



San Marcos

UNIVERSIDAD SAN MARCOS

LICENCIATURA EN DOCENCIA

TESIS (PROYECTO) PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
LICENCIATURA

TEMA

ESTUDIO SOBRE EL PROCESO DE LA AUTORREGULACIÓN EN EL  
DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA, PARA  
POTENCIAR LA ESCRITURA CREATIVA EN ESTUDIANTES DE III  
CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL CENTRO DE  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA PROFESOR FELIPE PÉREZ PÉREZ  
(CEAPFPP), DE SEPTIEMBRE DE 2022 A ABRIL DE 2023

ELABORADO POR

CLAUDIA PEIRANO CISTERNA

1-1334-0804



OCTUBRE, 2022

#1 EN EDUCACIÓN  
VIRTUAL



APRENDIZAJE  
AUMENTADO

## Tabla de Contenidos

<b>Tabla de Contenidos .....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>Planteamiento del Problema.....</b>	<b>7</b>
<b>Objetivo General .....</b>	<b>9</b>
Objetivos Específicos .....	9
<b>Justificación.....</b>	<b>10</b>
<b>Antecedentes .....</b>	<b>14</b>
<b>Antecedentes Internacionales.....</b>	<b>14</b>
<b>Antecedentes Nacionales.....</b>	<b>17</b>
<b>Proyecciones .....</b>	<b>19</b>
Alcances .....	19
Limitaciones .....	19
<b>Capítulo II. Marco Teórico.....</b>	<b>21</b>
Reseña histórica .....	21
Misión .....	21
Visión .....	21
<b>Educación.....</b>	<b>22</b>
Aprendizaje Significativo.....	24
Responsabilidad .....	25
Competencia Comunicativa .....	29
<b>Capítulo III. Marco Metodológico.....</b>	<b>33</b>
<b>1. Tipo de enfoque.....</b>	<b>33</b>
<b>2. Diseño .....</b>	<b>34</b>
<b>3. Participantes del estudio.....</b>	<b>35</b>
3.1 Criterios de inclusión .....	36
3.2 Criterios de exclusión .....	36
<b>4. Categorías de análisis.....</b>	<b>36</b>
<b>5. Técnicas de Investigación .....</b>	<b>37</b>
<b>6. Procedimiento de recolección y análisis de datos.....</b>	<b>38</b>
<b>7. Fases de recolección de datos .....</b>	<b>39</b>
<b>Capítulo IV. Análisis de resultados .....</b>	<b>41</b>
<b>Aspectos motivadores para la autorregulación de la lectoescritura .....</b>	<b>41</b>
<b>Consciencia del estudiantado sobre la autorregulación de su lectoescritura .....</b>	<b>46</b>
<b>Procesos autorregulatorios para la lectoescritura que promueve el personal docente .....</b>	<b>54</b>

Influencia del entorno académico en autorregulación para la lectoescritura.....	63
<b>Capítulo V. Propuesta Educativa .....</b>	<b>1</b>
<b>Guía Didáctica .....</b>	<b>1</b>
Apartados para la elaboración de la Guía didáctica .....	3
<b>Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>19</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>22</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>24</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>28</b>

## Capítulo 1. Introducción

El presente informe corresponde al proyecto de investigación para optar por el grado de Licenciatura en Docencia de la Universidad San Marcos (USAM), por medio de este se busca analizar el proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, para potenciar la escritura creativa en estudiantes de III ciclo de la Educación General Básica del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP), de septiembre de 2022 a abril de 2023.

Este tema es de gran importancia ya que a en la actualidad, el programa de estudios de Español del Ministerio de Educación Pública (MEP) (2015) orienta el desarrollo de las habilidades comunicativas a la producción escrita desde la literatura, la cual es parte fundamental del proceso de desarrollo del pensamiento crítico. Además, según el Octavo Informe de la Educación (2021) “En la competencia lectora, el 74% de los jóvenes costarricenses que participaron en PISA 2018 se ubicaron por debajo de los dos niveles de desempeño inferiores.” (p. 129), lo que significa “que las habilidades lectoras reportadas por los estudiantes costarricenses distan de manera significativa de los niveles requeridos para desarrollar lectores competentes”. (p. 141).

Este proyecto va dirigido a la comunidad educativa del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez; por una parte, a toda la población estudiantil de secundaria de este colegio artístico en donde se imparten lecciones de escritura creativa y, por otra parte, al personal docente, principalmente de las áreas de Español y Creación literaria. También el estudio puede contribuir con la comunidad educativa costarricense en general.

Esta investigación se realiza con la finalidad de comprender el proceso de autorregulación que realizan los estudiantes, como parte de su proceso de aprendizaje en el contexto educativo. Fraile, Gil-Izquierdo, Zamorano-Sande y Sánchez-Iglesias (2020), al tratar la autorregulación a nivel educativo, plantean que se vincula con la capacidad para que el estudiantado desarrolle sus propios criterios de referencia al momento de evaluar la calidad de su trabajo, implementando procesos afines con la evaluación formativa, como son la revisión, retroalimentación y mejora de las acciones, regulando así su aprendizaje.

Al respecto, Avendaño (2016) agrega que en los estudiantes la autorregulación comprende poseer conciencia de su particular pensar y del desarrollo de sus competencias, además de aprender a planificar, monitorear y valorar conscientemente las actitudes y limitaciones a partir de las demandas cognoscitivas de una tarea específica; en este aspecto, resalta la importancia de la responsabilidad sobre el propio saber, el manejo del tiempo y la motivación, en una dinámica que se integra con un aprendizaje autónomo.

Panadero y Alfonso-Tapia (2013) sintetizan la anterior información en un estudio en donde tras analizar las principales teorías en torno a la autorregulación, establecen, a partir de lo dispuesto por Zimmerman (2001), el proceso de desarrollo de la autorregulación por parte del estudiantado como una competencia que permite “activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos” (p.11). Para ello destacan en su análisis la importancia de los procesos de motivación, conciencia, priorización, influencia del contexto y adquisición de la capacidad autorregulatoria.

Se considera pertinente analizar el proceso de autorregulación de los estudiantes en relación con el desarrollo de habilidades de lectoescritura; de modo que se propone a modo de proyecto una alternativa de trabajo que favorezca tanto los procesos de lectura como los de producción escrita de forma creativa que pueda ser aplicada en las clases de secundaria, la cual corresponde a una Guía didáctica según lo plantea García Arieto (2014).

Este proyecto se compone de seis partes que permiten organizar tanto el desarrollo de la investigación como la propuesta de trabajo en el aula. Dichas partes son las siguientes: el capítulo 1 Introducción, en el cual plantean las bases de la investigación como la problemática que da pie al proyecto, los objetivos que orientan el trabajo, la justificación que argumenta las razones por las cuales se desarrolla el proyecto; el capítulo 2 Marco Teórico, en el cual se presentan los insumos teóricos y conceptuales que respaldan el desarrollo de la investigación, así como posibilitan la comprensión de la problemática en estudio; el capítulo 3 Marco Metodológico, en donde se propone la metodología de trabajo que permite el desarrollo de esta investigación, al igual que la organización de las diversas fases según los objetivos específicos planteados; el capítulo 4 Análisis de Resultados, en el cual se analizan los resultados de la investigación a partir de las bases teóricas y metodológicas que guían el trabajo, así como se da cuenta de los resultados en estrecha relación

con los objetivos; el capítulo 5 Propuesta Educativa, consiste precisamente en elaborar una propuesta educativa que se plantea como proyecto para el fortalecimiento teórico-práctico del área de estudio; y el capítulo 6 Conclusiones y recomendaciones, que comprende las conclusiones obtenidas a partir del desarrollo del proceso de investigación; así como una serie de recomendaciones que se identifican una vez se ha analizado en detalle el problema planteado.

## Planteamiento del Problema

La educación formal en Costa Rica exige la condición de “Aprobado” para avanzar en los diferentes niveles de enseñanza del sistema educativo; sin embargo, no todos los estudiantes aprueban todas las materias al primer intento, generando dos casillas más: una para la población en condición de “Aplazado” —la cual tiene derecho a presentar, en dos oportunidades, un examen para obtener la condición de aprobada— y una para quienes no aprueban del todo, quedando como “Reprobado”, ya sea de una o varias materias, o de todo el nivel.

Sin embargo, este rendimiento académico no solo depende del profesor sino también de la autorregulación de cada estudiante. Según un estudio cuantitativo del MEP (2002), el estudiantado con mayor práctica autorreguladora tiene un mejor rendimiento escolar.

Es por esto por lo que surge el interés de analizar el impacto de la autorregulación del estudiantado con relación a la habilidad comunicativa de la lectura escritura en el sistema educativo costarricense y, antes de la calidad de mediación del personal docente, los valores actitudinales del estudiante deberían ser la clave para el cumplimiento tanto de las tareas escolares como del rendimiento académico.

En este sentido, tanto a nivel nacional (Gallardo Álvarez, Guzmán Simón y García Jiménez, 2017, MEP, 2015, como internacional (Berbén et al., 2014; Álvarez Valdivia, 2009; Mallart, Mallart y Valls, 2011; Villarroel, 2011; Cartagena, 2008 y Omar et ál., 2010), se evidencia la importancia de la autorregulación en el estudiantado, así como que el desarrollo de la autonomía es clave en el proceso de aprendizaje, sobre todo, en relación con la adquisición de la lectoescritura.

De acuerdo con lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo impacta el proceso de la autorregulación en el desarrollo de la habilidad de la lectoescritura en estudiantes de secundaria?, ¿qué entiende por autorregulación el estudiantado de secundaria de colegios públicos, y qué tan conscientes se encuentran de este proceso?, ¿de qué manera asume la lectoescritura el estudiantado de secundaria?, ¿de qué manera la autorregulación afecta el desarrollo de la habilidad comunicativa lectura escritura?, ¿cómo potencia el estudiantado el desarrollo de las habilidades

comunicativas?, ¿cómo el entorno académico influye en los procesos de autorregulación de los estudiantes?, ¿cómo se aborda la competencia comunicativa de la lectura escritura en los Programas de Estudio del MEP en las materias académicas?

Por esta razón se plantea la pregunta de investigación que guía el presente proyecto de investigación: ¿Cómo es el proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, para potenciar la escritura creativa en estudiantes de III ciclo de la Educación General Básica del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP), de septiembre de 2022 a abril de 2023?



## **Objetivo General**

Analizar el proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, mediante entrevistas a docentes, para potenciar la escritura creativa en estudiantes de III ciclo de la Educación General Básica del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP), de septiembre de 2022 a abril de 2023.

## **Objetivos Específicos**

1. Identificar los aspectos que motivan al estudiantado para autorregular su habilidad de lectoescritura desde el trabajo docente.
2. Valorar el nivel de consciencia que tiene el estudiantado respecto al proceso de autorregulación que realizan en relación con su habilidad de lectoescritura, según la perspectiva docente.
3. Explicar los principales procesos autorregulatorios que promueve el personal docente para el estudiantado de secundaria respecto a su habilidad de lectoescritura.
4. Examinar de qué manera el entorno académico en el que se desenvuelve el estudiantado influye en sus procesos de autorregulación respecto a su habilidad de lectoescritura, según el profesorado.
5. Proponer una guía didáctica para potenciar la escritura creativa del estudiantado de III ciclo del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez a partir del desarrollo de la capacidad autorregulatoria.

## **Justificación**

Mediante esta investigación, se busca analizar la importancia de la autorregulación (como proceso) para potenciar el desarrollo de la habilidad de la lectura y la escritura; puesto que son herramientas que no se limitan a la disciplina que las aborda ya sea el Español, los idiomas extranjeros u otras asignaturas del sistema educativo costarricense, sino que afectan todas las áreas en las que se desenvuelve un individuo (MEP, 2009).

En cuanto a la autorregulación, es un proceso donde se enfatiza en la responsabilidad individual, para responder a los diferentes deberes del estudiantado, en términos académicos porque esta población adolece de una buena organización de las actividades académicas, la distribución del tiempo de estudio, el hábito de la lectura, entre otras.

El proceso de la autorregulación es un factor determinante para cumplir los objetivos establecidos en el marco educativo costarricense, porque la concepción constructivista del aprendizaje se basa en la producción de un conflicto sociocognitivo, por la confrontación de cada estudiante a una situación problema, el estudiantado debe reorganizar los conocimientos adquiridos para resolver el problema; debe utilizar su curiosidad, la iniciativa de investigación; tiene que tomar en cuenta los recursos humanos y materiales a los que tenga acceso como compañeros, experiencias anteriores y motivación (MEP, 2015).

Si bien la autorregulación es un componente actitudinal de la personalidad, se considera fundamental para complementar el rendimiento escolar, pues se relaciona con la disposición del estudiantado ante su formación académica formal (Álvarez Valdivia, 2009).

Autores como Mallart, Mallart y Valls (2011) consideran que la educación debe velar por los derechos del estudiantado y estar enfocada a la libertad del sujeto, pero no en el sentido de permitir que los jóvenes hagan lo que quieran, sin que existan limitaciones o consecuencias ante sus actos; por el contrario, señalan como derecho el tener deberes pues así es como se logra el aprendizaje.

Siguiendo con lo anterior, los Programas de Estudios propuestos por el MEP pretenden formar ciudadanos en democracia, que puedan ejercer sus derechos y sean capaces de responsabilizarse en pro del bien común y del ambiente, tanto en relación con sus contemporáneos como de futuras generaciones (MEP, 2009).

Además, se busca un cambio integral en el dominio de habilidades y competencias, así como formar ciudadanos con plena responsabilidad social y cívica. Busca que el estudiante tenga una identidad plurilingüe, diversa y democrática, y que cada vez sea más responsable de su propio aprendizaje (MEP, 2015). El estudiantado debe adquirir las capacidades necesarias para desarrollar la competencia de comunicación, enfocada en el entendimiento mutuo y el respeto.

Esta competencia comunicativa de lectura y escritura implica ir más allá del dominio lingüístico, sociocultural y los valores adquiridos por las diferentes asignaturas, se extiende a la interpretación, deconstrucción y resignificación de la sociedad en la que se halla inmerso el individuo, así como a la comunicación asertiva con otras personas de su comunidad, en el nivel nacional y regional en Latinoamérica (MEP, 2015).

Es por esto por lo que el estudio de la autorregulación se torna relevante en el campo educativo. Porque es un proceso que juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital (Schunk, 1998; Monereo, 2002). La falta de esta característica es uno de los motivos que pueden llevar al estudiantado al abandono lectivo y al fracaso escolar, según el informe anual de educación del 2015 del MEP.

Dentro del proceso de autorregulación, la motivación juega un papel muy importante como lo señalan diversos autores (Villarreal, 2011; Cartagena, 2008 y Omar et ál., 2010) consideran que la motivación interna al igual que los valores personales como la responsabilidad, el autoconcepto son factores importantes en el rendimiento escolar.

En las disciplinas académicas, resulta pertinente el estudio de las habilidades comunicativas, enfocado en la lectoescritura; puesto que para la adquisición de tales destrezas es necesario crear hábitos de estudio, mediante los cuales se practique con regularidad y se realicen ejercicios que generen al sujeto una práctica de la comprensión de lectura y de la producción

textual más mecánica, debido a la facilidad con que se interpretan y comprenden los códigos de signos lingüísticos.

Por otra parte, la autorregulación en relación con el rendimiento académico, se ha abordado principalmente desde disciplinas como la Psicología, Orientación y Pedagogía (Costello, *et ál.* 2010), con un enfoque más generalizado en el contexto educativo y sobre todo desde el paradigma cuantitativo, lo cual arroja resultados informativos de confirmación o anulación del rendimiento académico de un modo superficial, pero no indaga en la naturaleza del fenómeno desde las percepciones y necesidades de quienes viven en torno a la problemática como tal.

De manera que, la potenciación de las destrezas de lectoescritura en función del desarrollo del autoconcepto y la autorregulación son vacíos teóricos que pueden cubrirse a partir de esta investigación. Si bien, se concentra el estudio de la problemática desde la enseñanza desde las asignaturas académicas, los beneficios que se generen como resultado de este estudio, significarían una ventaja para dichas materias, incluso, de manera ambiciosa, a largo plazo a un nivel social; puesto que desarrolla habilidades comunicativas. Según los programas del MEP, se puede tomar la inteligencia verbal como base: capacidad para ser sensibles a todas las formas estructurales lingüísticas. Leer y escribir, expresarse con facilidad, contar historias y otros. El estudio nos permite desarrollar “las inteligencias múltiples” para organizar el aprendizaje (MEP 2015).

Los intercambios políticos, tecnológicos, científicos, el desarrollo de los medios de transporte, el desplazamiento constante en diferentes países y la rapidez de la programación de las informaciones son aspectos que nos obligan a buscar nuevas formas de comunicación. No es suficiente mirar, es necesario buscar a los otros, hablarles, establecer intercambios, contactos, relaciones, en sí comunicarse por todos los medios posibles (MEP 2015).

A partir de esta reflexión y para cumplir con los objetivos de esta investigación se plantea la interrogante ¿cómo impacta el proceso de la autorregulación de los estudiantes de secundaria en el desarrollo de sus habilidades comunicativas: lectoescritura?

La meta de esta investigación es dar una respuesta acerca de la importancia del proceso de la autorregulación en los estudiantes de secundaria, para lograr un exitoso rendimiento académico en relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Para ello, se debe asumir la

autorregulación como una característica personal y no solo como respuesta a los estímulos del personal docente, así como un componente necesario que deben desarrollar las personas para adquirir compromisos sociales que les permita desenvolverse adecuadamente en el sistema, para llegar a ser ciudadanos responsables, y siguiendo los principios pedagógicos del socio-constructivismo en el cual se basan los programas, el alumno es responsable de sus aprendizajes, “el aprender aprendiendo” (MEP, 2015, p.16).

El individuo debe tener un diálogo constante con el otro que lo lleve a analizar de forma crítica sus descubrimientos es decir que lo incite a buscar métodos de auto búsqueda y auto exploración basados en procesos sistemáticos (Rogers, 1977). Así los jóvenes del mañana tienen una gran responsabilidad, deben enfrentarse a una realidad universal, pluralista y múltiple, una igualdad de oportunidades y una inclusión social (MEP 2015).

Asimismo, se considera necesario generar conciencia acerca del por qué es importante trabajar la responsabilidad, característica relevante de la autorregulación, en el desarrollo de habilidades comunicativas, señalando su trascendencia en el momento de desenvolverse en la sociedad. Se tiene que reforzar el esfuerzo que realiza el estudiante para desarrollar sus habilidades comunicativas, a partir de las bases que le brinda el sistema educativo.

## **Antecedentes**

Este apartado corresponde a la presentación de antecedentes internacionales y nacionales relacionados con la problemática de estudio. Tanto en artículos de revista y textos electrónicos como en tesis de grado, entre otras fuentes bibliográficas consultadas, se evidencia que se ha trabajado la responsabilidad como un valor social que forma parte de la personalidad, ligado a la ética y a la psicología.

Si bien, no todos los conceptos se han estudiado por medio de una vinculación estrecha al tema de investigación, cada uno presenta una relación con la enseñanza que lo convierte en un aporte valioso para esta investigación. A continuación, se presentan los antecedentes que más se acercan al objeto de estudio según su aporte en temas de responsabilidad, desempeño académico y habilidades comunicativas, ordenados a partir de su alcance en el contexto internacional o nacional.

