extensión

En el análisis cualitativo se determinó la omisión del título o la presencia de un título simple de la redacción producida, ej.: “El Canguro”, “El Elefante”, en todos los casos se repitió los requisitos de la consigna y se tituló al finalizar la producción, incluso aquellos sujetos que no lo habían realizado. Se observa omisión del título en tres estudiantes de seis consultados.

Respecto a la extensión del texto producido la mayoría de los estudiantes no alcanzó a escribir la mitad de la hoja, salvo un estudiante de los seis evaluados, quien se encuentra dentro de la categoría de rendimiento de “nivel alto” quien escribió la carilla entera sugerida. Se apreció en el resto de los estudiantes que obtuvieron puntuaciones bajas en su desempeño, que pese a tomarse mucho tiempo para la escritura de la tarea asignada, el desarrollo de su escritura fue deficiente en términos de cantidad de palabras escritas.

Conocimientos previos y uso de borradores

Otro aspecto a considerar es la presencia en la producción de rasgos definitorios y característicos del animal elegido para la redacción. La mayoría de los estudiantes logró plasmar una descripción adecuada haciendo referencia a rasgos físicos o de hábitat, aunque pobre en su extensión y carente de creatividad en la elaboración de la oración.

De acuerdo a lo observado sobre el contenido del tema a redactar se puede apreciar el conocimiento previo que cada uno de los estudiantes tiene sobre el animal elegido para la composición escrita de la redacción. En este sentido, y desde una perspectiva lingüística como plantea Cassany (2009) la función epistémica de la composición escrita permite al autor generar opiniones e ideas que no poseía antes de iniciar una actividad escritora, por lo tanto, escribir se convierte en una herramienta de creación y aprendizajes de conocimientos nuevos relacionando ideas ya conocidas.

En la producción de esta tarea no se observó el uso de borradores en ninguno de los estudiantes que realizaron esta prueba, hecho que explica la ausencia de oraciones complejas o subordinadas y coordinadas a diferentes ideas respecto al tema elegido y la escasa extensión en la escritura total de la composición. Se evidencia en todos los estudiantes una nula necesidad para la reelaboración de las ideas y conocimientos previos respecto al tema a elección que propicie a su vez, la autocorrección.

Se entiende que, a partir de lo observado en las producciones realizadas, la redacción es considerada un instrumento de elaboración de conocimientos por sus características de permanencia del lenguaje escrito y la posibilidad de reelaboración a través de posibles borradores sucesivos. Según esto, redactar no sería solamente expresar los conocimientos que se tienen, sino que a través de esta actividad el escritor aprende y transforma mediante las nuevas relaciones que establece. Para algunos autores como Hayes y Flower (1981) esta función es inherente al hecho de escribir.

Dado que el proceso de escritura no es lineal sino recursivo, a medida que el escritor se hace más experto, vuelve constantemente sobre su plan inicial, preguntándose si sigue siendo la mejor opción para expresar lo que desea, de la forma en que desea. Dicha operación no se evidenció en ninguno de los sujetos consultados.

Componentes de la *Presentación* en la producción escrita de la redacción

La presentación se refiere a los aspectos formales de diseño, la organización del contenido semántico de texto, la construcción de oraciones, la conexión entre sus partes (continuidad temática) la coherencia entre las ideas y la correcta utilización de las reglas ortográficas.

Planificación y organización

La planificación de un texto expositivo tal como lo es esta estructura de la redacción es uno de los criterios observados en este aspecto. Se verificó que el nivel de organización en la mayoría de los estudiantes se muestra de forma organizada, presentando las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas. Este rendimiento positivo en la mayoría de los estudiantes se infiere, está relacionado con que debido a la escasa información disponible para organizar y la ausencia de oraciones complejas ofrecidas en la escritura, facilitó el orden sucesivo y coherente de lo expresado en la redacción de 5 de los 6 estudiantes evaluados.

Aquí el proceso de planeación, se encuentra representada por la capacidad de planificación, organización y estructuración de las ideas. El estudiante procedió primero a la elección de un animal para luego delimitar el tema, recolectar la información organizarla y elaborar mentalmente lo que decidió expresar por escrito.

Cuando se trata de una escritura creativa, lo primero es decidir qué se va a escribir, (en esta prueba es elegir un animal) y luego el objetivo que se pretende transmitir. Cuetos (1998) hablaba en este sentido, de que una vez recuperada la información en la memoria sigue un proceso de selección y organización de ese material en función de los objetivos que se pretendan realizar.

Coherencia

Se observó en todos los casos coherencia y cohesión del texto expositivo, aunque los errores normativos (relacionados principalmente con los signos de puntuación, acentos y conjugación de verbos) deslució estos valores. Ejemplo: *“Hablamos de los conejos estos son animales en donde la reproducción son rápidos teniendo crías 5-4 meses estos animales son herbívoros y ovíparos...”*

El nivel de coherencia atribuido a los textos producidos estuvo determinado por conocimiento e ideas previas sobre el animal elegido para realizar la escritura de la redacción. Esto puede vincularse con lo referido por Camps (1990) sobre los procesos de producción en la redacción escrita en la cual la memoria relaciona el conocimiento y realización durante el proceso, es decir, es constructiva (suministra activamente conocimientos) y reconstructiva (los conocimientos continúan evolucionando durante la tarea).

Se registró en todas las producciones continuidad temática coherente y subordinada a la idea principal o tema. En su mayoría eligieron una base textual descriptiva, es decir, expresar lo que se percibe en términos físicos del animal y del espacio donde vive y qué hace. Es lo que Werlich (1979) definió como “oración registradora de fenómenos” por su referencia a lo espacial.

Estas operaciones involucradas en este proceso coinciden con lo planteado en el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) donde sugiere que el escritor utiliza para cumplir con la tarea de composición de una redacción una estrategia predominante que consiste en comenzar escribiendo una frase general sobre el tema propuesto y seguidamente, basándose en la última frase escrita decidir el contenido y redacción de la siguiente. La

estructura no estaría al servicio de los contenidos, sino que en este caso los contenidos vehiculizan a la superestructura de la redacción.

No se verificó en ninguna de las redacciones la utilización de oraciones complejas con cierto tamaño y gramaticalmente correctas que pudiesen enriquecer el contenido y la presentación de la estructura escrita de la redacción. En todos los casos, se observaron oraciones cortas y en algunos casos yuxtapuestas que señalan el sentido de la composición escrita en la mayoría de los estudiantes.

Ortografía normativa

En cuanto al dominio de las reglas ortográficas, de acentuación y conjugación de verbos utilizadas en la redacción escrita se pudo evidenciar que cuatro de los seis estudiantes presentan puntuaciones muy bajas en estos conocimientos, puesto que, en su mayoría, no lograron respetar correctamente las reglas ortográficas y arbitrarias que se espera se encuentren adquiridas en esta etapa escolar correspondiente al nivel secundario.

Los errores más comunes observados están relacionados con el uso de la “H”, “C; Z, S,” carencia en el uso de la coma y puntos aparte. Además, durante la prueba se manifestó en todos los estudiantes una actitud dubitativa frente a la escritura de palabras poco utilizadas por ellos de forma oral y cotidiana, pero que pretendían expresar en la escritura de esta redacción.

En relación a lo anterior, en la totalidad de los estudiantes el vocabulario utilizado es básico y de tipo informal. Ej.: *“Las aves son.” “Comen...”*, *“El elefante me gusta porque...”* *“El conejo está más que nada en...”*. Este tipo de escritura expositiva requiere de habilidades lingüísticas y amplitud de vocabulario que no se evidencia en este grupo de estudiantes y con esta tarea específica.

Se corrobora que el lenguaje que manifiestan los adolescentes oralmente es el que prevalece luego en su propia escritura, destacándose en consecuencia que en el marco de la planificación del texto se ignoran cuestiones de índole más compleja como la expresión escrita de palabras más apropiadas y originales que contribuyan al mensaje general que se quiere transmitir.

Aspectos actitudinales

Otro elemento importante que se tuvo en cuenta al momento de la evaluación cualitativa para la comparación de los resultados obtenidos en el desempeño del grupo de estudiantes evaluados es: la actitud de los adolescentes frente a la tarea asignada.

- ✓ Tres de los seis adolescentes solicitaron la repetición de las consignas,
- ✓ Dos de los seis estudiantes manifestaron que no les gusta escribir.
- ✓ Los seis estudiantes manifestaron no recordar la diferencia entre la redacción y el cuento y solicitaron pautas para su construcción.
- ✓ La actitud general de todos los estudiantes fue de buena predisposición y se tomaron el tiempo que consideraron necesario para realizar las subpruebas administradas.

Para responder a la cuestión de cuáles son las características observadas en la producción escrita de una redacción realizada por estudiantes de segundo año de la escuela secundaria a partir de una consigna ofrecida, es necesario además de explorar los aspectos constitutivos de la escritura de la redacción enmarcadas en las habilidades cognitivas adquiridas y también contemplar su modo singular de escritura. Como dice Schlemenson (2004) la forma en que cada adolescente simboliza el mundo es de acuerdo con sus experiencias afectivas y oportunidades sociales existentes.

Los procesos de simbolización subjetivos que atraviesa la escritura en los adolescentes son altamente significativos en esta etapa de la vida que inciden y se manifiestan en las producciones posibilitando la elaboración e instrumentación de los recursos cognitivos y afectivos que posee.