### **Antecedentes Internacionales**

En relación con el tema de la responsabilidad como componente de la autorregulación, Vila (2004) propone una lectura del valor de responsabilidad como uno de los pilares de la educación y afirma que la libertad que implica ser responsable está en estrecha relación con la otredad, pues cuando se responde por las acciones individuales se hace en función a los otros. De este modo, asevera que "... (...) hablar de responsabilidad conlleva también hablar de ciudadanía y del papel activo que debemos tener como agentes sociales, autónomos y solidarios (...) una ética de la responsabilidad debe ser una ética de la acción comprometida con el cambio social" (p. 6).

Así como Vila (2004), Romero y Pérez (2012) parten de los supuestos éticos en cuanto a responsabilidad de Lévinas, que vincula este concepto con la alteridad. Romero y Pérez (2012)

hacen hincapié en lo que consideran el “sentido más radical de la educación” que corresponde a la formación en derechos y deberes (p. 104).

Tanto Vila (2004), Romero y Pérez (2012), como Pierella (2011) y Salas (2011) hacen referencia a la necesidad de involucrar la responsabilidad en el contexto escolar, por el bien común, la conciencia y la validación de las diferencias humanas. No obstante, Pierella (2011) enfatiza en el riesgo social y académico que existe en las instituciones educativas actuales debido a la falta de límites, de asumir responsabilidades y compromisos; este estudio de Pierella (2011) se basa en la posición de las jerarquías institucionales y cómo la falta de responsabilidad por la judicialización afecta no solo la toma de decisión de los directores sino que va a detrimento de la motivación extrínseca y las prácticas didácticas constructivistas relacionadas con el aprendizaje significativo.

Por otra parte, en relación con el desempeño académico, autores como Lozano (2003), Bacete y Betoret (1997) afirman que, en los estudios sobre el desempeño académico, la tradición ha privilegiado la motivación como una fuerza externa que le atribuye mayor importancia al contexto del estudiantado. Además, se parte de la percepción de rendimiento académico en función a la capacidad cognitiva, cuestionando el poder para realizar las tareas escolares del estudiantado, puesto que se percibe el fracasa como rendimiento por debajo de las habilidades individuales.

Sin embargo, consideran que para obtener un buen rendimiento académico son necesarios dos factores, el poder y el querer; es decir, la capacidad para realizar las tareas escolares y la motivación intrínseca o disposición para realizarlas. El primer término está más relacionado con las habilidades cognitivas, mientras que el segundo, se vincula a los componentes afectivo-motivacionales de la persona.

Estos autores enfocan su estudio en los componentes afectivos, dejando de lado los cognitivos; de igual forma, privilegian la motivación personal o interna por encima de la externa que proviene del docente o del centro educativo. Por esta razón, el artículo resulta pertinente para esta investigación, puesto que se considera que a partir del autoconcepto el estudiante realiza un trabajo de autoconciencia y autoevaluación, relacionado con los procesos autorregulatorios, que determina su motivación e influye en el desempeño académico; tal concepto de sí mismo, que presente un estudiante, intervendrá en el rendimiento según sea positivo o negativo, pues una baja

autoestima conlleva a un bajo desempeño, contrario a cuando la percepción personal de sí es positiva.

Del mismo modo, Villarroel (2011), Cartagena (2008) y Omar et ál. (2010) consideran que tanto la motivación interna como los valores personales básicos son factores importantes en el desempeño escolar, sin embargo, diferencian jerarquías a nivel del autoconcepto; “un suprafactor que corresponde con la autopercepción global y subfactores en relación con las habilidades sociales y académicas por disciplina” (Omar et ál., 2010, p. 94).

Si bien, el enfoque de estudio en los componentes afectivo-motivacionales ha sido ampliamente abordado desde disciplinas como la Psicología, la Psicopedagogía y la Orientación, esto no se ha vinculado de manera directa con las disciplinas del ámbito académico como son Estudios Sociales, Ciencias o Español. En caso de que se haya relacionado con alguna disciplina específica, las investigaciones se inscriben en el paradigma cuantitativo y utilizan instrumentos paramétricos para la obtención de resultados.

En cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas ligado a la disciplina u otros valores académicos, en la materia de Español, en general, y a las habilidades lingüísticas, en particular, se tomaron en cuenta cinco documentos que, si bien no se relacionan directamente con el concepto de responsabilidad o autorregulación en tanto influye en el rendimiento académico, sí se consideran pertinentes, pues tal relación se establece de manera implícita en los textos por citar:

J. González, Barba y A. González (2010) desarrollan una propuesta para la potenciación de las habilidades lingüísticas durante la permanencia en centros educativos, las cuales han ido en detrimento por la falta de estímulos hacia los estudiantes; subrayan la importancia que la lectoescritura tiene, no solo a nivel de la enseñanza de Lengua y Literatura, sino en todo el ámbito académico; asimismo, enfatizan en el impacto que estas destrezas tienen ante el rendimiento escolar.

Gil-Flores (2009), al igual que J. González et ál. (2010), determina como uno de los factores más influyentes del deterioro o falta de hábitos de lectura, la actitud que demuestran las familias en cuanto al tema. En estos estudios, se afirma que existe una desvinculación entre las familias y los centros educativos que perjudican el desempeño académico y la motivación



individual del estudiantado. Además, menciona cómo afecta la incomprensión lectora tanto a la producción textual como al desarrollo de las otras competencias comunicativas, la oralidad y la escucha.

Por su parte, Garrido (2014), aunque enfatiza el desarrollo de las habilidades lingüísticas igual que los autores anteriores, lo hace a manera de obligación para aquellas personas que se consideran promotoras de la lectoescritura: profesores en general, no solo los del área de Español y los estudiantes. También, recalca la importancia del dominio de tales habilidades para comprender tanto lo que se lee como el mundo en el que se está inmerso, con el fin de ser competente a nivel académico, profesional y social.

Por otro lado, Martínez et ál. (2010) enmarcan las dificultades de lenguaje como un factor estrechamente relacionado con problemas de conducta, ambos aspectos determinantes de un rendimiento académico negativo que conlleva a la deserción. En este caso particular, las habilidades comunicativas están afectadas por causas externas al alumno, no por componentes afectivo-motivacionales; sin embargo, la atención temprana de tales problemáticas ayudaría a prevenir el abandono escolar.

### **Antecedentes Nacionales**

En el ámbito nacional, en el artículo de Moreira (2002) se aborda el valor de la responsabilidad desde una perspectiva cuantitativa según un cuestionario que contestaron estudiantes de séptimo y undécimo, el objetivo del estudio fue medir qué tanto asumen los estudiantes dicho valor en el contexto educativo público a nivel nacional; se concluyó que los estudiantes con mayor nivel de responsabilidad obtenían mejor rendimiento. Si bien, se define la responsabilidad “como la capacidad para responder antes las propias acciones”, esto no se presenta en el documento, pues solo se determina si hay o no responsabilidad en cuanto al cumplimiento de normas y tareas académicas, pero no se demuestra si el estudiante responde ante sus acciones en relación con el ámbito escolar.

Por su parte, Azofeifa et ál. (2012) en su tesis de licenciatura, parten de la necesidad de potenciar el desarrollo de habilidades lingüísticas de manera integral para mejorar la comprensión lectora, sobre todo de textos no literarios, la producción textual coherente y la comunicación oral asertiva, para lo cual establecen unidades didácticas que facilitan la integración de cada una de las destrezas necesarias para la comunicación.

Conejo y Carmiol (2017) en su artículo abordan el tema del desarrollo de habilidades comunicativas a partir de la interferencia docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, la importancia de desarrollar la conciencia fonológica en relación con la lectoescritura. Se realiza un estudio con docentes universitarios de centros privados con el fin de conocer sus prácticas pedagógicas en relación con el tema; además señalan la importancia de que el personal docente haya desarrollado en su formación las competencias que pretenden fomentar en el estudiantado.

Por su parte, Ruiz (2009) en su artículo aborda la necesidad de aprender a aprender de la tendencia educativa actual, la cual está ligada a aspectos como la autonomía del estudiantado, la responsabilidad individual, el pensamiento crítico, entre otros rasgos que se relacionan estrechamente con la autorregulación y con la capacidad lectora del estudiantado, así como la habilidad para la comunicación tanto oral como escrita. Si bien esta investigación se desarrolla a partir de la enseñanza de las matemáticas, se rescata el señalamiento en cuanto a las estrategias didácticas para fomentar la autonomía del estudiantado, incluso en relación con la lectura crítica que es necesaria en esta materia, así como en otras áreas educativas.

Específicamente en relación con los procesos autorregulatorios en el estudiantado en cuanto al desarrollo de la lectoescritura, Gallardo Álvarez, Guzmán Simón y García Jiménez (2017) realizan una investigación sobre la competencia lectora de estudiantes de secundaria costarricenses y españoles, con el fin de evaluar los hábitos de lectura y la autorregulación lectora. Se concluye que el desarrollo de la capacidad inferencial es fundamental en el proceso de comprensión lectora y que supone un reto en el contexto educativo, pues se relaciona estrechamente con la autonomía del estudiantado.

## **Proyecciones**

En este apartado, se pretende presentar algunos de los alcances que se proyectan en relación con el desarrollo de esta investigación y los beneficios que puede generar este estudio en el ámbito educativo, así como las limitaciones que podrían presentarse a lo largo del trabajo o en cuanto a la posible implementación del proyecto.

### *Alcances*

En cuanto a los alcances de este estudio, se considera que uno de los beneficios está relacionado con los insumos que aporta acerca del desarrollo de la autorregulación en el estudiantado como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Dichos beneficios no se limitan al profesorado, sino que se extienden al grupo estudiantil directamente.

Los aportes de esta investigación pueden ser ventajosos para el personal docente, puesto que se pueden implementar en la práctica pedagógica recursos, actividades o metodologías que potencien el desarrollo de la autorregulación del estudiantado que potencien el desarrollo de las habilidades comunicativas; a la vez que resulta provechosa para el estudiante, puesto que, así como fortalece el desarrollo de las habilidades comunicativas, puede potenciar su rendimiento académico.

### *Limitaciones*

En cuanto a las limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de esta investigación, se pueden citar aspectos como los siguientes: el momento en que se desarrolló la investigación no

estaba disponible el estudiantado por lo que no se contempló el trabajo directo con esta población, sino que se limitó el abordaje a la perspectiva docente.

Otra limitación se encuentra relacionada al hecho de que en el país solo existen dos colegios con modalidad artística el Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP), y el Conservatorio Castella, y el personal docente asignado a la especialidad literaria y actualmente activo es limitado, por lo que para efectos de esta investigación se delimitó el espacio de trabajo solamente al CEAPFPP, situación que no permitió realizar más entrevistas; sin embargo, la información obtenida en este proyecto de investigación, permita analizar y reflexionar respecto al proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura desde la perspectiva docente en un contexto de un colegio de modalidad artística.

Además, dado que la información sobre colegios artísticos del Sistema de Educación Pública no es estandarizada, pues solo dos centros educativos cuentan con esta modalidad, los datos históricos y el material de trabajo por disciplinas está resguardado en la institución, lo que dificulta la consulta.

## Capítulo II. Marco Teórico

### Reseña histórica

Como parte de la construcción de la reseña histórica, se tomaron en cuenta los datos de la ficha informativa disponible en la página del Sistema de Información Cultural de Costa Rica (*Sicultura*), en relación con el inicio de funciones del colegio y el desarrollo del área artística como parte de su malla curricular.

El Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP), ubicado en el barrio Felipe Pérez, Liberia, Guanacaste, fue fundado el 7 de marzo de 1994, e inició con el propósito de don Felipe Pérez de abrir un Conservatorio en Liberia, pero no recibió suficiente apoyo, por lo que solo alcanzó a fundar la Escuela de Música; posteriormente, su hija, Emilia Pérez, consigue crear una institución artística, luego de convertir la Escuela de Música en un colegio con la malla curricular vigente al 2022 (*Sicultura*, 2017).

### Misión

El Colegio Técnico Artístico Profesor Felipe Pérez Pérez es una Institución estatal especializada en tres ejes curriculares: Académico, Técnico-Artístico y de Innovación Educativa-Tecnológica. Como institución educativa estatal, debemos promover el crecimiento del estudiantado en las universidades y en el mercado laboral con excelentes virtudes académicas y técnicas (*Sicultura*, 2017, párr 6).

### Visión

La formación de estudiantes en los tres ejes curriculares: Académico, Técnico-Artístico y de Innovación Educativa-Tecnológica en la región de Guanacaste. Otorga las mejores actividades técnicas y educativas a sus estudiantes, manteniendo un alto nivel de

competitividad con otras instituciones artísticas y promoviendo así una excelente imagen y prestigio de sus estudiantes tanto a nivel nacional como internacional (*Sicultura*, 2017, párr. 7).

Por otra parte, los conceptos básicos que dan soporte a este proyecto de investigación pueden coincidir con los términos utilizados en otras áreas de estudio, pero están cargados de diversos significados o enfoques; por lo tanto, se considera necesario como parte de este capítulo, delimitar tales conceptos, así como las bases teóricas para la óptima comprensión del estudio.

## **Educación**

Para efectos de este trabajo se considera como corriente pedagógica básica, aquella que se desarrolla con un enfoque humanista, la cual favorece a los criterios particulares asumidos ante este proceso investigativo en el ámbito de la educación (Hernández, 1997).

Como movimiento social, el humanismo surge como rama alternativa o complementaria de las posturas psicoanalítica y conductista, influenciada en algunos aspectos del existencialismo y de la fenomenología, ambas corrientes del pensamiento. Se cimenta en la creencia del ser humano como un ser integral, capaz de orientar sus decisiones y acciones a favor de aquellos aspectos que le atañen dentro de su contexto social. Entre sus principales promotores está Abraham Maslow, en su enfoque psicológico y Carls Rogers, en su aplicación dentro de la educación (Hernández, 1997).

Para exponer los aspectos fundamentales de dicha postura, en lo concerniente a la educación, inicialmente se toma como base esquemática, la síntesis elaborada por Campos (2001), en su texto “Paradigmas Psicoeducativos”. Como lo establece la autora el Paradigma Humanista se caracteriza por tener como objetivo una educación integral que desarrolle las potencialidades, la actualización y autorrealización del ser humano.

Bajo un concepto de enseñanza que estimula la toma de decisiones de desarrollo personal, en donde el papel del docente es de propiciador de circunstancias para el autoconocimiento, la autodecisión y el crecimiento. A su vez, considera que el aprendizaje es significativo cuando se involucra a la persona en su totalidad, desenvolviéndose de manera vivencial, asumiendo al alumno como un ser con iniciativa y necesidades personales de creer, que participa cognitivamente como persona con afectos y vivencias particulares (Campos, 2001).

Complementariamente, Monroy Farías, Contreras Gutiérrez y Desatnik Miech (2008) expone la importancia que tiene dentro de la visión pedagógica humanista el “ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser” (p. 8), partiendo de las diferencias que los enmarcan individualmente. Asimismo, Weinstein (1975, como se citó en Monroy Farías et al., 2008) señala cinco características importantes de la educación humanista:

- Retoma las necesidades de los individuos como la base de las decisiones educativas.
- Fomenta el incremento de las opciones del individuo.
- Concede al conocimiento personal tanto valor como el conocimiento público.
- Tiene en cuenta que el desarrollo de cada individuo no debe fomentarse si ello va en detrimento del desarrollo de otro individuo.
- Considera que todos los elementos constituyentes de un programa educativo deben contribuir a crear un sentido de relevancia, valor y merecimiento en cada persona implicada. (p. 8)

Finalmente, con respecto a los mecanismos de enseñanza, Campos establece que el aprendizaje en la corriente humanista se logra a través de métodos flexibles que promuevan conductas creativas, autónomas y cooperativas. Promoviendo la autoevaluación y la autocrítica como criterios fundamentales en lo referente a la evaluación (Campos, 2001).

## *Aprendizaje Significativo*

Siguiendo la postura teórica humanista, se toma como base los fundamentos del aprendizaje significativo de Carls Rogers (1977), quien propone un aprendizaje centrado en la persona, considerando al individuo como un ser compuesto por procesos emocionales, biológicos, cognoscitivos, entre otros. Como referente pedagógico, se caracterizó por proponer un aprendizaje centrado en el estudiante como ser humano, atravesado por la existencia misma. Sirva de ejemplo la siguiente cita:

Al decir aprendizaje significativo, pienso en una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo. En sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad. Es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entretreje con cada aspecto de su existencia. (p. 247)

Entre sus apuntes, destaca lo que considera condiciones que posibilitan el aprendizaje significativo, las cuales son: el contacto con los problemas; relacionar los contenidos del curso con aquellos aspectos que generan interés o preocupación en los estudiantes. Autenticidad del docente; un docente coherente y auténtico, capaz de aceptarse como persona y no como mero transmisor de conocimiento. Aceptación y comprensión; una actitud empática hacia las emociones o sentimientos del estudiantado. Provisión de recursos; el docente no tiene porqué limitarse a los recursos pedagógicos tradicionales (libros, mapas, cuadernos, etc.) (Rogers, 1977).

De igual forma, Rogers (1977) recomienda utilizar la experiencia y el conocimiento propio como recursos educativos, presentándolos ante los estudiantes como recursos guías y no expectativas, órdenes, exigencias o imposiciones, generando la posibilidad de redescubrir en comunión aquellos apartados pedagógicos. Se menciona la motivación básica que parte de la tendencia autorrealizadora del estudiantado, quien al encontrarse con aquellos aspectos que desean aprender, conocer o resolver, encuentra en el personal docente un facilitador de dicho aprendizaje.



De igual manera, el autor se refiere al sistema de evaluación el cual considera se encuentra en la vida misma, con sus condicionamientos ya establecidos. Y ante los cuales el estudiantado, como ser pensante, capaz de discernir entre los requisitos o condiciones propias de los campos o procesos que le generen interés, decide qué comportamiento tener.

El estudiante estaría en condiciones de comprender que no puede estudiar ingeniería sin antes adquirir sólidos conocimientos en matemática; que no puede conseguir un empleo en tal o cual empresa a menos que tenga un título universitario; (...) que no puede llegar a ser médico sin saber química; (...) Estos requisitos no los plantea el docente sino la vida. (Rogers, 1977, p. 148)

### ***Responsabilidad***

En relación con este término, manifiestan Mallart, Mallart y Valls (2011), en su artículo “Educación para la Responsabilidad en una Pedagogía Humanista” que la responsabilidad a lo largo de la historia ha sido definida en relación con el campo jurídico, el cual la encadena a los conceptos de deber y error. Sin embargo, en lo concerniente a la educación, dicha paridad no basta.

Por esto proponen una aproximación desde la pedagogía humanista. Estos autores establecen que “la responsabilidad es un valor a la vez personal y social. Se trata de la capacidad de asumir compromisos en función de las necesidades de uno mismo y de los demás, llevando estos compromisos a cabo tan bien como cada uno es capaz. Es decir, estando dispuestos a responder por nuestras acciones, asumiendo sus consecuencias” (Mallart, Mallart y Valls, 2011, p.4). Una vez definido el concepto, lo relacionan con aspectos como el compromiso, la libertad, el deber, la autonomía, entre otros, siempre haciendo hincapié en su connotación social e individual.

## *Autorregulación*

Para definir este concepto, se utiliza la noción de autorregulación desde el punto de vista sociocognitivo, porque pueden considerarse autorregulados los estudiantes que contribuyen activamente en sus metas de aprendizaje, de una forma independiente y efectiva (Zimmerman y Schunk, 2001). En este sentido, el estudiantado es visto como constructor activo, capaz de monitorear, controlar y regular su cognición, conducta y ambiente (Pintrich, 2000).