Sin bien el grupo de estudiantes evaluados pertenecen a la misma región, sus trayectorias escolares son diversas y el contexto de pandemia interpeló de modos diferentes en cada uno de ellos: en su modalidad de aprendizaje y actitud frente al objeto de conocimiento en el contexto escolar y por fuera de él.

Estos aspectos también fueron observados y se refieren específicamente a la actitud afectiva frente a la consigna, esto es: la conducta, la motivación, la predisposición y lo expresado en el momento de la ejecución y puesta en desarrollo de la escritura. En este punto se apreció en los seis estudiantes comportamientos positivos en el despliegue de la

actividad y en todos los casos se respetó las pautas de la consigna, independientemente del desempeño individual y resultados.

El análisis general de las variables observadas en los resultados del grupo de estudiantes consultados no evidencia diferencias significativas en el desempeño de los componentes observados para la escritura de una redacción. El desempeño más crítico aparece en el uso de comas, puntos y conjugación de verbos y en la extensión de la producción escrita en término de cantidad de palabras y oraciones complejas. Si se establece una relación porcentual, cuatro de seis estudiantes obtuvieron puntuaciones dentro de la clasificación ordinal de desempeño “Bajo”.

Respecto a esto, debe considerarse que la postura cognitivista sobre la escritura establece que es una actividad sumamente compleja y que requiere la integración de un conjunto de habilidades y una serie de operaciones que se lleva a cabo de manera simultánea. Cuetos Vega (2009) sostiene que en este tipo de procesos de escritura intervienen mecanismos específicos: motores, conceptuales y lingüísticos, los cuales se tomaron en consideración al momento de la interpretación y análisis de los datos obtenidos.

6-CONCLUSIONES

Cabe señalar una primera cuestión derivada del análisis de los datos obtenidos que reveló en relación a la exploración de los parámetros constitutivos de la escritura de una redacción en adolescentes, que actualmente cursan segundo año del nivel secundario y específicamente en el grupo de estudiantes consultados no se detectaron dificultades en dicha destreza. Sin embargo, al momento de identificar la capacidad para la construcción y desarrollo de la *escritura de una redacción*, se pudo concluir que en su mayoría obtuvieron un nivel bajo de desempeño general en esta subprueba.

Se evidenció además en la totalidad del grupo el desconocimiento acerca de la estructura textual de una redacción. Se infiere que ignorar acerca del qué es una redacción y cómo se construye, contribuyó a que el rendimiento en la ejecución de esta prueba tenga una tendencia general a ser deficiente.

Según el Diseño curricular para la educación secundaria ESB (2006) de la provincia de Buenos Aires correspondiente al primer año en este nivel, las expectativas de logros se enmarcan en la producción y comprensión de variedad de textos, teniendo en cuenta los patrones que los organizan, se sugiere además que el docente brinde a los alumnos/as la posibilidad de producir diferentes y variados textos, en el marco de situaciones comunicativas y en función de diversos propósitos e intenciones.

Sin embargo, debido al contexto mundial de pandemia COVID-19 estos contenidos y propósitos se vieron obstaculizados para ser adquiridos y ejercitados de manera satisfactoria por este grupo de estudiantes puesto que el primer año de la escuela secundaria lo transitó con modalidad de enseñanza virtual a causa del aislamiento preventivo y obligatorio establecido por el gobierno en el año 2020 y donde se dispuso un currículo prioritario de contenidos básicos en ese ciclo lectivo.

Si se tiene en cuenta que este grupo de estudiantes no ha logrado de manera eficaz acercarse a estos aprendizajes escolares y mucho menos apropiarlos mediado por la modalidad de enseñanza virtual, y en esta coyuntura tan particular en la historia de la educación, se podría afirmar que su desempeño en esta actividad estuviese influido y afectado por la carencia de adquisiciones de conocimientos en el área de prácticas de lenguaje y específicamente en los contenidos de escritura y estructuras textuales narrativas y expositivas.

Es importante señalar que escribir una redacción no solo trata de la transcripción de pensamientos previamente formulados y organizados, es además una tarea de representación de lenguaje significativo y creativo que implica el despliegue de aspectos afectivos y subjetivos enlazados a la historia singular de cada sujeto y al momento específico en el cual la producción acontece. En este sentido, el contexto inédito de pandemia que interpela a este grupo de adolescentes evaluados en este estudio, necesariamente repercute sobre los esquemas de conocimientos escolares e informales y sobre los afectos y deseos inherentes a los procesos de aprendizajes.

Los resultados de este trabajo de investigación deben conducir a considerar que el contexto influye en el procesamiento del lenguaje escrito, puesto que la visión del mundo, la cultura, las interacciones sociales, la situación social y escolar y afectivas, determinan la estructura mental del sujeto, a la que integra la nueva información.