Además, Pintrich (2000) agrega que la autorregulación académica puede ser adquirida y que atraviesa por diferentes fases, a través de múltiples experiencias y en diferentes contextos; todo ello relacionado y respondiendo a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos que se requieren ante las variaciones que se producen en los componentes personal, conductual y contextual del estudiantado. El proceso de autorregulación como lo plantea Pintrich (2000, pp. 451-502) supone varias fases:

- Planificación, en la que destacan actividades como el establecimiento de metas, activación de conocimiento previo y metacognitivo, la programación de tiempo y esfuerzo, y las percepciones en cuanto a creencias motivacionales y contexto.
- Control, que comprende la selección y utilización de estrategias para chequear regulación de tiempo y esfuerzo, así como de las diversas tareas académicas y clima de estudio.
- Reflexión, que abarca los juicios y evaluaciones acerca de la ejecución en las tareas, estableciendo comparaciones entre los objetivos previamente establecidos y los resultados que se van obteniendo, además de la elección de comportamientos a llevar a cabo en el futuro.

Los estudiantes que autorregulan su propio aprendizaje se denominan como “promotores activos de su rendimiento académico” en tres términos: metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente (Zimmerman y Schunk, 2001).

En términos metacognitivos, los estudiantes como lo mencionamos anteriormente, en la primera parte del proceso de autorregulación, se establecen metas, se organizan, autodirigen y

autoevalúan su proceso de aprendizaje, en las distintas fases del proceso de adquisición de conocimiento. Dependiendo de la situación también saben a qué estrategia recurrir (Zimmerman y Schunk, 2001).

En procesos motivacionales, la adquisición de conocimientos los estudiantes lo ven como un proceso controlable, aceptan mayor responsabilidad por sus resultados académicos. Tienen un interés intrínseco por la realización de la tarea. Además, los estudiantes adquieren un gran sentido del esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje. Se enfrentan a las tareas con diligencia y confianza (Zimmerman y Schunk, 2001).

El tercero de los términos según Zimmerman y Schunk (2001) corresponde con los procesos conductuales. Los estudiantes estructuran, seleccionan y crean ambientes que optimicen el aprendizaje. Buscan activamente consejo cuando lo creen necesario, siguen los pasos necesarios para llegar a la información. Se autoinstruyen durante la adquisición de conocimientos.

Como lo afirma Álvarez Valdivia (2009), el proceso autorregulado es un proceso reflexivo, en el que el estudiante genera una disposición para seleccionar estratégicamente los mejores modos de solución, mantiene el control durante su ejecución en la fase resolutive y autoevalúa la calidad de la respuesta, para ajustarla en función de corregir los resultados del aprendizaje deseable.

También autores como McCombs y Marzano (1990) a partir de la teoría existente sugieren que el aprendizaje autorregulado es el resultado de elegir implicarse en procesos y capacidades metacognitivas, cognitivas, afectivas y conductuales autodirigidas. Estos autores resaltan la importancia del “yo” como agente de iniciación, desarrollo y continuación de los procesos y conductas de aprendizaje autorregulado.

La autorregulación, depende de los autoconceptos de los alumnos como agentes activos y responsables tanto de la regulación de los factores que influyen en el aprendizaje, como de los resultados de su aprendizaje. Los estudiantes que se sienten ineficaces o sin control de la situación de aprendizaje no pueden activar su voluntad. De esta forma lo afirman autores como Pintrich (1989), McCombs y Marzano (1990), aunque las habilidades, componentes de capacitación (*skill*) ayudan al desarrollo de la autorregulación esto no es suficiente; la voluntad (*will*) es el factor necesario y primario para implicarse en la autorregulación.

## *Desempeño Académico*

Como sustento teórico en este apartado se utilizará el texto de Navarro (2003) denominado “El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo”; en el cual, el autor plantea que el rendimiento académico se ha relacionado tradicionalmente con los conceptos de evaluación escolar, calificaciones del alumno y factor intelectual, tanto por los docentes como por los investigadores. Destacando en contadas ocasiones el contexto del estudiante.

Ante esta perspectiva, el autor propone el rendimiento académico como un fenómeno multifactorial. Escogiendo la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales como los factores en los que encuentra una “vinculación significativa con el rendimiento académico y que de forma paralela podrían ser analizados en los diferentes niveles educativos con la intención de poder evaluar sus implicaciones en el rendimiento escolar” (Navarro, 2003, p. 5).

Al ampliar la explicación de cada uno de estos factores, determina que la motivación escolar; “es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta” (Navarro, 2003, p. 5). Definición que extiende comentando que el acto motivacional está atravesado por variables tanto afectivas como cognitivas, que al complementarse y hacer efectiva la motivación genera un aprendizaje satisfactorio, aunado a los incentivos y recompensas presentes en la clase (Navarro, 2003).

En correlación con la motivación, Navarro (2003) añade el autocontrol como siguiente factor a considerar en torno al rendimiento académico. Al respecto expone que dicho concepto está asociado a la inteligencia emocional y a aquellas atribuciones que se hagan sobre sí mismo y sobre los demás. Y que conforme los logros obtenidos se asocien a factores internos y no a causas externas, mayor va a ser el control de la persona sobre sus acciones.

Como tercer factor el autor se refiere a las habilidades sociales, las cuales se implican directamente con la formación recibida por la familia, por el ente educativo y por el ambiente social correspondiente. Es así como se expone en el texto la importancia de una formación social

que le permita al estudiantado generar las herramientas y las estrategias para una participación y vida social eficiente, que disminuya los riesgos de abandono escolar, bajo rendimiento, historial laboral pobre, entre otros factores relacionados a una socialización deficiente (Navarro, 2003).

Finalmente, Navarro (2003) define el rendimiento académico como “un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 13).

### ***Competencia Comunicativa***

Como el Programa de Estudio de Español planteado por el MEP (2009) se fundamenta en la necesidad de propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa en pro de la formación de personas capaces, inteligentes, responsables, críticas, entre otras cualidades destacadas; se considera apropiado partir de la definición de esta competencia establecida en dicho programa. A la vez, se contextualiza las nociones de las habilidades lingüísticas, lectura y escritura, con definiciones presentes en el mismo documento.

En el texto, se define que “La lengua es una realidad cultural heterogénea y dinámica; también es un sistema y un conjunto de elementos y niveles articulados entre sí” (MEP 2009, p.13). Que se establecen como un componente del medio social de las personas, cuyo dominio es relacionado con el éxito o fracaso en la comprensión de las materias y el desarrollo personal y social, convirtiéndose así en una herramienta a favor de la interpretación y comprensión correcta de aquellos mensajes provenientes tanto de las personas como del entorno social (MEP 2009).

A grandes rasgos, se relaciona el dominio de la lengua con la capacidad de reflexionar, de expresarse con claridad y de forma asertiva, de ejercer como ciudadano responsable, participativo y crítico, capaz de “relacionarse con otras culturas, desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico” (MEP 2009, p.13).

### *Habilidades Lingüísticas*

Como parte de esta competencia comunicativa, se diferencian cuatro habilidades que el sujeto debe desarrollar a lo largo de su estancia en el sistema educativo, las cuales le facilitarán el desempeño social y la interpretación del contexto cultural en el que se encuentre. Tales destrezas son: la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura; todas aportan rasgos importantes a la comunicación, sin embargo, las dos últimas son las que se privilegian en el ámbito escolar, no solo en la disciplina de Español, sino en general, por lo tanto, son las más pertinentes para este estudio.

En el proceso de autorregulación los estudiantes deben ser motivados a experimentar con la lectura y escritura como medio para mejorar sus habilidades lingüísticas y como experiencia placentera para el aprendizaje, de esta forma se facilita la manifestación de dos puntos esenciales en el proceso de la autorregulación, la habilidad y la voluntad, como se apunta a continuación.

### *Lectura*

La posición en torno a la lectura se establece como crítica, en donde no es el acto mismo de leer lo que genera una actitud analítica, sino la posibilidad de plantear actividades derivadas que generen reflexión sobre los valores de la sociedad. Se promueve el intercambio de criterios en función con los textos que se estén trabajando, la posibilidad de cuestionar, experimentar, relacionar lo que se lea con el contexto real del estudiante. Se consideran varios niveles de lectura, entre los que se encuentran (MEP 2009, p. 24-27):

- Nivel literal o explícito: en donde el lector se enfoca en las ideas expuestas abiertamente en el texto.
- Nivel de reorganización de lo explícito: el lector sintetiza la información presente en el texto.

- Nivel inferencial o Figurativo: desde la experiencia individual, el lector realiza un análisis que no necesariamente se fundamenta en aquello que se especifica en el texto.
- Nivel de evaluación: se compara desde la experiencia y conocimientos adquiridos el texto con otros criterios, se realiza un análisis objetivo desde aquellos aspectos evaluativos que el lector considere pertinentes.
- Nivel de apreciación: En este caso, lo que se realiza es una respuesta emocional al texto presentado.
- Nivel de aplicabilidad y recreación: se toma el texto como incentivo para la creación de textos propios; ya sea dentro de la narrativa, el verso o la argumentación.

De modo que se establece, por último, la lectura, como “interactuar con el texto, construir significados o sentidos y elaborar estrategias de comprensión” (MEP 2009, p. 24).

### *Escritura*

En relación con la escritura, se establece la importancia de destacar su diferencia con la oralidad, ya que, así como no se escribe igual que se habla, no se habla tal como se escribe. Por otra parte, la oralidad es un componente comunicativo, al cual el sujeto está expuesto desde su nacimiento, en la mayoría de los casos, por lo que aprende a utilizarlo como herramienta social desde antes de ingresar al sistema educativo (MEP, 2009).

Se considera que la escritura depende de un sistema más estructurado para su adquisición que requiere de trabajo sistemático. Con esto no se pretende privilegiar una habilidad en detrimento de la otra, sin embargo, se resalta el papel de la institución educativa ante el proceso de formación en cuanto al uso adecuado del código escrito (MEP, 2009).

La habilidad comunicativa de la escritura, al igual que la lectura, se enfoca en la capacidad crítica, creativa y dinámica del sujeto en relación con la producción textual, que pretende mediante la creación escrita “que el sujeto no se limite a tener una mera experiencia intelectual, sino que le

proporciona oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices, escritas y orales” (MEP 2009, p. 24).

En relación con el proceso consciente y autorregulado del desarrollo de habilidades comunicativas de escritura, el MEP (2017) hace referencia a los tres momentos de escritura que plantean Cassany y García (2000), a saber, la planificación, la textualización y la revisión que debe llevarse a cabo durante todo proceso de producción escrita, lo cual forma parte de las actividades didácticas que se proponen en el programa.

Se entiende por planificación el proceso de organización previa al acto de redacción de los diferentes tipos de documentos escritos, esta etapa incluye el análisis de la información, la generación de ideas, la contextualización del texto, entre otras; posteriormente está la textualización, que consiste en la organización de ideas planteadas de forma que se construya coherentemente el texto, implica la selección adecuada de léxico, la cohesión y la estructuración sintáctica de las ideas según oraciones, párrafos y demás, así como la organización del texto en el espacio según las reglas del idioma; finalmente, se encuentra la revisión que, como su nombre lo indica, consiste en la revisión del texto, lo cual debe realizarse de forma constante con el fin de generar versiones mejoradas del escrito por medio de la evaluación, la relectura, la corrección (Cassany y García, 2000, como se citó en el MEP, 2017, pp. 154-156).

A partir de la experiencia educativa de distanciamiento y virtualidad debido a la pandemia por COVID-19, se refuerza la idea del trabajo autónomo del estudiantado, así como la teoría del aprender a aprender planteada en la reforma curricular del MEP. De modo que surgen propuestas de trabajo enfocadas en fortalecer esta autonomía en el proceso de aprendizaje del estudiantado, así como fomentar el desarrollo de la autorregulación a partir de metodologías formativas que promuevan la planificación, la autorregulación y la evaluación personales de forma constante, tal como se detalla en el documento *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada* del MEP (2021).



## **Capítulo III. Marco Metodológico**

En este capítulo, se presentan los aspectos metodológicos que permitieron y orientaron el desarrollo de la investigación a la luz de la teoría. Se incluyen el tipo de enfoque, el diseño, los criterios de selección de las personas participantes, las categorías de análisis, así como las herramientas de recolección de datos el método de análisis y demás aspectos propios del quehacer investigativo.

### **1. Tipo de enfoque**

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, ya que “se basa en un replanteamiento de la relación sujeto objeto” (Gurdián, 2007, p. 54); es decir, que se parte de la vinculación dialéctica entre las partes implicadas en el proyecto para obtener información, construir conocimiento y proponer soluciones en torno al problema de estudio.

Gurdián (2007, 54-55) menciona cuatro condiciones fundamentales que constituyen este tipo de investigaciones: primero, acercarse tanto al fenómeno estudiado para comprender detalladamente lo que sucede y el significado que tiene para los participantes; segundo, se debe respetar y resguardar fielmente las creencias, opiniones y demás hechos percibidos por los sujetos actuantes; tercero, en un principio, se debe tomar los datos como descriptivos; cuarto, los datos son referencias directas de las personas, situaciones, contexto y demás elementos inmersos en el proceso investigativo.

Todo lo anterior, se considera que el enfoque cualitativo de investigación puede ayudar a comprender desde un punto de vista subjetivo, la perspectiva de los estudiantes de secundaria respecto a cómo realizan el proceso de autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura.

Se busca conocer e interpretar qué tan conscientes se encuentran los estudiantes este proceso de autorregulación, cuáles son sus características, qué los motiva y la manera en que puede influir en entorno académico en dicho proceso.

También se considera de vital importancia conocer el punto de vista de los docentes, ya que estos son quienes acompañan a los estudiantes, tienen la posibilidad de mediar dicho proceso de aprendizaje mediante estrategias pedagógicas y didácticas; y además han logrado identificar los principales procesos autorregulatorios que han desarrollado sus estudiantes.

## **2. Diseño**

Parte importante en esta investigación es el método que se escogió para reunir la información necesaria, ya que como lo menciona Gurdián (2007) “el método es una especie de brújula que evita que nos perdamos y nos ayuda a no desviarnos del camino” (p. 138). Tomando en cuenta el interés de la investigación, la población con la que se pretende trabajar y el contexto con el que se va a interactuar, se considera que el método fenomenológico es el que mejor se adapta a estas condiciones.

El método fenomenológico permite estudiar, como lo expresa Gurdián (2007) “las realidades cuya naturaleza y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno de quien las vive y experimenta” (p.72). Planteamiento que permitiría acercarse al concepto de autorregulación que han construido los estudiantes y los docentes, el cual implica: responsabilidad, motivación, desempeño académico y habilidades comunicativas, entre otros. La idea es conocer la noción que tiene cada estudiante y docente respecto a los valores mencionados, sin condicionar su visión con una postura ajena al contexto mismo.

Además, al tratarse de una investigación que pretende estudiar el proceso de autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, es necesario tomar conciencia de la subjetividad implícita en el proceso; ya que el desarrollo del constructo de la responsabilidad, la asimilación, interpretación y actitud en torno al concepto, aunque está marcado por aspectos

culturales, no deja de ser diferente en cada persona. Ante esta situación, Guardián (2007) menciona que el método fenomenológico permite trabajar con la interpretación de la realidad a través del significado subjetivo, partiendo de las experiencias compartidas, de los significados obtenidos con el diálogo y la interacción, a lo que se adhiere la intencionalidad y la influencia propias de las acciones en las otras personas.

Según Gurdián (2007, p. 152) “El método fenomenológico aporta intersubjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socioeducativos (...) En este método la investigadora o investigador tratan de describir la realidad vivida por otras personas”. Finalmente, esta autora menciona algunas características del método fenomenológico:

- Trata con significados y describe el mundo de la vida para comprenderlo.
- Busca comprender lo objetivo en términos de los actos subjetivos.
- Busca comprender el mundo como es experimentado personalmente por cada quien.
- Es descriptivo y reflexivo.

### **3. Participantes del estudio**

Las personas participantes del presente estudio son las siguientes:

- Una persona docente de Español correspondiente al III ciclo de Educación General Básica, nombrada en el Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP).
- Una persona docente de Creación Literaria correspondientes al III ciclo de Educación General Básica, nombrados en el Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP).

### ***3.1 Criterios de inclusión***

Como criterios para la selección de las personas participantes del estudio, se toma en cuenta docentes de las materias de Español o de Creación Literaria en el Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez. Deben trabajar en niveles de secundaria correspondientes al III ciclo de Educación General Básica, y contar un mínimo de 5 años de experiencia laboral, así como estar con nombramiento activo durante la investigación.

### ***3.2 Criterios de exclusión***

Se toma como criterio de exclusión que el personal docente no tenga asignados grupos de estudiantes inscritos en un nivel académico de III ciclo de secundaria, en el Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez, que tenga menos de 5 años de experiencia, que no imparta las materias de Español o Creación Literaria o no cuente con nombramiento activo durante la investigación.

## **4. Categorías de análisis**

En la presente investigación, se utilizaron las siguientes unidades de estudio:

- Motivación: se refiere a estímulos intrínsecos de la persona, pueden estar relacionados con la autopercepción, el autoconcepto, así como puede influir en la conducta y la autoeficiencia (Omar et al, 2010, p. 109; Cartagena, 2008, p. 85).

- Consciencia del proceso de autorregulación: trabajo individual de la persona para desarrollar la consciencia del proceso de autorregulación a partir de la autorreflexión, el autoconcepto, la autoobservación, la automonitorización o el autorregistro (Panadero y Alfonso-Tapia, 2013, p. 12).
- Procesos autorregulatorios: etapas cognitivas para el desarrollo de autorregulación, a saber, “la planificación, el establecimiento de metas, el uso de estrategias, la monitorización, el procesamiento, codificación y recuperación de datos y la autoevaluación” (McCombs, 2001 como se citó en Panadero y Alfonso-Tapia, 2013, p. 15).
- Entorno académico: si bien no se define específicamente el concepto, se infiere que el entorno académico, entorno de aprendizaje, entorno escolar o entorno educativo es el espacio que comparten los distintos actores del contexto educativo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, está compuesto por distintos aspectos tales como lo económico, lo social, lo cultural, lo emocional, lo educativo en relación con docentes, estudiantes, comunidad.
- Propuesta educativa: para efectos de este proyecto la propuesta educativa corresponde al diseño de una Guía didáctica, que se entiende como el "documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma” (García Aretio, 2014, p. 2) y que debe plantear de forma estructurada y clara lo que se pretende abordar según la asignatura.

## **5. Técnicas de Investigación**

En estrecha relación con el método seleccionado, las técnicas que se utilicen para recolectar los datos deben permitir un acercamiento a las nociones subjetivas que se tengan sobre el concepto de la autorregulación, la relación que se establezcan entre su propia responsabilidad y su rendimiento escolar, así como entre su responsabilidad y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de la lectoescritura.

La técnica que se utiliza para recolectar la información requerida es la siguiente:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes: según Gurdián (2007), “La entrevista cualitativa, al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal” (p. 197). La autora considera que esta técnica de recolección de datos, al ser “conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad” (p. 197). Con el uso de esta técnica, las personas participantes objetivan su experiencia sobre el tema de estudio a partir de la elaboración de su propio discurso, de sus relatos, los cuales les permiten reflexionar en relación con su saber (Gurdián, 2007, p. 197). De acuerdo con Gurdián (2007), “La técnica de entrevista se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto-sujeto. Esto facilita la conversación y obtener los datos necesarios para la investigación” (p. 198).

Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio (2014), la entrevista semiestructurada se plantea como una guía de asuntos sobre el tema de estudio, que le permite a quien investiga incluir otras preguntas durante la aplicación con el fin de ahondar en conceptos pertinentes. La flexibilidad de este tipo de entrevista permite, además de añadir preguntas sobre un tema, modificar el orden de los temas planteados según surjan durante la interacción.