En cuanto los aportes del campo de la Psicopedagogía para optimizar la redacción escrita, cabe señalar primeramente que la Psicopedagogía ha sido definida como la disciplina que tiene como objeto de estudio la naturaleza y los procesos de aprendizaje. Surge de la confluencia de los espacios conceptuales de la psicología y la pedagogía. En este sentido, se considera una especialidad profesional cuyos métodos de intervención serán específicamente “psicopedagógicos” es decir, que sus estrategias dependerán de las bases conceptuales que proporciona la pedagogía, psicología cognitiva, psicología del desarrollo, psicolingüística y neuropsicología.

Los aportes del campo de saberes psicopedagógicos destinados a fortalecer la producción escrita de la redacción en adolescentes resultan eficaces, ya que este proceso no es solamente creativo y emocional para expresarse, sino que es esencialmente un proceso de construcción netamente cognitivo, para que el mensaje escrito pueda reflejar el pensamiento y la construcción de ese pensamiento.

De acuerdo a lo anterior, desde su área específica, la Psicopedagogía tiene la capacidad de poder hacer la relación entre el proceso cognitivo y el escolarizado con una mirada integral, teniendo en cuenta la singularidad del sujeto que aprende: los estilos de aprendizaje, etapa del desarrollo, competencias cognitivas individuales, el contexto social, el entorno escolar y modalidad de enseñanza institucional.

En el ámbito clínico y terapéutico puede brindar los aportes para la metacognición, es decir, para que el adolescente pueda entender cuáles son los procesos que le ayudan a

facilitar la escritura, y hacer consciente sus fortalezas y debilidades. Además, puede realizar diagnósticos sustentados en la administración de técnicas de evaluación para la escritura con el objetivo de detectar trastornos, dificultades o bien evaluar el perfil de habilidades cognitivas y dispositivos de aprendizajes fundamentales para la adquisición y el desarrollo de esta destreza.

Desde lo pedagógico, la psicopedagogía puede ofrecer estrategias para que el adolescente pueda aprender de forma graduada y de continua ejercitación. Al tratarse de un proceso cognitivo, se puede graduar la enseñanza: encontrar las palabras claves, indicadores textuales, reconocer conectores y los aspectos básicos o estructuras cuando realice la organización de ideas. Todo ello está relacionado no solo con el lenguaje específico sino también con los procesos cognitivos integrados en función del aprendizaje.

El abordaje desde este campo, a través de la intervención desde el ámbito institucional como clínico permiten al profesional psicopedagogo/a que a través de un diagnóstico previo pueda evaluar procesos y diseñar estrategias de apoyo y de prevención de dificultades. Podrá además diseñar proyectos educativos en instituciones escolares, orientar y asesorar a los docentes en este campo para que motiven el despliegue de la autonomía de pensamiento, la imaginación creativa y la reflexión crítica en los adolescentes.

En el contexto situacional actual de Pandemia y sus visibles consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizajes de todos los niveles y modalidades, se inaugura la necesidad de plantear una serie de estrategias terapéuticas y pedagógicas de acompañamiento en los adolescentes con el fin de contribuir con la cualificación de la escritura y sus diversas formas en la escuela, tanto en los textos que propone como en los espontáneos.

A sí mismo, pone de manifiesto la necesidad de revisar y repensar los diseños curriculares vigentes. El campo de saberes psicopedagógicos es una disciplina que se presenta ampliamente capacitada y calificada para realizar orientaciones técnicas y propuestas específicas a estas demandas, gracias a su formación Psico - Pedagógica y a su incursión a través de sus intervenciones en su amplio ámbito de su incumbencia tales como la educación, salud, comunitaria, laboral e institucional, lo que posibilita una mirada integral y especializada del sujeto que aprende.