## **6. Procedimiento de recolección y análisis de datos**

Con el fin de recolectar los datos de campo necesarios para el desarrollo de este proyecto de investigación, se realizaron entrevistas con docentes de Español y de Creación literaria de III ciclo de Educación General Básica. La entrevista planteada es semiestructurada, se proponen preguntas que orientan el diálogo entre la investigadora y los sujetos participantes, pero con la flexibilidad de profundizar en los temas que surgen con la conversación en relación con los objetivos del proyecto de investigación.

El proceso de recolección de información se llevó a cabo de la siguiente manera: primero se consultó al personal docente acerca de la posibilidad de colaborar con una entrevista para un proyecto de investigación; cuando se confirmó su participación, se procedió con la entrevista, para ello la investigadora se presentó a la institución, solicitó permiso para grabar las respuestas, inició el diálogo y tomó notas de las respuestas; dado que la entrevista es semiestructurada, las preguntas podían ser replanteadas, modificadas o podían surgir nuevas interrogantes, según la dinámica de la interacción.

Por medio de la entrevista semiestructurada, se pretendió abordar los objetivos específicos planteados para este proyecto de investigación, por lo cual se dispuso de un tiempo mínimo de 20 minutos de entrevista por persona participante, de modo que se lograra cubrir puntos relevantes sobre el tema de investigación. Una vez recopilada la información se procedió al análisis de los datos cualitativos mediante el análisis del contenido de las respuestas de las personas participantes.

## **7. Fases de recolección de datos**

Fase I. Revisión bibliográfica: esta etapa se desarrolló a partir de la búsqueda de insumos teóricos, metodológicos, pedagógicos en relación con el tema de estudio por medio de diversas fuentes documentales disponibles en repositorios digitales y analógicos. Para la identificación de datos, se recurrió a palabras clave relacionadas con el problema de investigación como las siguientes: autorregulación en relación con la lectoescritura, lectoescritura en secundaria, desempeño académico y autorregulación, entre otras.

Fase II. Contacto con las personas participantes: mediante visitas a la institución educativa, se estableció el contacto con el personal docente que cumplía con los criterios de selección de sujetos participantes para este proyecto de investigación; en caso de que las personas debían aceptar colaborar con el estudio, y se procedió con las entrevistas.

Fase III. Recolección de los datos: en primer lugar, se realizaron las entrevistas con docentes de Español y de Creación literaria, se grabaron las interacciones y se archivaron; en

segundo lugar, se transcribió cada entrevista y se elaboró la ficha correspondiente. Las entrevistas se realizaron en la institución educativa, según la comodidad y disposición de la persona entrevistada.

Fase IV. Sistematización de los datos: luego de la transcripción de cada una de las entrevistas, se procedió con la identificación de las categorías de análisis. Se realizó la sistematización de forma manual, principalmente en formato digital.

Fase V. Análisis de resultados: a partir de la identificación de las categorías de análisis, se procedió con el análisis de los datos, según las fichas de entrevista y las respuestas de las personas entrevistadas en relación con el tema de estudio.

## **8. Método de análisis de datos**

El método de análisis de los datos debe estar en consonancia con el diseño de la investigación, a la vez que responde a los objetivos planteados para el estudio, de modo que se pueda procesar la información a la luz de los insumos teóricos que lo orientan. El caso de este proyecto de investigación no es la excepción, por lo tanto, se considera que el método de procesamiento de la información que más se ajusta es el análisis de contenido, tal como lo explican González y Cano (2010), con el cual se pueden identificar y extraer las unidades de análisis sobre el tema de estudio de las transcripciones de las entrevistas.

El análisis de contenido, de acuerdo con González y Cano (2010), consiste en identificar los datos más relevantes dentro de corpus extensos de contenido como sucede con la información recuperada en entrevistas u otras técnicas de recolección cualitativa. La codificación de datos le permite a quien investiga, tanto extraer la clave según los objetivos del estudio, como establecer relaciones pertinentes entre el texto obtenido y los insumos teóricos que guían la interpretación del contenido (González y Cano, 2010, p. 3).



## **Capítulo IV. Análisis de resultados**

En este capítulo, se da cuenta de los resultados obtenidos del análisis de datos de las entrevistas realizadas al personal docente de Español y de Creación Literaria del CEAPFPP, dicha información se revisa a la luz de la teoría que da soporte a esta investigación. Este apartado del trabajo está segmentado en cuatro segmentos que responden a los objetivos específicos planteados para este estudio y los temas que los engloban son los siguientes: la motivación, el nivel de consciencia del estudiantado respecto a la autorregulación, los procesos autorregulatorios que se promueven en clase por el personal docente, y la manera en que el entorno académico puede influir en estos procesos de autorregulación; cada uno de estos se presenta desde la perspectiva docente y en relación con el desarrollo de la lectoescritura.

### **Aspectos motivadores para la autorregulación de la lectoescritura**

A partir de los aportes teóricos de Avendaño (2016), Panadero y Alfonso-Tapia (2013), Zimmerman (2001), MEP (2015), Villarroel (2011), Cartagena (2008) y Omar et ál. (2010), Bacete y Betoret (1997), se considera que la motivación para el desarrollo de la autorregulación y de los procesos autorregulatorios debe ser intrínseca, porque se construye con el autoconcepto, la autopercepción y otros factores metacognitivos. Los aspectos relacionados con la motivación extrínseca son tomados en cuenta como parte del entorno académico, el cual se conforma de las aristas social, cultural, educativo, emocional, económico, familiar y demás estímulos externos a la persona.

En este sentido, según los datos extraídos de las entrevistas, se observa que las personas docentes entrevistadas consideran que la motivación influye en el desempeño académico, de la siguiente manera: de forma positiva, si el estudiantado tiene interés o gusto por los trabajos, por las lecciones o el aprendizaje; de manera negativa, si no se tiene esta percepción hacia la materia,

las lecturas o cuando la persona ha demostrado bajo autoconcepto. En relación con esto, la persona docente D1 se refiere a la motivación intrínseca del estudiantado:

Claro que sí, no le digo que la parte económica, porque hay estudiantes que aquí han venido que me dicen profe yo no desayune no almorcé y vienen con toda la motivación del mundo a estudiar porque es con lo único que cuentan y tienen que salir adelante. (D1-20, 2022-2023, p. 36)

Desde la perspectiva del personal docente entrevistado, se identifican algunos factores que motivan al estudiantado para autorregular su habilidad de lectoescritura como la posibilidad de escoger las lecturas de estudio con mayor libertad, trabajar el léxico o la ortografía o incluso la literatura a partir del interés individual, y el autoconcepto que la persona estudiante desarrolla de forma general de sí misma o en particular con la materia.

Si bien todas las personas participantes en las entrevistas coinciden en la necesidad de orientar los hábitos de lectura hacia lo académicamente permitido, también concuerdan en que esta libertad para proponer temas o textos puede aumentar el gozo por parte del estudiantado, lo cual puede fomentar la motivación intrínseca, como se observa en la siguiente intervención de la persona docente D1:

(...) Aquí en creación podemos jugar con muchos libros, mas, sin embargo, nosotros hacemos recomendaciones o traemos los mismos libros, porque yo soy que tengo muchas lecturas, les digo, ellos a veces se acercan y me dicen: - profe me gusta esto, me gusta lo otro, que me recomienda leer (...) (D1-14, 2022-2023, p. 36)

De igual forma, la persona docente D2, se refiere a este aspecto sobre las recomendaciones de lectura y el disfrute lector del estudiantado en la siguiente cita:

(...) Pero sobre todo sí les va a gustar (la lectura), porque ellos son los que lo escogen, una cosa es ser impuesto (...) antes era más cerrado (...) Pero al tener libertad, de ellos, entonces le toman, más, cómo le digo, más gozo, más placer a la lectura y eso como le digo, les va a ayudar a la hora de, de la lectura ayuda a todo, la lectura ayuda, digamos a, a, ortografía,

producción textual, le ayuda a todo (...) sí he visto que, a ellos, este, les ha ayudado, a la hora de seleccionar los textos. (D2-16, 2022-2023, p. 36)

Esto puede fomentar la motivación intrínseca, pero se reconoce que puede haber personas del grupo estudiantil que, a pesar de contar con esta libertad, no se motivan a cumplir con las asignaciones académicas relacionadas con lectoescritura, como se señala en el comentario de la persona docente D2:

Le puedo hablar, digamos, en mi materia. Eh y está, claro, si está, como se llama, esta (la literatura de gozo) lleva un... eh... está unido, a cuanto, el desempeño, porque di, es lo que, ellos, digamos, les va a gustar, digamos la lectura... este, y hay como usted dice, hay personas que no lo hacen (los trabajos de análisis de lectura). (D2-09, 2022-2023, p. 36)

Otro aspecto que el profesorado participante señala como parte de la motivación del grupo estudiantil es el trabajar en clase a partir del interés individual, ya sea en relación con el léxico, la ortografía, incluso, con la literatura. Se observa la selección léxica como una de las actividades que se mencionan como estímulos que el estudiantado utiliza para mejorar su desempeño académico y que le motiva, como se observa en las citas de la persona docente D1:

Hay ciertos estudiantes y hay otros estudiantes que me dicen profe, fíjate que me dicen: - Profe no, yo quiero cambiar esta palabra por esta porque me resulta más fácil, o porque, porque me gusta más. Entonces, ahí yo dejo al estudiante porque él tiene, uno ve, que si va siguiendo las instrucciones y si va acatando y quiere, quiere obtener ese conocimiento, verdad, hay otros casos, que del todo no. (D1-13, 2022-2023, p. 36)

(...) tengo un estudiante (...) él es muy curioso, siempre, este, camina preguntando por conceptos, profe, esta palabra, me gusta esta palabra, la escuché, me gusta como sonó y quiero utilizarla para tal y tal cosa, entonces, ya vienen con la curiosidad (...) (D1-15a, 2022-2023, p. 36)

También se señala la técnica de reescritura de fragmentos de textos literarios motivadora tanto de la lectoescritura como de la participación activa en la dinámica de clase como lo explica la persona docente D2 en su comentario:

(...) Yo trabajo mucho eso, ¿Cómo podemos cambiar la obra? Eh, vamos a hacer algo (...) me van a redactar, un pequeño, pequeño texto, en que le demos un final a la obra (...) verdad, y a ellos le gusta eso, porque a ellos les gusta cambiar la obra, o sea, cambiar, no, si es algo trágico, no les pareció, algo triste, vamos a cambiar la obra (...) que a ellos les parezca un final diferente (...) entonces, se ven un poquito más motivados ahí. (D2-57, 2022-2023, p. 36)

De acuerdo con Avendaño (2016), la motivación es un componente indispensable de la autorregulación, junto con el manejo del tiempo y la responsabilidad individual, incluso en otras investigaciones como la de Panadero y Alfonso-Tapia (2013), así como en los textos del MEP (2015), se resalta la importancia de la motivación propia como aspecto relacionado con el rendimiento académico y el desarrollo de la autorregulación que es parte del aprendizaje autónomo. A partir de los resultados de la investigación, se extrae de la opinión del personal docente, que el estudiantado motivado responde mejor a las actividades de clase que se le proponen.

Asimismo, en las entrevistas, se hace referencia al autoconcepto que la persona estudiante desarrolla tanto de sí misma de manera general como en relación con la materia en particular, esto puede influir positiva o negativamente en la motivación de trabajo según la opinión del personal docente; por ejemplo, tiene mejor rendimiento el estudiantado que se siente capacitado, con confianza y satisfecho con su desempeño. Al respecto, la persona docente D1 comenta lo siguiente acerca de la motivación desde la autopercepción positiva:

(...) porque, si tengo el caso de dos estudiantes que salieron de especialidad (...) ellos se sienten que tienen la capacidad y regulan lo que escriben y saben lo que están escribiendo, el significado, el concepto y a lo que quieren llegar. (D1-03, 2022-2023, p. 36)

Por otra parte, esta persona docente D1 se refiere a los casos en que el estudiantado se autopercebe con bloqueos o limitaciones debido a un bajo autoconcepto:

Yo creo que no estamos llegando a ese punto de, aprender, verdad. Hay un algo que está bloqueado ahí, o no lo obtuvo desde el principio y a cierta edad tiene un bloqueo ahí o no quiere o no puede o tal vez, necesita de otras maneras u otras técnicas, no sé hasta donde,

porque yo he intentado muchas y, y para algunos ha sido un éxito, para otros, casi que un fracaso. (D1-10, 2022-2023, p. 36)

En este sentido, Bacete y Betoret (1997) afirman que el rendimiento académico está estrechamente relacionado con el querer y el poder individual, con la motivación intrínseca, que a su vez está vinculada tanto con la capacidad cognitiva como con las características emocionales de la persona, lo cual puede facilitar el proceso formativo u obstaculizarlo. El personal docente menciona estos aspectos al referirse a la percepción del estudiantado de sí mismo, como es el caso de D1-03 en la cita anterior acerca de que las personas estudiantes “sienten que tiene la capacidad”, contrario a lo que expresa la persona docente D1 en el siguiente ejemplo:

Yo tuve el caso de un estudiante que está aprendiendo a leer (...) le dije, bueno usted acá va a aprender a leer y escribir, y fue una lección que yo siento que de mucho provecho porque el ya conocía las sílabas, ya un estudiante que conoce las sílabas, nada más es armar palabras y vamos para adelante, ya está encaminado en lo que es la lectura y la escritura. Pero el estudiante, este, se retiró del centro educativo, no volvió a venir más, porque para él eso fue como, como, insoportable, porque él me dijo a mí, “es que las demás materias, la adecuación que me hacen es de pintar, porque a mí no me gusta dibujar, solamente pinto”. (D1-18, 2022-2023, p. 36)

De modo que, según las evidencias encontradas en el discurso del personal docente entrevistado, se ha observado motivación en el desempeño del estudiantado que se asocia a diferentes factores, sea la autopercepción positiva, el interés particular por los temas, actividades o la materia, sea la disposición para trabajar o para aprender tanto como se reconoce que existen casos donde la desmotivación puede ser un obstáculo porque no se cree tener la capacidad para la asignatura o no se entiende o no se conoce la importancia ni la necesidad de lo que se trabaja en las clases en relación con la lectura y la escritura.

## **Consciencia del estudiantado sobre la autorregulación de su lectoescritura**

La consciencia autorregulatoria se entiende como una capacidad que puede ser desarrollada por el estudiantado, al igual que todo proceso, pasa por diferentes fases que a su vez están relacionadas con experiencias y contextos, y que se presentan de forma cíclica a lo largo del proceso. De acuerdo con Pintrich (2000, p. 451-502) la autorregulación atraviesa tres fases, a saber, las siguientes: la planificación, que incluye metas, conocimiento previo, limitación de tiempo, percepción, entre otras; el control, que supone la escogencia y el uso de estrategias para regular lo establecido anteriormente; y la reflexión, donde se evalúa la ejecución, se contrastan los objetivos planteados con los resultados obtenidos, así como los comportamientos a futuro.

Tal como señalan Zimmerman y Schunk (2001), el estudiantado que se autorregula en su proceso de aprendizaje es promotor de sus resultados académicos tanto desde la metacognición, como en la motivación y la conducta. Esto debido a que el estudiantado es capaz de organizarse, dirigirse y evaluarse para adquirir el conocimiento, además asume mayor responsabilidad ante los resultados según su propio esfuerzo y persistencia, así como puede crear ambientes óptimos para el aprendizaje, consultan otras fuentes, siguen los pasos necesarios, entre otras acciones.

Así las cosas, los resultados del análisis de las entrevistas arroja que el personal docente considera que el estudiantado no tiene una consciencia clara de la autorregulación relacionada con la lectoescritura, sobre todo en los niveles iniciales de secundaria en III ciclo de la Educación General Básica (EGB), pero que logran desarrollar algunos aspectos del proceso en niveles más avanzados de la educación diversificada. Esto se observa en el comentario de la persona docente D1: “(...) No lo tiene, no tiene concientización, en lo absoluto. Si no comprende, si no analiza, no está entendiendo, no sabe lo que se le está pidiendo en ese momento” (D1-10, 2022-2023, p. 36).

También, la falta de consciencia autorregulatoria vinculada al desarrollo de la lectoescritura por parte del estudiantado se menciona en la siguiente cita de la persona docente D2:

Es que diay, no sé, me dicen, no sé qué escribir, y es importante la lectura, porque la lectura me da eso, verdad, me hace más crítico, eh, que, además, me, me, me mejora la ortografía, tengo argumentos, para yo escribir, pero ellos no tienen, digamos, la consciencia, digamos,

sobre todo en los niveles bajos, nivel de sétimo, no. Nivel de sétimo, no, no leen, o sea, yo le puedo decir, que casi la totalidad, muy poco leen, de un grupo, dos. (D2-30, 2022-2023, p. 36)

De acuerdo con la información obtenida de las entrevistas y en relación con la teoría, se identifican evidencias acerca de la valoración del personal docente sobre la consciencia del estudiantado en cuanto a su proceso de autorregulación en lectoescritura. De esto, se observa una valoración negativa por parte del profesorado presente en los siguientes ejemplos la persona docente D1:

Vea, estamos frente a dos grandes problemas, verdad. Está el niño, adolescente, que, que a cierta edad medio escribe y medio lee, mas, sin embargo, el medio leer y medio escribir no significa que está comprendiendo lo que está escribiendo ¿verdad?, entonces, son dos situaciones. Considero que la autorregulación, no se está dando del todo, verdad, usted viene y le dice a un estudiante: - aquí está este texto, tiene que sacarle, esto, esto, esto y esto. Al rato llega el estudiante y le dice: - Profe, es que usted me dice que haga esto, pero no entiendo, ¿cómo es que lo tengo que hacer? O sea, no hay comprensión lectora, no hay capacidad de análisis a la hora de tomar un texto (...) (D1-07, 2022-2023, p. 36)

(...) ellos leen y escriben, pero no están captando el mensaje. No quieren tener ese conocimiento, no quieren aprender o no tienen desarrollada esa capacidad, de entendimiento, no sé si me explico. (D1-09, 2022-2023, p. 36)

Así mismo, esta persona docente enfatiza el problema de comprensión de textos que se genera en secundaria debido al limitado desarrollo de las habilidades comunicativas de la lectoescritura, lo cual dificulta avanzar del nivel literal de análisis literario:

Les hago ciertas preguntas de análisis que están ahí en el nivel literal, o sea que están ahí en la lectura. Y ellos se quedan así, como “¿de qué me está hablando?”, pero están siguiendo la lectura, es algo que está en el nivel literal, no es ni siquiera el nivel inferencial, es el nivel literal y ellos se quedan como que uno les está hablando en otro idioma (...) (D1-12, 2022-2023, p. 36)

Igualmente, la persona docente D2 coincide con lo expuesto anterior por el otro docente, en cuanto a las limitaciones en lectoescritura que se presentan en el colegio por parte del estudiantado, que ingresa a secundaria sin saber leer ni escribir, como se observa en los siguientes ejemplos:

Que algunos... algunos, cómo le digo, vienen acá sin saber, este... sin saber escribir (...). Y ahí está el problema (D2-19, 2022-2023, p. 36)

Está difícil, viera que difícil. En general, muy poco [asume la responsabilidad de aprendizaje el estudiantado], en general muy poco, porque cuando a ellos uno les dice lectura, leer, más esos textos, que son novelas, texto extenso, es muy poco. Son, digamos, que le puedo decir, un grupo de treinta, eh, si acaso, unos, así comprometidos con la lectura, unos cinco, verdad, mucho. Porque como le digo, cuando uno dice lectura... y más que uno les dice, esas son, digamos, las lecturas que vamos a hacer, es muy poco, verdad, inclusive se ve reflejado en las pruebas, cuando uno les evalúa una novela, muy pocos [leyeron]. (D1-23a, 2022-2023, p. 36)

En algunos casos, los obstáculos que observa el personal docente se relacionan con la falta de compromiso o responsabilidad del estudiantado en cuanto a la lectoescritura, según las entrevistas realizadas, como menciona la persona docente D2 en los siguientes ejemplos:

Yo siempre hago lo siguiente (...) en literatura, el cronograma de lo que vamos a leer de todo el año (...) un ejemplo, desde marzo y llegamos al diecisiete de setiembre, vamos a hacer una comprobación de lectura, hoy, vamos a hacer unas preguntas a cada uno, vamos a repartir preguntas a cada uno, eh (...) léame la pregunta, le digo yo, (...) no responde porque no la leyó [la novela]. (D1-23b, 2022-2023, p. 36)

No, digamos, por mejorar, no (no se preocupan). Sí preguntan, digamos, esa palabra se escribe así, va con h, va con z, eh, con s, con v, con b, al momento, en el momento, para escribir, pero ya que se preocupen para mejorar, es poco (...) (D2-34, 2022-2023, p. 36)

Incluso, la persona docente D2 considera que la limitada autonomía por parte del grupo estudiantil afecta en el desarrollo de la lectoescritura, como se menciona en el siguiente ejemplo:



(...) pero, sobre todo, en ellos, pues, como dice usted la autonomía, no la tienen, tiene que darles pistas uno, mire no se queden con eso, y me dicen sí, pero les cuesta mucho, hay que trabajar mucho los niveles, niveles de comprensión. (D2-39, 2022-2023, p. 36)

Si, ajá, pero, sobre todo, el trabajo autónomo de estudiante [durante la pandemia], muy poco, o sea, hubo estudiantes, que, eran contaditos los que hacían el trabajo, solitos, y los demás el papá estaba ahí, inclusive, como le digo, algunos pagaban, ...para que les hicieran los trabajos, verdad (...) yo creo (...) el estudiante no aprendió mucho por sí solo... autónomo.” (D2-51, 2022-2023, p. 36)

De modo que, si se toma como punto de partida la descripción de los procesos autorregulatorios que propone Pintrich (2000), en los cuales se requiere atravesar fases de planificación, control y reflexión del tiempo, el esfuerzo, las estrategias para cumplir metas y objetivos, que se apoyan en los conocimientos previos, pero que pueden influir en cambios a futuro; desde la información presente en los resultados, se puede justificar la valoración negativa del personal docente acerca de la autorregulación del estudiantado, puesto que al no dominar la lectoescritura como conocimiento previo que debería iniciarse en la escuela, se dificulta la comprensión, el análisis y la atención en las tareas académicas de secundaria.