7-BIBLIOGRAFÍA

- Ines Dussel editora. (2020). *Pensar la educación en tiempos de Pandemia*. Buenos Aires: UNIPE.
- Alvarez, P., & Cantú, G. (2011). Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires : UBA .
- Aulagnier, P. (1991). *"Diálogo con Piera Aulagnier" entrevista realizada por Luis Hornstein*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. P. (1995). *Psicología educativa: un punto de vista Cognoscitivo*. Mexico DF : Trillas.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 1-18.
- Cantú, G. (2008). *Simbolización y el uso de las nuevas tecnologías en la adolescencia*. Bariloche: Universidad Nacional de Comahue.
- Carretero, M., & Limon, M. (1995). Aspectos evolutivos y cognitivos. *Cuadernos de pedagogía*, 238 (1-4).
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 47-66.
- Castelló, M., & Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancias y aprendizajes*, 39-55.
- Castoriadis, C. (2002). Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. *Seminario 1986-1987 : La creación Humana*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica (trad. Sandra Garzonio).
- Citoler, S. A. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo : lectura, escritura, matemáticas*. Málaga, España: Aljibe.
- Cuetos, F. (1998). Dificultades en la lectoescritura. Evaluación e intervención. Madrid, España: Pirámide.
- DGCyE. (2011). Diseño curricular Carrera Tecnicatura Superior en Psicopedagogía. *Resolución 2460*. Buenos Aires: ministerio de educación.
- DGCyE Provincia de Buenos Aires. (2006). Diseño curricular para la educación secundaria ESB . La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2021). Desafíos de la Educación secundaria. *Vox populi*, 3-18.
- Elvira, F. C. (1998). Dificultades en la lectoescritura. Evaluación e intervención. Madrid, España: Pirámide.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). Textos en contexto. *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Asociación internacional de Lectura.
- Gardner, H. (2014). La generación App. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Grunin, J. (2013). Escritura y proceso identificador en la clínica de púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Tesis doctoral Facultad de Psicología UBA .
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing* , 1-27.
- Kerckhove, D. (2005-2006). *UOC- leccion inaugural del curso académico*. Obtenido de <http://www.uoc.edu/inagural05/esp/kerckhove.pdf>
- Márquez, J. A. (2014). El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica. Ibagué , Tolima, Colombia.
- Mata, S. (2003). La habilidad de expresarse por escrito: Una perspectiva psicolingüística y cognitiva sobre la expresión escrita. España: Departamento de didáctica y organización escolar. Acceso a la lectoescritura.
- Méndez, M. F. (2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. *Cuadernos de educación y desarrollo*, vol 3-nº 30.
- Noguera, F. G. (2002). Didáctica del lenguaje escrito: una aproximación bibliográfica. *Lenguaje y Textos*, 59-72.
- Pease, M. A., Figallo, F., & Ysla, L. (2015). *Cognición , neurociencia y aprendizaje:el adolescente en la educación superior*. Peru: Fondo editorial.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de Psicología*. Buenos Aires: Editorial Ariel , S.A.
- Pino, C. A., Macaya, F. I., Palma, P. M., & Arriagada, Y. R. (2017). PROCESOS COGNITIVOS INVOLUCRADOS EN LA ESCRITURA MANUSCRITA Y EN LA ESCRITURA EN TECLADO EN ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO BÁSICO. *Tesis doctoral*. Chile: UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN.
- RAE. (2012). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. España: RAE.
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de innovación educativa*, 185, 55-63.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos aires: Paidós.
- Schlemenson, S., & Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Taboada, W. B. (2018). *Elementos de lógica argumentativa para la escritura académica*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías del aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares. La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación La Pampa.
- Terigi, F. (8 de Mayo de 2020). *Contenidos y evaluación en tiempos de Pandemia*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=gkT_Cldh1nY
- Toribio A., G. E. (2012). Metodología de la enseñanza de la redacción comercial en el duodécimo grado de comercio del Instituto Urracá-Santiago de Veraguas. Panama: Universidad de Panamá.

- UNICEF, A. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la Pandemia y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes*". Buenos Aires: Unicef.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 38-43.
- Vega, F. C. (2009). *Psicología de la escritura* . Madrid: WOLTERS KLUWER.
- Vega, F. C., Sanchez, J. L., & Hernández, E. (2002). *PROESC*. Madrid: TEA ediciones.
- Vega, F. C., Sanchez, J. L., & Hernandez, E. R. (2002). *PRO ESC. Evaluación de lectoescritura* . Madrid, España: TEA ediciones.
- Vega, F. C., Sanchez, J. L., & Hernandez, E. R. (2002). *Proesc. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid, España: TEA.
- Vigostky, L. (1977). Pensamiento y Lenguaje. *Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zabaleta, V. (2014). Los cambios en el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo. La Plata, Buenos Aires, Argentina.

8-ANEXO

8.1-DESPLIEGUE DE DATOS

Tabla 1 – Descripción de las pruebas- Dimensiones y objetivos de la Evaluación

INSTRUMENTO	DIMENSIONES	OBJETIVOS
Evaluación de los procesos de escritura PROESC	Dictado de sílabas	Reflejar estructuras silábicas. Evalúa dominio de las reglas de conversión fonema-grafema.
	Dictado de palabras	Conocimiento de palabras que contienen ortografía arbitraria y palabras sujetas a ortografía reglada.
	Dictado de pseudopalabras	Palabras que siguen reglas ortográficas.
	Dictado de frases	Refleja el dominio reglas de acentuación, uso de mayúsculas, signos de puntuación, exclamación e interrogación.
	Escritura de un cuento y Escritura de una redacción	Capacidad de planificar un texto narrativo y un texto expositivo. Organización de las estructuras.