Esto se menciona en los siguientes ejemplos de la persona docente D1 cuando afirma que en el contexto educativo se presentan dos problemas, “Está el niño, adolescente, que, que a cierta edad medio escribe y medio lee, mas (...) no significa que está comprendiendo lo que está escribiendo” (D1-07, 2022-2023, p. 36); es decir, por una parte, se encuentra la problemática de que el estudiantado de secundaria presenta un desarrollo parcial de las habilidades de la lectura y la escritura, por otra parte, se genera un obstáculo en la comprensión, pues este nivel de dominio del lenguaje no es suficiente para el análisis de textos.

Lo anterior se reafirma en el aporte de la misma persona docente, cuando comenta que “ellos leen y escriben, pero no están captando el mensaje (...) no tienen desarrollada esa capacidad, de entendimiento” (D1-09, 2022-2023, p. 36). A su vez, esto que coincide con lo que afirma D2 en la cita: “Que algunos (...) vienen acá (...) sin saber escribir (...). Y ahí está el problema” (D2-19, 2022-2023, p. 36).

De modo que el dominio de la lectoescritura como conocimiento previo para el desempeño óptimo en los niveles de secundaria, se considera de gran importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que su limitado desarrollo dificulta profundizar el trabajo de clase con otros procesos como la comprensión, el análisis y la atención en las tareas académicas que requieren de mayor esfuerzo, tiempo, compromiso por parte del estudiantado. No obstante, según la percepción del profesorado, esta mayor dedicación por parte del estudiantado no sucede, como se observa en el siguiente ejemplo con respecto al estudiante que desertó por no saber leer ni escribir y quien solo quería pintar (D1-18, 2022-2023, p.36) de la persona docente D1:

yo pienso que es cuestión de cada uno, porque yo no puedo exigirle a alguien que no quiere salir adelante, que no tienen su propósito, que quiere que todo se lo regalen o ¡no se leer y escribir! y ya, ¡solo quiero pintar y quiero mi título y quiero ser el pobrecito!, y no es así. (D1-20, 2022-2023, p.36)

La persona docente D2 coincide con lo anterior cuando afirma que el compromiso con la lectura y los hábitos de estudio fuera de la clase son limitados por parte del estudiantado:

“un grupo de treinta, eh, si acaso, unos, así comprometidos con la lectura, unos cinco (...) inclusive se ve reflejado en las pruebas, cuando uno les evalúa una novela, muy pocos [leen].” (D2-23a, 2022-2023, p.36)

Además, la persona docente D2 agrega que el trabajo de clase puede no ser para mejorar a largo plazo sino por la evaluación: “por mejorar, no [no se preocupan]. Sí preguntan. Digamos, esa palabra se escribe así, va con h (...) al momento, en el momento, para escribir, pero ya que se preocupen para mejorar, es poco...” (D2-34, 2022-2023, p.36).

Asimismo, la persona docente D2 reafirma que el compromiso del estudiantado con respecto a la lectura es bajo de acuerdo con el resultado de las calificaciones, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

Pero digamos, (...) el compromiso es muy bajo en lectura, y eso se ve reflejado, (...) a la hora en que ellos producen textualmente, inclusive, (...) en la oralidad, a la hora de, de

expresarse, se ve también reflejado porque no hay lectura, no hay nada. (D2-26b, 2022-2023, p.36)

De acuerdo con las afirmaciones del personal docente entrevistado, solo es en casos particulares, principalmente, en niveles avanzados que se evidencia compromiso por parte del estudiantado, que puede estar relacionado con las metas individuales como menciona la persona docente D1: “...porque, si tengo el caso de dos estudiantes que salieron de especialidad (... que) saben lo que están escribiendo, el significado, el concepto y a lo que quieren llegar” (D1-03, 2022-2023, p.36). Esto también lo menciona D2, pero relaciona el compromiso con la calificación, como se observa en los siguientes ejemplos:

Un poquito más, digamos, porque ya ven el compromiso [por parte del estudiantado]. Por ejemplo, el año pasado, el año pasado se implementó FARO, este, eh, sí había más compromiso, porque ellos, desconocían, digamos, cómo se iba a evaluar eso, FARO, entonces, FARO, digamos, era pura literatura, pura literatura y producción textual, la gramática la hicieron a un lado, entonces, si se veía un poquito más de compromiso, pero (...) eh, cómo le digo, obligados. Porque tenían que leer, porque la prueba esa, era literatura, sólo literatura y producción textual, un ensayo, entonces, por decirlo así, tenían que leer, pero si se vio un poquito más reflejado el, un poquito más, porcentaje más alto [de estudiantes que se prepararon]. (D2-26, 2022-2023, p.36)

[el compromiso] Me llevaba al resultado inmediato, o sea, la calificación, pongamos, digamos, este año no había, los de duodécimo año no tenían prueba FARO, entonces, prácticamente la lectura, como le digo yo, resúmenes, resúmenes [de internet], y yo lo veía reflejado, porque los exámenes eran (...) bajos, muy bajos, verdad, entonces, eso hace falta (D2-25, 2022-2023, p.36)

Por lo tanto, pese a que el profesorado, en general, considera que el estudiantado no ha desarrollado la consciencia de autorregularse en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, también mencionan casos en los cuales el estudiantado ha evidenciado aplicar procesos autorreguladores incipientes como la planificación o el control de algunos aspectos como el aprovechamiento de los conocimientos previos en lectura, escritura o el contexto social y

educativo, el monitoreo de la escritura normativa, incluso el establecimiento de metas u objetivos, aunque estos estén asociados directamente a la calificación de la materia, una prueba nacional o la obtención del título.

En este sentido, son limitados los casos que el profesorado señala con valoraciones más positivas en cuanto al nivel de consciencia alcanzado por el grupo estudiantil, donde se puede observar cierta reflexión en cuanto a los procesos autorregulatorios para el aprendizaje, sobre todo de la lectoescritura. En algunos casos mencionados, se señalan acciones que implican cierta evaluación y juicios por parte del estudiantado como en el ejemplo que menciona la persona docente D1:

Es que hay ciertas situaciones, está el estudiante que le gusta, verdad, está el estudiante, eh, como este chico que es el esforzado, que adonde sea el trata de sacar la mejor parte de él, que lo hace. Está el otro estudiante que siente curiosidad al ver que los demás compañeros lo hacen, yo también puedo hacerlo, tal vez puedo hacerlo mejor, verdad, entonces, eso es lo bonito. Pero sí, hay ciertos estudiantes que sí, que cumplen. (D1-17, 2022-2023, p.36)

Sin embargo, surge la duda de si realmente hay un proceso de análisis y reflexión sobre el proceso o responde a comportamientos más instintivos como la imitación, tal como se observa en la cita anterior de la persona docente D1 o si se debe a la mecanización del aprendizaje en la clase como señala la persona docente D2 “Sí preguntan (...) al momento, en el momento, para escribir, pero ya que se preocupen para mejorar, es poco (...)” (D2-34, 2022-2023, p.36).

Aunque, en el caso de la especialidad artística de Creación literaria, se flexibiliza el ambiente educativo en relación con el proceso de lectura, lo cual puede resultar positivo para el estudiantado, que tiene la opción de recurrir a la persona docente para consultar sobre textos, recomendaciones u otras acciones de disfrute y aprendizaje lector. Esto se refleja en la cita de la persona docente D1:

"en Creación podemos jugar con muchos libros, mas, sin embargo, nosotros hacemos recomendaciones o traemos los mismos libros (...) ellos a veces se acercan y me dicen: - profe me gusta esto, me gusta lo otro, que me recomienda leer” (D1-14, 2022-2023, p.36)

De acuerdo con Zimmerman y Schunk (2001), parte de la autorregulación de la persona estudiante consiste en la capacidad de organizarse, dirigirse y evaluarse en el proceso de aprendizaje desde la metacognición, la motivación y la conducta, lo cual le permite asumir su desempeño formativo con más criticidad, responsabilidad y objetividad según su propio esfuerzo. En este sentido, algunas de las acciones que el personal docente menciona que ha reconocido en el estudiantado en relación con la lectoescritura y que pueden asociarse a cierta consciencia autorregulatoria son las siguientes:

- a nivel metacognitivo, se establecen metas, sobre todo asociadas a las notas de curso, pruebas estandarizadas o nacionales (D2-25, 2022-2023, p.36; D2-26, 2022-2023, p.36), pero también con propósitos de superación personal (D1-20, 2022-2023, p.36).
- a nivel motivacional, hay sentido de esfuerzo, de responsabilidad, de disfrute sea con actividades de clase como la lectura o reescritura de textos (D2-16, 2022-2023, p.36; D2-57, 2022-2023, p.36) o con el aprendizaje en sí mismo (D1-15a, 2022-2023, p.36).
- a nivel conductual, se busca activamente consejo relacionado con la escritura normativa (D2-34, 2022-2023, p.36), el uso del léxico (D1-13, 2022-2023, p.36), la recomendación de lecturas (D1-14, 2022-2023, p.36; D2-16, 2022-2023, p.36).

No obstante, así como en unos pocos casos se percibe esta consciencia autorregulatoria del estudiantado desde la observación docente, en la mayoría de los aportes, se indica lo contrario al señalar los siguiente:

- a nivel metacognitivo, no hay metas claras en el proceso formativo, falta de organización para cumplir con las asignaciones académicas incluso teniendo cronogramas y calendarios de clase, falta de autoevaluación del propio desempeño (D1-10, 2022-2023, p.36; D1-18, 2022-2023, p.36; D2-23b, 2022-2023, p.36).
- a nivel motivacional, falta de esfuerzo, compromiso o dedicación ante el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, falta de responsabilidad ante el cumplimiento de las tareas de clase relacionadas con lectura y escritura, pese a los insumos dados como audiolibros, prácticas didácticas, resúmenes y demás (D1-12, 2022-2023, p.36; D2-24, 2022-2023, p.36; D2-26b, 2022-2023, p.36).

- a nivel conductual, no se estructura, selecciona ni se crea el ambiente de aprendizaje individual, se consulta sobre escritura, significado o uso de palabras, pero para aplicación inmediata que no perdura, falta de autonomía en la formación que se asume de forma más obligada (D1-07, 2022-2023, p.36; D1-18, 2022-2023, p.36; D1-20, 2022-2023, p.36; D2-25, 2022-2023, p.36; D2-26a, 2022-2023, p.36)

Si bien hay muchos factores que inciden en el desarrollo de la consciencia sobre los procesos autorreguladores de una persona, como la madurez psicoemocional y física, los estímulos sociales y familiares que ha recibido a lo largo de la vida, así como la formación académica, entre otros aspectos; se considera que el aporte individual es fundamental para alcanzar los diferentes niveles del proceso, así como la constancia de reflexionar y reevaluar cada etapa de desempeño. Según los aportes del personal docente, el estudiantado ingresa a séptimo sin saber leer y escribir, lo cual es un reto, pero se dificulta aún más el avance debido al limitado esfuerzo o la falta de interés que percibe el profesorado por parte del grupo estudiantil.

### **Procesos autorregulatorios para la lectoescritura que promueve el personal docente**

Según la definición de procesos autorregulatorios, Pintrich (2000) enumera tres etapas cíclicas que se desarrollan en relación con el aprendizaje, las cuales consisten en planificar, monitorear y evaluar diferentes aspectos asociados con el desarrollo de la consciencia, la cognición y la criticidad; por su parte, Zimmerman y Schunk (2001) señalan tres procesos que inciden en la autorregulación, que interactúan constantemente durante el desarrollo de la persona, a saber, los metacognitivos, los motivacionales y los conductuales. Para efectos de esta investigación, se considera que estos procesos que mencionan Zimmerman y Schunk (2001) a su vez forman parte de las etapas de Pintrich (2000), por lo que a lo largo del análisis se toman como parte integral de un todo.

De acuerdo con los resultados del análisis de las entrevistas a docentes de secundaria de las áreas de Español y Creación literaria, se extraen datos que permiten reconocer las técnicas

didácticas que desarrolla el profesorado en clases para promover la autorregulación en el grupo estudiantil, por ejemplo, las actividades de lectura con procesos más flexibles para la selección de textos que busca la motivación de la persona estudiante a partir de sus intereses particulares, o la aplicación de las tres etapas de escritura (planificación, textualización, revisión) (MEP, 2017) como incentivo para mejorar la redacción crítica.

Tal como se evidencia en los siguientes ejemplos extraídos de las entrevistas, algunos de los principales procesos autorregulatorios que promueve el profesorado de Español y de Creación literaria para que el que grupo estudiantil desarrolle su habilidad de lectoescritura en secundaria son técnicas de lectura en voz alta, como menciona la persona docente D1 “Este vea, yo a los estudiantes siempre, cuando estamos con un texto, lo primero es que vengo y me pongo a leerlo yo, luego ellos tienen el texto...” (D1-11, 2022-2023, p. 37), y que también comenta la persona docente D2:

Lectura, si es una obra literaria breve, como un cuento, sí lo utilizo la técnica que todos lean en voz alta, (...). Entonces, sí hago esta técnica, que todos lean, en voz alta, y ahí les voy evaluando, verdad, el nivel de lectura, la lectura, cómo están en lectura, verdad, es una buena técnica, porque algunos, quedan pegados ahí verdad, o no saben leer del todo (...). (D2-24, 2022-2023, p. 37)

Según la información que brinda el personal docente entrevistado, la lectura en voz alta es fundamental en el proceso formativo, debido a las limitaciones en lectoescritura que presenta el estudiantado en secundaria, de modo que se aborda esta técnica mediante la lectura guiada por la persona docente como menciona la persona docente D1 “cuando estamos con un texto, lo primero es que vengo y me pongo a leerlo yo (...)” (D1-11, 2022-2023, p. 37) o como explica D2 en la cita anterior acerca de la técnica de lectura compartida en la que participa el estudiantado “sí lo utilizo la técnica que todos lean en voz alta, (...). Entonces, sí hago esta técnica, que todos lean, en voz alta” (D2-24, 2022-2023, p. 37).

También se hace referencia al uso del diccionario para profundizar en el nivel de comprensión y para fomentar la riqueza léxica o aplicar técnicas de producción escrita a partir de la lectura, como señala la persona docente D1:

les digo yo, el diccionario, profe el diccionario, en celular, en físico, como ustedes quieran, siempre hay una palabra que a veces nos va a resultar más fácil o más bonita o utilizamos la otra, entonces, buscamos siempre, sinónimos, para facilitar el entendimiento. (D1-12, 2022-2023, p. 37)

una herramienta necesaria en la creación literaria es la parte de semántica, verdad, conocer el concepto de muchas palabras, que es de ahí donde el estudiante va a partir y va a crear sus propios textos, entonces, el mismo va a darle el enfoque, al género, al que más le guste y el que más va a producir. Entonces, yo juego mucho con lo que es el diccionario (...) verdad, sinónimos, antónimos, diccionario de la lengua española común, que todos utilizamos, eh también el celular (D1-14, 2022-2023, p. 37)

Asimismo, cuando la lectura se asigna para realizar en la casa, no como trabajo de aula, se espera por parte del profesorado que el grupo estudiantil realice tareas de escritura, por ejemplo, un informe de investigación, tal como comenta la persona docente D2 en la siguiente cita:

Ellos van a seleccionar una obra, esa también libre, puede ser del programa, puede ser otra. Y ellos van a hacer una, una, investigación de esa, de esa obra literaria, verdad, y también se les pide cierta cantidad de, de palabras, por eso le digo, el programa va muy unido a, a (...) a la producción textual (D2-19, 2022-2023, p. 37)

En este sentido, se observa que la lectura se trabaja tanto en la dinámica de clase cuando la extensión del texto lo permite, así como de forma extraclase cuando los textos son más largos como en el caso de las novelas. Esta lectura fuera de la lección se aborda como trabajo independiente del estudiantado en el cual no solo se debe leer, sino que se realiza una comprobación de lectura, como menciona la persona docente D2 en la siguiente cita:

una novela no se puede leer [en clase], porque nos llevamos, nos llevamos un mes, leyendo esa obra en la clase, yo lo dejo como, eh, lo leen en la casa, una novela y aquí la venimos a comentar, verdad, hacemos una pequeña técnica, puede ser, una, una mesa redonda, de todos comentemos y ahí me doy cuenta quien leyó y quien no leyó (D4-27, 2022-2023, p. 37)



Entre las actividades relacionadas con los procesos de desarrollo de las habilidades de lectura, también se mencionan técnicas de comentario de texto como la mesa redonda, así se explica en las citas siguientes de la persona docente D2:

Lectura, si es una obra literaria breve, como un cuento, sí lo utilizo la técnica que todos lean en voz alta (...). Entonces, sí hago esta técnica, que todos lean, en voz alta, y ahí les voy evaluando, verdad, el nivel de lectura, la lectura, cómo están en lectura, verdad, es una buena técnica, porque algunos, quedan pegados ahí verdad, o no saben leer del todo (...) una novela no se puede leer, porque nos llevamos, nos llevamos un mes, leyendo esa obra en la clase, yo lo dejo como, eh, lo leen en la casa, una novela y aquí la venimos a comentar, verdad, hacemos una pequeña técnica, puede ser, una, una mesa redonda, de todos comentemos y ahí me doy cuenta quien leyó y quien no leyó (D2-24, 2022-2023, p. 37)

Si estamos con una lectura, o si ya leímos, digamos, si ya leímos, este, hago técnicas, eh, yo siempre utilizo la mesa redonda, verdad, y hablamos de la obra. Si los veo muy cansados, y ya supuestamente hemos leído la obra, no los pongo a producir textualmente, verdad, si no que hablamos (D2-63, 2022-2023, p. 37)

Al igual que se incluyen otras acciones relacionadas con el trabajo de clase, como la planificación de lectura por periodo con cronogramas para que el estudiantado distribuya el tiempo de lectura según sus hábitos de estudio, así lo explica la persona docente D2 en el siguiente ejemplo:

Yo siempre hago lo siguiente, yo siempre hago, digamos, en, en literatura, el cronograma de lo que vamos a leer de todo el año. Por ejemplo, Frankenstein, una obra grandísima, en quinto, yo digo, está para el diecisiete de setiembre, un ejemplo, desde marzo y llegamos al diecisiete de setiembre, vamos a hacer una comprobación de lectura, hoy vamos a hacer unas preguntas a cada uno (D2-23, 2022-2023, p. 37)

Por otra parte, se toma en cuenta la lectura como proceso motivador de la producción escrita como menciona la persona docente D1 en la cita anterior (D1-14, 2022-2023, p. 37), lo cual también señala la persona docente D2 en los siguientes ejemplos:

Porque, digamos, uno ve, uno ve el texto literario (...) cualquier novela, cualquier cuento (...) y ahí lo que se hace es analizar el texto (...) también enfocado a la producción textual. Digamos, estamos analizando un texto, “La Ventana”, por ejemplo, un cuento. Se analiza (...) y ahí digamos, se le pide al, al estudiante, qué sé yo, puede ser un ensayo, puede ser una redacción de tantas palabras y ya va, este (...) enfocado a la, (...) producción, pero digamos, en cuanto a la ortografía, uso de letras, eh, cantidad de palabras en el texto (D2-03, 2022-2023, p. 37)

no solo van a leer, ellos van a leer, e interpretar la obra y a producir también, porque me van a hacer un trabajo, eh, un escrito de doscientos cincuenta palabras, trecientas palabras (D2-09, 2022-2023, p. 37)

Como se puede observar a partir de las intervenciones del personal docente entrevistado, la lectura es fundamental en las clases tanto de Español como en Creación literaria, ya sea en cuanto al desarrollo de procesos de comprensión de lectura y comentario de textos, análisis crítico de textos, ya sea para el fortalecimiento de hábitos lectores. Junto con las habilidades de lectura, se busca el desarrollo de la expresión escrita, como se mencionó anteriormente, lo cual requiere actividades didácticas enfocadas con este objetivo, así lo comenta la persona docente D1 al afirmar que la riqueza léxica es parte importante en la creación de textos del estudiantado y que se fomenta por medio del uso de diversos diccionarios (D1-14, 2022-2023, p. 37)

Este aspecto, también lo aborda la persona docente D2 al mencionar que se trabaja el ensayo a como producto del análisis literario que conlleva a la escritura, la revisión ortotipográfica:

Porque, digamos, uno ve, uno ve el texto literario (...) por ejemplo, un cuento. Se analiza (...) y ahí digamos, se le pide al, al estudiante, que se yo, puede ser un ensayo, puede ser una redacción de tantas palabras y ya va, este (...) enfocado a la, (...) producción, pero digamos, en cuanto a la ortografía, uso de letras, eh, cantidad de palabras en el texto (D2-03, 2022-2023, p. 37)

Además, esta persona docente explica que de forma extraclase el estudiantado debe realizar lecturas y elaborar un compendio con resúmenes del texto, el cual debe presentar en clase, como se observa en la siguiente cita de D2:

cada uno va a leer por separado el texto que le gusta, de placer se llama, entonces, van a construir, de acuerdo con ese, con ese texto que escogieron, este, van a hacer, resúmenes, van a hacer, cómo se llama, un compendio, de lectura, que se llama y al final de año lo van a presentar. (D2-06, 2022-2023, p. 37)

El profesorado coincide en el uso de técnicas de planificación de los textos como modelo para que el estudiantado cumpla las metas de lectura de los programas de estudio de acuerdo con la dinámica de trabajo del centro educativo; por ejemplo, la persona docente D2 utiliza el cronograma como parte de esta organización. Por otra parte, el profesorado considera que el trabajo en clase es más provechoso que el extraclase y toma en cuenta la carga horaria del estudiantado, por lo que se asignan pocas tareas, así, por ejemplo, la persona docente D1-18 explica: “yo soy de dejar pocas tareas, por lo general me gusta trabajarlo aquí en el aula” (D2-23, 2022-2023, p. 37), se fomenta el trabajo en el aula.

Se observa en las intervenciones del profesorado la búsqueda de profundizar en los niveles de análisis de los textos (MEP, 2009) o las fases (MEP, 2017), se inicia el trabajo con el nivel literal por medio de lectura en clase y preguntas sobre los temas que se abordan en los textos, como se evidencia en el comentario de la persona docente D2 “vamos a hacer una comprobación de lectura, hoy, vamos a hacer unas preguntas a cada uno, vamos a repartir preguntas a cada uno” (D2-23, 2022-2023, p.37) y en el siguiente ejemplo de la persona docente D1:

ya empiezo yo a seguir. Luego, me detengo y les digo - ¿me van entendiendo? ¿qué fue lo que paso? Les hago ciertas preguntas de análisis que están ahí en el nivel literal, o sea que están ahí en la lectura (D1-12, 2022-2023, p.37)

Como segundo paso para profundizar el nivel de análisis y comprensión del texto, se aborda el nivel inferencial, lo cual se observa en el comentario siguiente de la persona docente D2 acerca del estudio del cuento La ventana de Carlos Salazar Herrera:

Que el cuento me dice, eh, que la esposa la, lo está esperando, que él llevo, verdad, y al final le, le quiso quitar los barrotes a la ventana. Yo trabajo mucho esta obra, en noveno, porque se puede inferir mucho ahí. (D2-38, 2022-2023, p.37)

Entonces, yo les digo, este, ustedes qué creen, eh, qué creen que pasó con esa obra... no, que la esposa, digamos, lo esperó al final, y... pero qué pasaría en la obra, que hay dentro de la obra, que me diga, que porqué lo estaba esperando... qué donde estaba él... y les digo, pistas, dice que el agua era, era salada, salada, y dice que era, tibia el agua, dice que él, él sabe, cuando llego, a ver unos barrotes y los quitó, entonces, cuando uno les dice eso, ahí empieza a unir, empieza, pero (...) tiene que darles pistas uno, mire no se queden con eso, y me dicen sí, pero les cuesta mucho, hay que trabajar muchos los niveles, niveles de comprensión (D2-39, 2022-2023, p.37)

En un tercer paso, se llevan a cabo técnicas para avanzar al nivel de reorganización de lo explícito por medio de compendios o resúmenes, como menciona la persona docente D2 "con ese texto que escogieron, este, van a hacer resúmenes, van a hacer, cómo se llama, un compendio de lectura" (D2-06, 2022-2023, p.37), quien también realiza mesas redondas sobre el texto leído "leen en la casa, una novela y aquí la venimos a comentar, verdad, hacemos una pequeña técnica, puede ser, una, una mesa redonda, de todos comentemos y ahí me doy cuenta quien leyó y quien no leyó" (D2-27, 2022-2023, p.37), esto se observa en la cita siguiente de la persona docente D2:

Si estamos con una lectura o si ya leímos, digamos, si ya leímos, este, hago técnicas, eh, yo siempre utilizo la mesa redonda, verdad, y hablamos de la obra. Si los veo muy cansados, y ya supuestamente hemos leído la obra, no los pongo a producir textualmente, verdad, si no que hablamos, qué le pareció el punto de vista, qué le pareció el personaje tal, caracterice los personajes, más que todos hacemos énfasis en, en hablar, hablar de la obra (D2-63, 2022-2023, p.37)

En un paso posterior, se toma en cuenta el nivel aplicativo mediante la reescritura de fragmentos de los textos leídos, como indica la persona docente D2 en el siguiente ejemplo:

Si lo vamos a ver así, la lectura mecanizada, lo que yo digo, no. Los diferentes puntos de vista que tenemos, nosotros, en una lectura, ¿qué le pareció? ¿Cómo podemos cambiar ese final de la obra? Yo trabajo mucho eso, ¿Cómo podemos cambiar la obra? (D2-57, 2022-2023, p.37)

En relación con este mismo nivel aplicativo o recreativo, la persona docente D1 menciona que trabaja la producción propia con base en la lectura, lo que se explica en la siguiente cita:

(...) yo trabajo con, eh, con libros, este... de autores, este... costarricenses, verdad, a veces se toma (...) a Carlos Salazar Herrera con Cuentos de Angustias y Paisajes, me gusta mucho, porque son varios cuentitos, son muy cortos, este... y dejan grandes, eh... se les puede sacar muchas cosas... Eh, una herramienta necesaria en la creación literaria es la parte de semántica, verdad, conocer el concepto de muchas palabras, que es de ahí donde el estudiante va a partir y va a crear sus propios textos, entonces, el mismo va a darle el enfoque, al género, al que más le guste y el que más va a producir. (D1-14, 2022-2023, p.37)

No obstante, desde la perspectiva del personal docente entrevistado, se observa que superar el nivel literal en el trabajo de lectura se dificulta en el proceso de enseñanza aprendizaje, como se evidencia en el siguiente ejemplo

están siguiendo la lectura, es algo que está en el nivel literal, no es ni siquiera el nivel inferencial, es el nivel literal y ellos se quedan como que uno les está hablando en otro idioma y van siguiendo la lectura, primero se las leo yo, luego lectura compartida, luego vuelvo yo y lo leemos y luego les hago una pregunta que aparece ahí del nivel literal y parece que uno les está hablando de otra cosa. (D1-12, 2022-2023, p.37)

Esta situación sobre la dificultad del estudiantado para alcanzar el nivel inferencial en el proceso de lectura es comentada en las intervenciones de la persona docente D2, como se lee en la cita siguiente:

Los niveles de comprensión lectora, más que todos, me está diciendo. El literal, digamos, el literal, a veces, ellos se quedan en literal, nivel literal, o sea, lo que me dice el texto. Ellos, los he dicho, por ejemplo, una novela, un cuento, perdón, digamos literal lo que dice la obra, verdad, podemos, llevarlo al nivel inferencial... pero, sobre todo ellos se quedan con el nivel literal, o sea, no, no infieren, digamos, no infieren, si una obra no me dice el final lo que paso, se quedan con eso. (D2-36, 2022-2023, p.37)

Estos aspectos de trabajo en clase se consideran relevantes en el proceso de desarrollo de la autorregulación para la lectoescritura porque fomentan en el estudiantado la activación de los mecanismos propios de esta capacidad como la planificación, el control y la reflexión en torno al aprendizaje en general y las habilidades comunicativas de lectura y escritura en particular; incluso la motivación desde la lectura de gozo que se propone en el Programa de Estudios de Español (MEP, 2017) es un estímulo positivo para el estudiantado, aunque esté dirigido a temáticas y contextos apropiados para el contexto educativo. No obstante, en algunos casos, pese a las actividades de clase y la intervención docente, el estudiantado no alcanza los resultados esperados, como señala la persona docente D1 a continuación:

[un estudiante] necesita de otras maneras u otras técnicas, no sé hasta donde, porque yo he intentado muchas y ... y para algunos ha sido un éxito, para otros, casi que un fracaso. (D1-10, 2022-2023, p. 37)

La persona docente D2 también se refiere a estas técnicas didácticas y el trabajo del estudiantado que en ocasiones no lee las obras asignadas, sino que busca resúmenes del texto, y afirma que esto afecta negativamente la dinámica de clase:

que son resúmenes que buscamos ahí en Google, en no sé dónde, y... la obra no es lo mismo lo que dice el resumen, obviamente verdad, entonces, se va a ver reflejado en el examen y se va a ver reflejado en el trabajo que estemos haciendo ese día, en el trabajo cotidiano, verdad, en lo que yo les dé, un resumen que me tienen que hacer, un comentario individual, una mesa redonda, qué sé yo, entonces, no van a participar en nada y la clase se va a ver afectada, porque, eso es lo que yo tengo planeado, y si nadie la leyó, qué vamos a hacer, sólo yo, hablar. (D2-24, 2022-2023, p. 37)

A pesar de las técnicas utilizadas por el personal docente y las actividades didácticas para el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura en el estudiantado, se presentan casos en los que no se logra el objetivo según las afirmaciones de las personas entrevistadas. Esto puede deberse a alguno o varios de los diferentes factores que influyen en el desempeño académico como la motivación intrínseca, el autoconcepto o los estímulos sociales, familiares, culturales o

educativos que son parte de la formación integral del estudiantado, como se ve en el segmento siguiente en relación con el entorno académico que hace referencia a estos aspectos.

### **Influencia del entorno académico en autorregulación para la lectoescritura**

Para efectos de esta investigación, se entiende entorno educativo como el territorio en que coexisten los distintos actores del contexto educativo y que, de forma integral, participan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como se infiere de los aportes de autores como Gil-Flores (2009), González et ál. (2010) y el MEP (2009) (2022-2023, p.37). Este espacio está compuesto por distintos aspectos como lo familiar, lo económico, lo social, lo cultural, lo emocional, lo educativo en relación con docentes, estudiantes y comunidad.

De acuerdo con el MEP (2009), se resalta la importancia de la lengua, como parte del entorno social y cultural, en la comprensión y dinámica de la persona en la sociedad en que se halla inmersa; asimismo, el MEP (2015) considera el lenguaje como una herramienta para el desarrollo de las inteligencias múltiples, las habilidades blandas y el desempeño social, ya que es a partir de la lectura, la escritura y la comprensión de los diferentes textos del entorno que se logra la decodificación de la sociedad, además, el lenguaje es un aspecto cultural que posibilita la interpretación y resignificación del contexto de la persona, a la vez que marca el punto de partida para estos procesos de comprensión (MEP, 2015).

Según Gil-Flores (2009) y González et ál. (2010), el rendimiento escolar está influenciado por el dominio de la lectura y afirman que uno factores más influyentes del deterioro o falta de hábitos de lectura es la actitud que demuestran las familias en cuanto al tema. De igual forma, Navarro (2003) se refiere a la influencia de la familia en relación con los procesos formativos de la persona, pues el estímulo primario de las habilidades sociales parte de este actor social; según este autor, la interacción del individuo con la sociedad está directamente relacionada con la formación recibida por la familia, por el ente educativo y por el ambiente social correspondiente. Por lo tanto, en este apartado se incluyen ejemplos de la perspectiva docente en cuanto a la influencia del entorno académico en los procesos autorreguladores en lectoescritura del

estudiantado tomando en cuenta los aspectos sociales, familiares, educativos y demás, como explica la persona docente D1 en la siguiente cita:

influyen muchas cosas, influyen el núcleo familiar, influye el lugar donde reside el estudiante (...) influye, este, la carga horaria, verdad, que a veces salen muy cansados (...) yo considero que hay una situación que va más allá, de, de lo que son estos factores (...) (D1-18, 2022-2023, p.37)

De acuerdo con los datos de la investigación sobre la percepción del personal docente en relación con el entorno académico en el que se desenvuelve el estudiantado y cómo este influye en sus procesos de autorregulación respecto a su habilidad de lectoescritura, se observa que como parte de este ambiente formativo los factores que más llaman la atención para el profesorado son los que están relacionados con el contexto familiar y el educativo, los cuales se detallan a continuación.

El principal factor que señala el profesorado en las entrevistas en relación con el contexto educativo y la influencia en el desempeño académico del estudiantado es el estímulo que se recibe durante la formación inicial, en los primeros años, según la formación de sus cuidadores primarios, el capital cultural, la importancia que le dan al aprendizaje y el apoyo que le brinda la familia a la persona estudiante; esto se menciona como un aspecto positivo por parte de la persona docente D1 en el siguiente ejemplo relacionado con el interés por la lectura:

(...) la mamá desde pequeña le contaba, se acostaba con ellos y les contaba cuentos, entonces ella siempre dijo, cuando yo sea grande yo quiero saber muchos cuentos, verdad, porque la mamá siempre venía, cuando no se los narraba, se los contaba de un libro, entonces, la chiquilla, nació con esa inquietud (D1-15, 2022-2023, p. 37)

Al respecto, la persona docente D1 también menciona lo siguiente acerca de la percepción del entorno familiar y la educación, pero como un factor negativo o limitado para la persona estudiante:



Eh, bueno. Todo, el peso viene del hogar. Hay situaciones en que los padres dejan todo el proceso a la maestra y al profesor en secundaria, verdad, y que el niño a veces, este, no tiene el acompañamiento como tal. (D1-03, 2022-2023, p.37)

por lo general se recarga el profesor de español. ¡Es que, en español!, ¡es que la profe de español! Porque los mismos padres lo dicen, ¿y en el hogar qué estamos haciendo? Solamente damos una computadora, un teléfono, no todo lo que circula en internet es real, es cierto y el estudiante no le importa, nada más transcribe y se acabó (D1-06, 2022-2023, p.37)

Aunado a lo anterior, la persona docente D2 hace referencia a estímulos negativos que pueden generarse desde la familia y que también afectan el interés del estudiantado por el proceso de aprendizaje, pues considera que, durante el distanciamiento por la pandemia de COVID-19, el estudiantado no recibió el acompañamiento formativo óptimo por parte de la familia, el enfoque se dirigió a cumplir con los trabajos por la nota o por aprobar el curso lectivo y no por desarrollar el aprendizaje esperado, tal como comenta la persona docente D2 en los ejemplos siguientes:

Sinceramente, digamos, hasta uno, cuando le dijeron (...) dar clases así, virtual, que el estudiante trabaje solo, que nunca lo hicieron, porque los papás, estaban ahí, ayudando verdad. Y muchos estudiantes, los papás le hacían los trabajos, verdad, eso es así. (D2-49, 2022-2023, p. 37)

Si, ajá, pero, sobre todo, el trabajo autónomo de estudiante, muy poco, o sea, hubo estudiantes, que, eran contaditos los que hacían el trabajo solitos, y los demás el papá estaba ahí, inclusive, como le digo, algunos pagaban, (...) para que les hicieran los trabajos (D2-51, 2022-2023, p. 37)

Así como el entorno familiar, el entorno educativo se considera de gran importancia por parte del personal docente, quien se refiere a diferentes aspectos que pueden influir en el desempeño del estudiantado. Uno de estos es la recarga de responsabilidad en docentes de Español para enfrentar el tema de la lectoescritura que se genera tanto de parte de la familia, “por lo general se recarga el profesor de español. ¡Es que, en español, es que la profe de español! Porque los

mismos padres lo dicen, ¿y en el hogar qué estamos haciendo? (...)” (D1-06, 2022-2023, p. 37) como del profesorado de otras materias, así lo indica la persona docente D1 a continuación:

casi siempre dejan todo, todo, todo, en manos del profesor de español, y es algo que nos compete a todas las materias, porque en todas las materias el estudiante tiene que leer y escribir, no solamente transcribir, copiar, no, todos tenemos el deber de poner un estudiante, con equis textos, en estudios sociales, en ciencias, en las mismas matemáticas cuando hay resolución de problemas. Todas las materias, tenemos que estar vinculadas con el proceso de lectura y escritura (D1-05, 2022-2023, p. 37)