Tabla 2 – Resultados obtenidas prueba completa

Dificultad: SI/ NO/ Nivel BAJO-MEDIO-ALTO / DUDAS

Nivel Bajo: por debajo de la media estándar. Cometió menos errores.

Nivel medio: esperable a la mayoría.

Nivel Alto: por encima de la media estándar Cometió muchos errores.

Dudas: Comete errores aleatoriamente. Se encuentra dentro del parámetros de dificultades, pero puede deberse a otros factores.

CATEGORÍA	RESULTADO-DESEMPEÑO	INTERPRETACIÓN
Dictado de sílabas	Estudiante 1	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 2	<i>Dificultad = Dudas</i>
	Estudiante 3	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 4	<i>Dificultad = Dudas</i>
	Estudiante 5	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 6	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
Ortografía arbitraria	Estudiante 1	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 2	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>

	Estudiante 3	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 4	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 5	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 6	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
Ortografía reglada	Estudiante 1	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
	Estudiante 2	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
	Estudiante 3	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
	Estudiante 4	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 5	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
	Estudiante 6	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
Reglas ortográficas	Estudiante 1	<i>Dificultad = Dudas</i>
	Estudiante 2	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 3	<i>Dificultad = No -Nivel bajo</i>
	Estudiante 4	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
	Estudiante 5	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 6	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
Acentos	Estudiante 1	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 2	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 3	<i>Dificultad = Dudas</i>
	Estudiante 4	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 5	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 6	<i>Dificultad = Dudas</i>
Mayúsculas	Estudiante 1	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 2	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 3	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 4	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 5	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 6	<i>Dificultad = Si</i>
Signos de puntuación	Estudiante 1	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 2	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 3	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 4	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 5	<i>Dificultad = Si</i>
	Estudiante 6	<i>Dificultad = Si</i>
Escritura de cuento	Estudiante 1	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
	Estudiante 2	<i>Dificultad = No-Nivel Alto</i>
	Estudiante 3	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 4	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 5	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>
	Estudiante 6	<i>Dificultad = No-Nivel medio</i>

Escritura de Redacción	Estudiante 1	<i>Dificultad=No-Nivel medio</i>
	Estudiante 2	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>

	Estudiante 3	<i>Dificultad = No-Nivel Alto</i>
	Estudiante 4	<i>Dificultad = No-Nivel bajo</i>
	Estudiante 5	<i>Dificultad = No-Nivel Bajo</i>
	Estudiante 6	<i>Dificultad = No-Nivel Bajo</i>

Tabla 3 – Análisis de desempeño de los estudiantes en la subprueba escritura de una REDACCIÓN

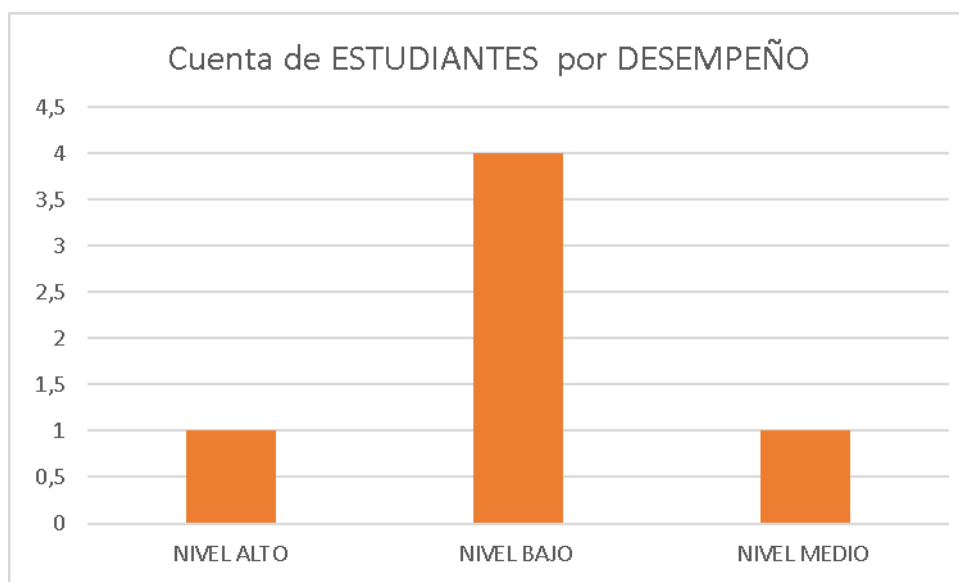
DIMENSIONES DE CORRECCIÓN	CRITERIOS TEMA (Animal)	DATOS	INTERPRETACIÓN
<i>CONTENIDO</i>	- Definición de rasgos - Descripción de aspecto físico - Formas de vida y hábitat. - Dos tipos de razas - Si ocupa más de la mitad de la hoja.	- Sí aparece – 5 estudiantes - Sí aparece- 5 estudiantes - Sí aparece en 4 estudiantes - Sí aparece en 2 estudiantes - Sí aparece en 1 estudiante	La mayoría de los estudiantes realiza descripciones físicas o rasgos del animal al iniciar la redacción. El tipo de hábitat y variedad en razas admiten no conocer. Todos los estudiantes preguntaron cuánto tenían que escribir, considerando que una hoja es demasiado.
<i>PRESENTACIÓN</i>	- Organizado, no repite ideas. - Continuidad y coherencia - Vocabulario - Utiliza expresiones que sirven para iniciar una nueva idea o concepto. - Utiliza oraciones complejas y gramaticalmente correctas.	- Sí aparece en 6 estudiantes - Sí aparece en 6 estudiantes - Sí aparece en 3 estudiantes - Aparece en 1 estudiante - No aparece	En la mayoría de los estudiantes, las ideas se encuentran organizadas y tienen coherencia, sin embargo, su amplitud de vocabulario es pobre. Solamente 1 estudiante escribió más de la mitad de la hoja y utilizó expresiones de inicio de ideas nuevas. Ningún estudiante utilizó oraciones complejas. La escritura de las redacciones fue menos extensa que en la escritura de cuentos, los cuentos eran conocidos y en la redacción tuvieron que acudir a sus ideas previas sobre el tema.