Por parte del personal docente entrevistado, la carga académica es otro de los factores del entorno educativo que puede influir en el desempeño del estudiantado. En este sentido, se menciona una jornada de estudio extensa que genera agotamiento y dificulta el desarrollo de los objetivos de clase o la diversificación de actividades prácticas. La persona docente D1 comenta que “(...) influye, este, la carga horaria, verdad, que a veces salen muy cansados (...)” (D1-18, 2022-2023, p. 37), igualmente, la persona docente D2 señala que la carga horaria afecta negativamente porque es pesada, como explica en las siguientes citas:

no es lo mismo, eh, qué le digo, son las ocho y seis, ocho y cinco, eh, pero un grupo ahorita a las 7 am... que ver un grupo a las 4 de la tarde... que ya han tenido... Educación física, han tenido Matemática, han tenido Artes plásticas, Danza, Folklore, entonces, más que todo en la lectura, si vamos a leer un texto a las 4 de la tarde, digamos... muy difícil, muy difícil porque ya están agotados. Entonces, sí influye en cuanto al rendimiento académico, en todo, verdad. Si los vamos a poner un texto al final (...) van a estar muy cansados, pero si influye, en cuanto, a los diferentes profesores, diferentes materias, influye negativamente. (D2-60, 2022-2023, p. 37)

Sí, negativamente, porque digamos la carga es muy muy pesada, imagínese un estudiante leyendo, a las 4 y 30... un texto, verdad... o redactando... o trabajando en producción textual, si yo les digo vamos a trabajar, ya leímos, vamos a trabajar un texto, eh, aplicando todas las normas ortográficas, mayúsculas, puntuación, acentuación, uso de letras, eh, párrafos, la coherencia, párrafos, todo... a las 4 y media de la tarde.... ahí ya han tenido

Matemáticas, Ciencias, Sociales, cuesta mucho... entonces, sí influye. (D2-61, 2022-2023, p. 37)

El entorno educativo incluye diversos aspectos que pueden influir en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, a saber, la perspectiva docente con respecto a los límites formativos de su materia, la carga horaria, la relación colegio-familia, tal como han mencionado las personas docentes entrevistadas para esta investigación. Otro factor que señalan es la desarticulación en lo interno del sistema educativo, por ejemplo, en la relación entre escuela y colegio y los criterios de seguimiento del estudiantado a partir de las disposiciones macroinstitucionales, al respecto la persona docente D1-18 comenta lo siguiente:

(...) considero, que tal vez el MEP no se ha tomado el tiempo, porque dice: - Ok, este año vamos a darle un enfoque diferente a los planeamientos, vamos a meter esto, vamos a meter lo otro. Y tal vez van corriendo y todo el mundo con las capacitaciones, hay otros que no las reciben, como el caso de la especialidad de acá, verdad, de creación literaria... El caso de algunas maestras que nada más vienen y dejan al estudiante, que, tal vez no sabe ni leer ni escribir y nada más hacen un gran documento con una adecuación. (D1-18, 2022-2023, p. 37)

Sin embargo, también se reconocen aciertos educativos, sobre todo en relación con los programas de estudio tanto de Español como de Creación literaria. Acerca de este punto, la persona docente D1 menciona lo siguiente en cuanto a la relación del programa con el trabajo de lectura de clase:

Bueno, en la parte de creación literaria, en el programa, este hay una parte, hay un apartado, donde nos hace enfoque de lo que es, este, en el contexto cultural, verdad, que es la parte de Guanacaste, entonces, nos enfocamos, al menos yo, yo trabajo con, eh, con libros, este de autores, este, costarricenses, verdad, a veces se toma a Miguel Fajardo, se toma a Carlos Salazar Herrera con Cuentos de Angustias y Paisajes, me gusta mucho, porque son varios cuentitos, son muy cortos, este y dejan grandes, eh, se les puede sacar muchas cosas. (D1-14, 2022-2023, p. 37)

Igualmente, la persona docente D2 se refiere a las ventajas de implementar la literatura de gozo como parte de la dinámica de clase debido a la motivación de genera en el estudiantado tener la libertad de elegir los textos de su agrado, como se menciona en el siguiente ejemplo:

Sí claro, porque digamos, al dejarlo libre, hay... Pero sobre todo sí les va a gustar, porque ellos son los que lo escogen, una cosa es ser impuesto, digamos, impuesto por el MEP, que antes era más cerrado, antes, estaban las obras, por ejemplo, había en sétimo, tres cuentos y listo, eso era, dos novelas, esos eran. Pero al tener libertad, de ellos, entonces le toman, más, cómo le digo, más gozo, más placer a la lectura y eso como le digo, les va a ayudar a la hora de, de la lectura ayuda a todo, la lectura ayuda, digamos a, a, ortografía, producción textual, le ayuda a todo, verdad (D2-16, 2022-2023, p. 37)

Otro factor del entorno educativo que menciona el profesorado, propiamente relacionado con la institución educativa, es la asignación de niveles consecutivos al personal docente para que se le dé seguimiento al proceso del estudiantado. Esto se percibe de forma positiva en tanto permite dar continuidad al desarrollo formativo del grupo estudiantil, así lo afirma D2 en la cita siguiente:

Claro sí se ve el proceso, ahora, digamos... un ejemplo, yo estuve en octavo en 2020, 2021 noveno y 2022 décimo, lo que pasa es que la pandemia también jugó un papel importante, verdad, que no era lo mismo, ver el 2020, casi todo el primer semestre, que... no se veía nada... verdad que no... al segundo semestre que ya hubo... (D2-46, 2022-2023, p.37)

Así como los entornos familiar y educativo son parte del contexto educativo, hay otros entornos que también interfieren en el proceso formativo del estudiantado como lo social y lo emocional, y que son mencionados por el personal docente entrevistado, aunque en menor medida. En este sentido, el profesorado se refiere al aspecto social a partir de la relación entre pares que se genera con el grupo estudiantil, ya que como parte de la dinámica de clase surge la sana competencia que puede generar un reto en la persona estudiante para mejorar su desempeño académico, tal como menciona D1 en el siguiente ejemplo:

hay ciertas situaciones, está el estudiante que le gusta, verdad, está el estudiante, eh, como este chico que es el esforzado, que adonde sea el trata de sacar la mejor parte de él, que lo

hace. Está el otro estudiante que siente curiosidad al ver que los demás compañeros lo hacen, yo también puedo hacerlo, tal vez puedo hacerlo mejor (D1-17, 2022-2023, p.37)

En cuanto al contexto emocional, también se percibe como influyente según el profesorado, ya que la motivación personal es parte del ambiente de aprendizaje como se evidencia en citas anteriores al referirse a los gustos del estudiantado y el estímulo a la curiosidad individual. En relación con el gusto por la lectura, la persona docente D1 afirma “ellos a veces se acercan y me dicen: - profe me gusta esto, me gusta lo otro, que me recomienda leer” (D1-14, 2022-2023, p. 37), mientras que la persona docente D2 afirma que con la literatura de gozo “van a escoger (...) Pero al tener libertad, de ellos, entonces le toman, más, cómo le digo, más gozo” (D2-16, 2022-2023, p. 37).

Por su parte, en cuanto a la motivación por la escritura o el enriquecimiento léxico que demuestra el estudiantado desde la perspectiva docente, D1 comenta lo siguiente:

me dicen: - Profe no, yo quiero cambiar esta palabra por esta porque me resulta más fácil, o porque, porque me gusta más. Entonces, ahí yo dejo al estudiante porque él tiene, uno ve, que si va siguiendo las instrucciones y si va acatando y quiere, quiere obtener ese conocimiento (D1-13, 2022-2023, p. 37)

[un estudiante] él es muy curioso, siempre, este, camina preguntando por conceptos, profe, esta palabra, me gusta esta palabra, la escuche, me gusta como sonó y quiero utilizarla para tal y tal cosa, entonces, ya vienen con la curiosidad (D1-15, 2022-2023, p. 37)

Por lo tanto, se considera que estos aspectos familiares, educativos, emocionales pueden afectar el rendimiento individual positiva o negativamente según la disposición de la persona con la materia, el tema de estudio, el disfrute de las actividades de clase, la atención, sea desde su motivación personal o como producto de los estímulos que recibe del hogar o del profesorado.

Otro contexto que también es mencionado corresponde con el cultural, el cual forma parte del currículo formativo con respecto a la identidad nacional y regional. Esto se observa en el ejemplo siguiente de la persona docente D1:

Bueno, en la parte de creación literaria, en el programa, este hay una parte, hay un apartado, donde nos hace enfoque de lo que es, este, en el contexto cultural, verdad, que es la parte de Guanacaste, entonces, nos enfocamos, al menos yo, yo trabajo con, eh, con libros, este de autores, este, costarricenses” (D1-14, 2022-2023, p. 37)

Incluso, se menciona el entorno económico como un factor que puede favorecer o limitar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, la persona docente D1 menciona dos situaciones, a saber: la primera se relaciona con la diversidad de beneficios que se ofrecen al estudiantado:

la parte económica [no], porque hay estudiantes que aquí han venido que me dicen profe yo no desayuno no almorcé y vienen con toda la motivación del mundo a estudiar porque es con lo único que cuentan y tienen que salir adelante. El factor económico no influye, jamás, porque ahora hay becas, si no le dan los útiles escolares le dan dinero, le dan una cosa, la otra, hasta los mismos centros educativos (D1-20, 2022-2023, p. 37)

La segunda de estas situaciones se presenta cuando se confunde el poder adquisitivo y el acceso a los diferentes recursos materiales con una ventaja inmediata para la educación, pero sin una mediación orientada a objetivos específicos del proceso de enseñanza aprendizaje, tal como señala la persona docente D1 al afirmar lo siguiente:

(...) ¿y en el hogar qué estamos haciendo? Solamente damos una computadora, un teléfono, no todo lo que circula en internet es real, es cierto y al estudiante no le importa, nada más, transcribe y se acabó (D1-06, 2022-2023, p. 37)

Ambas situaciones se relacionan con el entorno económica, a la vez que se relacionan con lo familiar y lo educativo. Por una parte, cada situación está vinculada con los aspectos sociofamiliares del ambiente en que se desenvuelve la persona estudiante; por otra parte, cada caso está asociado a lo familiar como fuente de apoyo económico para que la persona estudiante asista al centro educativo con los recursos necesarios y con lo educativo a partir de los beneficios en becas de los que dispone el estudiantado.

A partir de lo anterior, se obtienen elementos importantes para la elaboración de metodologías de trabajo que ayuden a mejorar la dinámica pedagógica, lo cual posibilita la propuesta de la guía didáctica para potenciar la escritura creativa del estudiantado de III ciclo del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez a partir del desarrollo de la capacidad autorregulatoria que se plantea en el siguiente capítulo.

## Capítulo V. Propuesta Educativa

### Guía Didáctica

García Aretio (2014) señala que la estructura de una guía didáctica depende de los factores que condicionan su creación y de los materiales utilizados como recurso de acompañamiento. Por lo tanto, la siguiente estructura de elaboración puede ser ampliada o modificada según las necesidades educativas, en este caso particular, según los resultados de la presente investigación.

A partir del análisis del proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, mediante entrevistas a docentes de Español y Creación Literaria que se realizó como parte de este proyecto de investigación, se propone una guía didáctica con el fin de potenciar la escritura creativa en estudiantes de III ciclo de la Educación General Básica del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP).

De acuerdo con el planteamiento del problema de estudio, surgieron diversas interrogantes como las siguientes ¿qué entiende por autorregulación el profesorado de secundaria de colegios públicos, y cómo promueven este proceso entre el estudiantado?, ¿Cuál es el nivel de consciencia de los estudiantes respecto al proceso de autorregulación que realizan en relación con su habilidad de lectoescritura?, ¿cómo se motivan los estudiantes para autorregular su habilidad de lectoescritura?, ¿de qué manera la autorregulación afecta el desarrollo de la habilidad comunicativa lectura escritura?, ¿cómo se potencia en el estudiantado el desarrollo de las habilidades comunicativas?, ¿cómo el entorno académico influye en los procesos de autorregulación de los estudiantes?, ¿cómo se aborda la competencia comunicativa de la lectura escritura en los Programas de Estudio del MEP en las materias académicas?

En respuesta a tales preguntas, se considera necesario generar material de apoyo para el personal docente en relación con aspectos clave como la autonomía y la autorregulación, los cuales se esperan sean desarrollados en el estudiantado, a la vez, que se asume deben ser parte de las capacidades del profesorado, pero que, según los resultados de la investigación, pareciera que son conceptos con los cuales la población docente está poco familiarizada. Esto influye en el trabajo



que se realiza con el estudiantado para potenciar las habilidades comunicativas como la lectoescritura, así como la consciencia sobre el proceso autorregulatorio.

En cuanto a la influencia de la autorregulación en el desarrollo de las habilidades comunicativas de lectura y escritura en el estudiantado, se observa en la percepción del profesorado que hay una relación entre el trabajo consciente de lectura crítica y la comprensión lectora o el proceso de escritura, pues se mencionan los avances que se evidencian en el estudiantado entre los resultados en los primeros años de estudio en secundaria correspondientes a III ciclo y los resultados en niveles más avanzados de IV ciclo.

Como parte de las estrategias que el profesorado utiliza para potenciar en el estudiantado el desarrollo de las habilidades comunicativas de lectoescritura, se mencionaron el uso de audiolibros, la flexibilidad en la selección de textos, tanto para trabajar la producción escrita como para la lectura, la lectura guiada tomando en cuenta los diferentes niveles de comprensión, la lectura comparada, entre otros.

Por otra parte, las personas docentes entrevistadas consideran que el entorno académico influye en los procesos de autorregulación de los estudiantes desde diversos factores como la relación que se establece entre docente-estudiante, las interacciones entre pares, la importancia de la lectoescritura en la institución educativa; asimismo afirman que el estímulo que se recibe desde el hogar es tan importante como del centro educativo.

Tanto en la asignatura de Español como en Creación literaria existen programas de estudios aprobados por el MEP, los cuales orientan el trabajo que se desarrolla con el estudiantado en relación con el nivel académico, los contenidos, los objetivos y demás. Se observa a partir de los resultados de la investigación que en ambos tipos de programas se abordan las competencias comunicativas de la lectura y la escritura, a la vez que se pretende el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía del estudiantado, así como la creatividad, la planificación, la revisión y otros aspectos en la producción escrita; esto resulta importante para fomentar el proceso autorregulatorio, pero se considera que debe profundizarse en la concientización como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con lo anterior, se elabora una Guía didáctica como material de apoyo para complementar el trabajo docente y potenciar la escritura creativa del estudiantado, esta se basa tanto en los resultados de la investigación, en cuanto al fomento del proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura del estudiantado por parte del profesorado, como en los objetivos y contenidos del programa de Creación literaria del CEAPFPP (MEP, 1998)

Esta propuesta se plantea como un insumo teórico-práctico para ser aplicado en los niveles de III ciclo de la Educación General Básica (EGB), en las clases de Creación Literaria del CEAPFPP, las cuales se desarrollan de forma exploratoria en relación con la sensibilización del estudiantado con el entorno, la escritura creativa de diversos textos literarios y con la lectura crítica como motivadora de producción escrita. Este documento se basa en la estructura de guía didáctica que propone García Aretio (2014), con los cambios respectivos de acuerdo con las necesidades y características particulares según los resultados de la investigación, y la conservación confidencial de los datos del personal docente.

Esta guía didáctica incluye una presentación general en la que se contextualiza la asignatura de Creación Literaria según el programa de estudios del CEAPFPP (MEP, 1998), las características del equipo docente según lo establecido por Servicio Civil para esta disciplina, los prerrequisitos o conocimientos previos necesarios para esta materia en particular en niveles de III ciclo de la EGB, las competencias esperables del estudiantado en relación con la asignatura y el nivel académico, la metodología de trabajo, las actividades didácticas y la evaluación. Dado que se propone como un insumo de apoyo, no pretende ser exhaustivo ni limitante, por el contrario, se ofrece como una orientación pedagógica que permita la flexibilidad de trabajo tanto del personal docente como del estudiantado.

## **Apartados para la elaboración de la Guía didáctica**

1. Índice
  - a. Presentación general de la asignatura
  - b. Presentación del equipo docente

- c. Prerrequisitos
- d. Competencias y objetivos
- e. Materiales
- f. Contenidos del curso
- g. Orientaciones bibliográficas
- h. Plan de trabajo: calendario-cronograma
- i. Orientaciones específicas para el estudio
- j. Actividades
- k. Metodología
- l. Glosario
- m. Evaluación

## 2. Presentación general de la asignatura

### Creación literaria

En el CEAPFPP se imparte la asignatura de Creación literaria como una materia artística enfocada a la escritura creativa y la lectura crítica de diversos textos que sirven de modelo para la producción escrita del estudiantado. Se diferencia de la materia de Español en cuanto a la metodología de trabajo y el abordaje de los contenidos, los cuales se enfocan en la creación artística literaria específicamente, de forma exploratoria en los niveles de III ciclo de la Educación General Básica (EGB), a saber, séptimo, octavo y noveno, y de forma más especializada o técnica en los niveles de Educación Diversificada que van desde décimo hasta duodécimo (MEP, 1998).

Creación literaria como área artística en el CEAPFPP tiene su propio programa de estudios aprobado por el CSE en 1998, el cual está desligado en su fundamentación de los programas de Español del MEP, pero que comparte también contenidos puesto que ambos trabajan con el lenguaje y la literatura, incluso en el programa MEP (2017, p. 1), se plantean actividades de producción escrita desde la creación artística de textos poéticos y narrativos, además se plantea la lectura como proceso motivador de la escritura.

En el CEAPFPP, mediante la creación literaria, se estimula la sensibilidad artística con base en los procesos de comprensión lectora, de autodescubrimiento, de experimentación sensorial, así como a partir del desarrollo de habilidades comunicativas artístico-literarias (CEAPFPP-MEP, 1998).

En este sentido, según lo planteado en el programa de estudios del CEAPFPP-MEP (1998), se considera necesario que como parte de la dinámica de trabajo en las clases de esta asignatura se practiquen las técnicas y los estilos de producción literaria que se han utilizado históricamente, así como, conocer los modelos culturales, naturales y literarios del contexto local, nacional y regional del estudiantado, de modo que puedan ser utilizados como guía en la creación artística individual.

Tomando en cuenta estos aspectos de abordaje de la asignatura, así como los resultados de la investigación, se propone la guía didáctica como una herramienta que apoye el trabajo que se desarrolla en las clases de Creación literaria como materia artística en el CEAPFPP, sobre todo en los niveles exploratorios.

La guía consiste en la presentación de objetivos, actividades y evaluaciones posibles según los contenidos de la asignatura; se estructura tomando como base la propuesta de Guía didáctica de García Aretio (2014), y se completa con ejemplos orientadores de la siguiente manera: características docentes, prerrequisitos, competencias, materiales, contenidos, orientaciones bibliográficas, plan de trabajo, metodología, evaluación.

La creación literaria es un fenómeno cultural relacionado con la presentación y la transmisión de conocimientos, ideales, valores a partir del lenguaje, sea este expresado de forma oral o escrita, y que se ha ganado un lugar como disciplina artística a partir de la estimulación de la creatividad, la imaginación y la puesta en práctica de la comunicación creativa, las técnicas de producción escrita y oral, así como de procesos de lectura crítica constantes (CEAPFPP-MEP, 1998; Abascal, 2020).