Figura 1 – Redacción escrita

Nivel Bajo: Capacidad de escritura normal, aunque su rendimiento es ligeramente bajo en relación a otros sujetos de la misma edad.

Nivel Medio: Capacidad en el área es la de la mayoría de los sujetos de la misma edad.

Nivel Alto: El rendimiento destaca por encima del resto de los sujetos de la misma edad.



PROESC

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA

Fernando Cueto Vega
José Luis Ramos Sánchez
Elvira Ruano Hernández

3.1. FICHA TÉCNICA

Nombre: PROESC. Evaluación de los Procesos de Escritura.

Autores: Fernando Cueto Vega, José Luis Ramos Sánchez y Elvira Ruano Hernández.

Aplicación: Individual o colectiva.

Ámbito de aplicación: De 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria.

Duración: Entre 40 y 50 minutos.

Finalidad: Evaluación de los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores.

Baremación: Puntos de corte por curso en cada prueba y en el conjunto de la batería.

Material: Manual y Hojas de respuestas A y B.

PROESC se puede aplicar individualmente o en grupo. Cuando se aplica en grupo se debe procurar que éste no sea numeroso. Además, se debe pronunciar muy claramente y varias veces cada estímulo con el fin de que no se produzcan errores de percepción. Especialmente, la pronunciación debe ser muy clara con las sílabas y pseudopalabras.

Se recomienda aplicar la batería en dos sesiones para no cansar a los estudiantes. La secuencia que nosotros hemos seguido fue aplicar las pruebas de *dictado de palabras* (listas A y B), *dictado de frases* y *escritura de un cuento* en la primera sesión y las otras tres, *dictado de sílabas*, *dictado de pseudopalabras* y *escritura de una redacción*, en la segunda sesión.

Cuando no se dispone de mucho tiempo se

Se entregan al sujeto las Hojas de respuestas A y B, dejando hacia arriba la cara en la que aparece escrito el nombre de la prueba PROESC. Se le pide que abra la Hoja A y que anote sus datos personales (nombre y apellidos, edad, sexo...) en la parte superior. Se pide que haga lo mismo con la Hoja B. Una vez cumplimentados adecuadamente los datos, se comienza diciendo: "*Vamos a realizar una serie de ejercicios con palabras. Presta atención a las instrucciones que voy a ir leyéndote, para que comprendas perfectamente lo que tienes que hacer en cada uno de ellos*".

A continuación se leerán las instrucciones de cada prueba que aparecen en los apartados siguientes. El orden en que se presentan las instrucciones se corresponde con el utilizado durante la fase de tipificación; sin embargo, el examinador podrá variar dicho orden en el caso de la forma abreviada o cuando lo requiera una determinada aplicación. Las instrucciones están redactadas en singular, por lo que deberán ser adaptadas en el caso de aplicaciones colectivas.

puede aplicar una forma abreviada con las cuatro pruebas que permiten una evaluación de los principales procesos. Estas cuatro pruebas son:

- *Dictado de palabras de ortografía arbitraria* (Lista A)
- *Dictado de pseudopalabras*
- *Dictado de frases*
- *Redacción*

Para facilitar su localización, las pruebas que forman parte de la aplicación abreviada aparecen marcadas con un asterisco en el apartado de Instrucciones específicas.

4.2.1. Dictado de palabras

"Te voy a dictar dos listas de palabras, una a una, para que las escribas en la Hoja de respuestas A. Empieza a escribir en la parte de la Hoja donde aparece el número 2 dentro de un círculo (SEÑALAR). Primero te dictaré la lista A y luego la lista B. Intenta escribirlas bien".

Se repite dos veces cada palabra, despacio y pronunciando bien. Si algún niño pide que se repita alguna palabra se le repite una vez más.

Lista A: Ortografía arbitraria (*)

1. jefe	10. lluvia	19. vulgar
2. bulto	11. yegua	20. echar
3. ojera	12. harina	21. bomba
4. mayor	13. balanza	22. inyectar
5. humano	14. llevar	23. volcar
6. valiente	15. coger	24. milla
7. bolsa	16. venir	25. ahorro
8. genio	17. urbano	
9. zanahoria	18. llave	

Lista B: Ortografía reglada

1. burla	10. tiempo	19. busto
2. cantaba	11. recibir	20. grave
3. reservar	12. alrededor	21. viaje
4. octava	13. cepillo	22. enredo
5. hueso	14. contabilidad	23. huerta
6. rey	15. israel	24. escribir
7. debilidad	16. buey	25. sombra
8. coraje	17. pensaba	
9. conservar	18. arcilla	

4.2.2. Dictado de frases (*)

"Vamos a hacer un dictado. Voy a ir dictándote seis frases y tú las irás escribiendo, una a una, sobre las líneas que aparecen en la parte 4 de la Hoja (SEÑALAR). Pon atención y trata de escribir bien cada palabra y los acentos y los signos de puntuación cuando los lleven. Escribe cada frase en su espacio correspondiente".

Las frases están separadas por una línea discontinua. Se dicta cada frase completa dos o tres veces.

FRASE 1.	Juan cogió el libro de química y se fue a estudiar al salón.
FRASE 2.	Si aprobaba todos los exámenes, el miércoles se iría con su primo Antonio a Barcelona a ver un partido de fútbol entre España y Francia.
FRASE 3.	Su hermana Sandra le preparó un café con leche y azúcar y se lo puso encima del mármol de la mesa.
FRASE 4.	Le preguntó a Juan: ¿tienes un lápiz?
FRASE 5.	Y el chico le respondió: ¿te sirve un bolígrafo?
FRASE 6.	¡Por supuesto!

4.2.3. Escritura de un cuento

"Vas a escribir un cuento. Puedes elegir el que quieras, puede ser uno muy conocido o uno que conozca poca gente. No puede ocupar más que esta página (SE SEÑALA LA PARTE 5 DE LA HOJA B) pero tiene que estar completo, incluido el título".

4.2.4. Dictado de sílabas

"Te voy a dictar unas cuantas sílabas, una a una, para que las escribas en la Hoja A. Empieza a escribir en la parte 1, a la izquierda de la Hoja,

en las casillas donde aparece escrita la palabra sílabas (SEÑALAR). Presta atención y trata de escribirlas bien".

Se repite dos veces cada sílaba, despacio y pronunciando bien. Si algún niño pide que se repita alguna sílaba se le repite una vez más.

Sílabas:

1. fo	10. ur	19. plen
2. ja	11. bli	20. ju
3. du	12. ral	21. glas
4. os	13. tre	22. trian
5. mer	14. zo	23. gue
6. tun	15. an	24. za
7. il	16. güi	25. dien
8. pri	17. fuen	
9. ga	18. go	

4.2.5. Dictado de pseudopalabras (*)

"Te voy a dictar una lista de palabras inventadas, una a una, para que las escribas. Empieza a escribir en la parte 3 que aparece en la zona superior derecha de la Hoja A (SEÑALAR). Pon atención e intenta escribirlas bien".

Se repite dos veces cada pseudopalabra, despacio y pronunciando bien. Si algún niño pide que se repita alguna pseudopalabra se le repite una vez más. La línea discontinua indica que las 15 últimas son pseudopalabras con reglas ortográficas.

Pseudopalabras:

1. olcho	10. drubar	19. seraba
2. sirulo	11. fley	20. huema
3. urdol	12. zampeño	21. remba
4. ropledo	13. huefo	22. proy
5. galco	14. alrida	23. gurdaba
6. crimal	15. busfe	24. onreda
7. erbol	16. ampo	25. grodilla
8. bloma	17. salpillo	
9. grañol	18. burco	

4.2.6. Escritura de una redacción (*)

"Vas a escribir lo mejor que puedas una redacción sobre algún animal que a ti te guste o del que sepas mucho. El que prefieras, pueden ser los osos, los leones, los caballos o cualquier otro que tú elijas. No puede ocupar más de esta página" (SE SEÑALA LA PARTE 6 DE LA HOJA B).