De acuerdo con Abascal (2020), "El término escritura creativa alude a una disciplina de estudio de los textos literarios integradora de pensamiento y actividad práctica, y que recoge buena parte de lo que fue el contenido de la antigua retórica" (p. 1).

Si bien en Costa Rica no se ha desarrollado o certificado estudios superiores específicamente en escritura creativa, creación literaria, escritura artística, poesía, narrativa u otros nombres que puede recibir esta área en particular, como se puede encontrar en otros países como México y España, existen programas de estudio afines en áreas como la filología, la literatura, y hay colegios artísticos que otorgan grado técnico medio en arte con énfasis en esta asignatura.

Además, la creación literaria ha experimentado un auge a nivel nacional, lo que posibilita que se fomente por diversos medios, como lo son los programas gratuitos de exploración de la escritura creativa, los cursos libres en relación con los diversos géneros literarios, que imparten organizaciones tanto públicas como privadas, proyectos de becas para productos literarios emergentes o desarrollo de talleres e investigaciones en el área literaria como es el caso del apoyo que brinda el Ministerio de Cultura y Juventud.

En el caso específico del CEAPFPP, institución educativa, artística, publica perteneciente al MEP, se propone esta materia como parte de las especializaciones técnico-artísticas de la malla curricular, la cual ofrece al estudiantado, al finalizar su formación, optar por el título de técnico medio en Creación Literaria. La persona estudiante puede aspirar a continuar estudios de profesionalización en esta área, aprovechar la salida lateral laborar; sin embargo, la educación artística que recibe la población estudiantil no limita el acceso a estudios superiores afines, sino que enriquece la formación y potencia el desarrollo de habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la gestión de proyectos, manejo del lenguaje oral y escrito, que pueden ser aprovechadas en distintos contextos.

### 3. Presentación del equipo docente

Este aspecto dependerá de las disposiciones del MEP en relación con los nombramientos interinos y en propiedad. Se recomienda que puede contener la designación del personal docente de Creación Literaria en cuanto a los niveles a cargo, la atención de la especialidad, la planificación de talleres, la Coordinación del Departamento correspondiente, entre otros aspectos que la institución considere pertinentes.

Actualmente, la Dirección General de Servicio Civil (DGSC), como ente regulador de las relaciones entre el Estado y las personas servidoras según el artículo 191 de la Constitución Política, cuenta con la Resolución DG-182-2012 sobre el Manual de Especialidades Artísticas, en la cual se especifican las áreas artísticas en relación con la propuesta de la Dirección de Recursos Humanos del MEP y el Aval del Área de Carrera Docente.

En dicho documento (DGSC, 2012), se da cuenta de la creación de la especialidad de Creación literaria con la asignación del código 094, sin el reconocimiento de subespecialidades. Además, se indican el rango de aplicación (Profesor de enseñanza Técnico Profesional de I y II ciclos o Enseñanza Preescolar, y Profesor de Enseñanza Técnico Profesional de III y IV ciclos) y las atinencias académicas (Bachillerato o Licenciatura en Filología Clásica o en Filología Española).

Igualmente, se hace referencia al Manual de Especialidades Docentes del Área de Carrera Docente de la DGSC, cuya versión 03 del 22 de marzo de 2022 incluye la designación de Grupo Profesional relacionado con las Atinencias Académicas, que en este caso no se limitan a las indicadas en la Resolución DG-182-2012, sino que adhiere grados académicos en otras áreas de estudio distintas a Filología y posgrados en el área de educación, así como el Título de Técnico Medio obtenido en centros de educación artística, en la especialidad específica.

Esto permite generar un perfil docente con cualidades idóneas para el cumplimiento del cargo según las necesidades de la asignatura de acuerdo con la selección de personal y asignación de nombramientos del Ministerio de Educación Pública, en el marco de los concursos de Carrera Docente para oferentes en educación.

#### 4. Prerrequisitos

Se propone, como prerrequisito mínimo para el área de Creación Literaria, en cuanto al ingreso a sétimo año del III ciclo de la EGB, que se cumpla con el nivel de desarrollo básico de lectoescritura según lo estipulado en el MEP, como parte del perfil de salida del estudiantado en

sexto año del II ciclo de la EGB y del perfil de entrada para sétimo en la materia de Español, ya que es la asignatura estandarizada en el sistema educativo nacional, mientras que Creación Literaria es propia del colegio artístico:

- Disposición para la escritura creativa.
- Hábitos de lectura acordes a la edad.
- Habilidad en lectoescritura acorde a la edad, el nivel académico y el desarrollo de las competencias comunicativas como parte de la formación académica.
- Disposición para la apreciación del arte, con énfasis en la literatura.
- Disposición para la comunicación asertiva, basada en el respeto.

## 5. Competencias y objetivos

De acuerdo con el programa de estudios, se puede disponer la información según los niveles exploratorios correspondientes a III ciclo de la EGB y los niveles de especialidad técnica correspondientes al IV ciclo de la Educación Diversificada. Como parte de las competencias deseables para el área específica de Creación literaria se puede ofrecer un perfil de entrada sea para sétimo o décimo, así como un perfil de salida acorde a las metas de la especialidad al otorgar el grado de Técnico Medio en el área de la Creación literaria.

Para este estudio en particular, que se plantea en relación con el III ciclo de la EGB, se proponen a continuación los objetivos acordes a la guía didáctica para el nivel de sétimo año y que pueden tomarse en cuenta en niveles superiores aumentando el grado de dificultad.

- Desarrollar habilidades relacionadas con la creación artístico-literaria como la imaginación, la creatividad, la expresividad.
- Desarrollar las habilidades comunicativas a partir de la expresión oral y escrita.
- Potenciar el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la lectura de diversos tipos de textos literarios y no literarios que sean modelo para la creación artística literaria.

- Potenciar la producción escrita de diversos tipos de textos literarios y no literarios a partir de la experimentación individual, la lectura y la imitación de modelos literarios.
- Estudiar las diferentes funciones del lenguaje, con énfasis en la función poética.
- Conocer los movimientos y géneros literarios a partir del estudio de diversas obras literarias.
- Analizar diversos textos literarios a partir del estudio crítico y la búsqueda de los diferentes sentidos.
- Fomentar la consolidación de la identidad cultural a partir de la lectura de textos literarios locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Favorecer la concientización y el respeto por la diversidad a partir del estudio de las variedades lingüísticas, culturales, sociales, estilísticas en la literatura y su uso en la creación de textos propios.
- Fomentar el aprecio del idioma como principal herramienta de comunicación en la disciplina artística literaria.
- Crear obras literarias con cualidades estéticas, discursivas, que interesen por sí mismas.
- Garantizar el respeto por la autoría de todo tipo de texto utilizado para el estudio o como modelo en la producción de textos originales.

## 6. Materiales

Los materiales que pueden ser considerados indispensables para el trabajo de producción artística en la asignatura de Creación literaria son los siguientes:

### Soporte físico o analógico

- Cuaderno, blog de notas, hojas de portafolio u otro formato de documento que sirva de registro para que el estudiantado conserve las evidencias de trabajo, tanto en la etapa de planificación de borradores como la versión final de sus producciones.
- Herramientas para la escritura sean lápices grafito o bolígrafos, lápices de color, marcadores, resaltadores.



- Otros recursos optativos según diferentes actividades de trabajo pueden ser pliegos de cartulina, papel Kraft, papel de colores, pinturas, entre otros.

#### Soporte digital

- Herramientas tecnológicas para la lectura y la escritura, como computadoras, tabletas y celulares, pueden ser recursos opcionales según la disponibilidad en el centro educativo y las características contextuales.
- Proyector, computadora, parlantes y programas para la exposición de recursos digitales como audios, videos, presentaciones, lecturas, imágenes.

#### 7. Contenidos del curso

De acuerdo con el programa de estudios para Creación literaria del CEAPFPP (1998), los contenidos de los niveles de III ciclo de la EGB se organizan en tres grandes unidades correspondientes a los procesos de sensibilización, imitación y creación (p. 18), las cuales se deben desarrollar de forma entrelazada a lo largo del curso lectivo. En estas unidades, se toma en cuenta el estudio de los contextos sociales, culturales, naturales y personales del estudiantado con base en modelos literarios que orienten la producción artístico-literaria, estos aspectos también son considerados en la propuesta siguiente:

##### Proceso de sensibilización

En esta área, se busca estimular la sensibilización artística del estudiantado a partir del reconocimiento y la experimentación del entorno sea este natural, social o cultural, incluso personal a partir de la autorreflexión y el autoconocimiento. De modo que, se plantean los siguientes contenidos:

- Creación artística-literaria de diversos tipos de textos en los que se estimule la imaginación, la creatividad, la expresividad, por ejemplo, dibujos, caligramas, acrósticos, anécdotas, diarios, cadáver exquisito, nubes de palabras, entre otros.

- Movimientos literarios: el Romanticismo y el Realismo, sus características, obras representativas en diferentes géneros literarios.
- Géneros literarios: lírica y narrativa (cuento y leyenda), sus elementos constituyentes y su estructura, su función, ejemplos de textos tradicionales y modernos.
- Fases de análisis literario (MEP, 2017).
- Consolidación de la identidad cultural: programa de la Guanacastequidad, variedades culturales presentes en los textos a partir de la intertextualidad en la literatura desde los entornos sociales y culturales en relación con el contexto histórico que enmarca la obra o a la persona autora.
- La polisemia y la monosemia en la selección léxica y la lectura de textos literarios.
- La lengua literaria como una práctica social para la comunicación y la expresividad tanto individual como colectiva.

#### Proceso de imitación

En esta área, se pretende desarrollar las habilidades expresivas y creativas del estudiantado mediante la imitación de modelos literarios o culturales, sociales y naturales, que sirvan de guía en la creación artístico-literaria propia:

- Producción textual: estructura del párrafo, orden de los elementos de la oración (lógico, psicológico, rítmico); la narración, la descripción, el diálogo; la composición poética.
- Funciones del lenguaje: la referencial, la emotiva, la apelativa, la fática, la metalingüística y la poética; con énfasis en esta última.
- Lectura de textos modelo para la creación propia: literarios como poemas, cuentos, leyendas, poemas, canciones; y no literarios como artículo periodístico, cartas, texto descriptivo.

#### Proceso de creación

- Técnicas de expresión oral: la exposición, la declamación, el debate.
- Momentos de la escritura: planificación, textualización, revisión (Cassany y García, 2000, citado en MEP, 2017)

- Riqueza léxica: uso de diversos recursos del campo semántico o las familias de palabras, sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos.
- Construcción de textos narrativos acordes con los textos estudiados: cuento, leyenda.
- Creación de textos poéticos con cualidades estéticas, discursivas.
- Normas APA de citación
- Respeto por la autoría mediante el uso de diversos recursos tipográficos al referenciar textos ajenos o aplicar la intertextualidad en la producción propia.

## 8. Orientaciones bibliográficas

Como punto de partida para la selección de textos literarios, se puede tomar en cuenta la “Lista de lecturas recomendadas 2018” del Consejo Superior de Educación (CSE), puesto que se sugieren textos por nivel académico y según nivel de desarrollo de lectura; sin embargo, se pueden ampliar las referencias con lecturas modernas o textos no canónicos acordes al contexto educativo que puedan enriquecer la experimentación del estudiantado y potencien la creatividad artístico-literaria.

Además, se debe considerar el material de apoyo para el personal docente que se incluye en el Programa de Estudios de Creación Literaria (CEAPFPP, 1998), el cual incluye insumos sobre historia costarricense y de la literatura, diccionarios especializados acerca de la teoría literaria y guías sobre la interpretación o el análisis de textos literarios de diversos géneros. Por lo tanto, a continuación, se proponen algunos textos adicionales de consulta como complemento:

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros.
- Chevalier, J. (1969). *Diccionario de los símbolos*. [versión digital de 2018]. [https://www.academia.edu/44406715/Diccionario\\_de\\_los\\_simbolos\\_Chevalier\\_Jean](https://www.academia.edu/44406715/Diccionario_de_los_simbolos_Chevalier_Jean)
- Genette, G. (1970). *Lenguaje poético, poética del lenguaje*. Ediciones Nueva Visión.

- Llavador, R. B. (Ed.). (2011). El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral. Universitat de València.
- Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Rodríguez, M. (1985). Manual de Creatividad. México: Trillas.  
<https://creatividadfex.files.wordpress.com/2017/11/manual-de-la-creatividad.pdf>

## 9. Plan de trabajo: calendario-cronograma

Acorde con la distribución de lecciones para la asignatura de Creación literaria en el CEAPFPP, el estudiantado recibe estas clases en 2 horas reloj por semana, las cuales se segmentan en 3 lecciones de 40 minutos cada una y pueden asignarse en cualquier momento de la jornada lectiva que abarca de las 7 a.m. a las 5:05 p.m., por lo tanto, el cronograma de trabajo debe ajustarse a este tiempo, según el horario institucional.

### Cuadro 1

*Ejemplo de cronograma de actividades mensuales para la asignatura de Creación literaria*

SESIÓN	TEMA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Semana 1 (3 lecciones o 2 horas)	<b>Tema 1:</b> la descripción poética en canciones típicas como herramienta para el acercamiento a los contextos natural, cultural y social guanacastecos	<b>Contenidos</b> Desde la sensibilización: - La canción típica como producto cultural. - El género literario lírica, sus características, su estructura y su función.	Escucha activa de canciones típicas representativas del contexto guanacasteco. Experimentación de la escritura creativa por medio de nubes de palabras relacionadas con el contexto social, natural o cultural extraídas de los textos. Estudio del género literario lírica: elementos como el yo lírico, la estructura (verso, estrofa, rima,

	que sirve de guía para la creación de textos artístico-literarios propios.		métrica), lenguaje literario (figuras literarias y de construcción).
Semana 2 (3 lecciones o 2 horas)		<b>Contenidos</b> Desde la imitación: - La descripción poética. - La función poética del lenguaje. - La producción textual a partir de modelos.	Estudio de la descripción poética a partir de los modelos literarios como las canciones típicas representativas del contexto guanacasteco analizadas en clase. Valoración de la función poética del lenguaje mediante el análisis de las letras de las canciones típicas seleccionadas. Escritura de textos poéticos de acuerdo con los modelos culturales: imitación de la estructura versificada, uso del lenguaje literario.
Semana 3 (3 lecciones o 2 horas)		<b>Contenidos</b> Desde la creación: Producción textual creativa de textos poéticos propios a partir de la imitación de modelos. El respeto por la autoría. Momentos de la escritura.	Creación de textos literarios propios y originales. Planificación del texto: inspiración, planteamiento de ideas por medio de la escritura o el uso de estímulos visuales (fotos, dibujos, imágenes, paisajes del entorno), selección de materiales para la escritura. Textualización del poema: selección del léxico, construcción del lenguaje poético, creación literaria. Revisión: lectura del borrador, corrección ortotipográfica, compartir el texto para la coevaluación o la heteroevaluación, reescritura.
Semana 4 (3 lecciones o 2 horas)		<b>Contenidos:</b> - Taller literario - Técnicas de expresión oral para la presentación de textos literarios	Declamación de textos poéticos propios frente al grupo de pares. Comentario de textos a partir de la presentación de poemas del grupo estudiantil.

Fuente: elaboración propia, 2022-2023.

## 10. Orientaciones específicas para el estudio

A modo de ejemplo del abordaje de un tema que se puede desarrollar en las lecciones de Creación literaria, se presentan las siguientes orientaciones específicas para el estudio con base en la información del cuadro 1, específicamente las actividades de la semana 1.

### Orientaciones para comenzar el estudio del tema

- Utilidad del tema de estudio: a partir del estudio del tema 1 “la descripción poética en canciones típicas como herramienta para el acercamiento a los contextos natural, cultural y social guanacastecos” el estudiantado será capaz tanto de establecer relaciones del texto poético con el género literario y los contextos social, cultural, natural de Guanacaste, como de crear textos artístico-literarios propios del género lírica.
- Objetivo general: crear textos artístico-literarios propios a partir del estudio de la descripción poética en canciones típicas como herramienta para el acercamiento a los contextos natural, cultural y social guanacastecos.
- Prerrequisitos del estudiantado: habilidades de lectoescritura acordes al nivel académico, habilidades de comunicación asertiva y respetuosa, disposición para aprendizaje artístico enfocado en la escritura de textos literarios.
- Referencias de apoyo: recursos audiovisuales acerca del género literario lírica (videos, prácticas, ejercicios o información de grados académicos anteriores), material sobre la cultura guanacasteca o la guanacastequidad disponible en diversos medios.

### Orientaciones para el desarrollo del estudio del tema

- Teoría: insumos teóricos sobre el género literario lírica, el texto descriptivo enriquecido con la función poética (la descripción poética) y los contextos de la literatura, con énfasis en lo social, lo cultural, lo natural.
- Conceptos: lenguaje literario o poético, contexto social, contexto cultural, contexto natural, poema, nube de palabras.

- Ejemplos y prácticas: con el fin de generar un ejemplo de nube de palabras (anexo 2) y ejercicios prácticos sobre el tema (anexo 3), se utiliza la canción Pampa (letra de Aníbal Reni, música de Jesús Bonilla).

#### Orientaciones para cerrar el estudio del tema

- Se propone el taller literario como principal actividad para cerrar el tema de estudio y fomentar el asentamiento del aprendizaje con el fin de que el estudiantado comparta las experiencias de su proceso formativo y el producto literario con su grupo de pares, a la vez que conoce el trabajo del resto del estudiantado y pone en práctica el análisis crítico de texto, tanto en relación con la lectura de modelos culturales como en cuanto a las producciones de otras personas estudiantes que experimentaron el mismo ambiente educativo.

#### 11. Actividades

- Actividades recomendadas: estudio independiente, ampliación del tema de estudio mediante la investigación autónoma, lectura diaria de textos literarios y no literarios.
- Actividades obligatorias: actividades de evaluación planificadas para la clase sea trabajo cotidiano, tarea, proyecto o práctica de examen; participación activa en el taller literario.

#### 12. Metodología

La metodología de la asignatura de Creación literaria, tal como está planteada en el programa de estudios (CEAPFPP, 1998), se centra en el estudiantado, quien experimenta su entorno personal, cultural, social y natural desde su propia percepción sensorial y el desarrollo de sus procesos de aprendizaje basados en la formación artístico-literaria. Al ser una modalidad de

educación artística, el estudiantado debe experimentar la sensibilización estética desde la comprensión del medio a partir tanto del lenguaje como del autoconocimiento, lo cual le permite expresarse de manera creativa, potenciando la imaginación y la criticidad.

### 13. Glosario

Este apartado debe construirse durante el desarrollo de la guía didáctica con el grupo estudiantil con base en los conceptos clave que se aprenden a lo largo del curso lectivo, con cada actividad de trabajo o lectura y que posteriormente le servirá de material de apoyo al estudiantado. En este sentido y tomando en cuenta el aporte de las personas docentes entrevistadas, se recomienda el uso de diversos tipos de diccionarios en las clases, sean de lengua, de sinónimos y antónimos, técnicos de literatura o de símbolos, entre otros, sean en soporte digital o impresos; incluso, se recomienda consultar los diversos recursos de la Real Academia de la Lengua español (<https://www.rae.es/>).

### 14. Evaluación

Este aspecto debe plantearse de acuerdo con los lineamientos y la normativa vigentes del MEP en cuanto a la evaluación. En este sentido, según el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (REA) vigente durante el ciclo lectivo 2023, la calificación de las materias artísticas, como es el caso de Creación Literaria en el Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez, se aplica de la siguiente manera, tal como se indica en los artículos 36 (inciso h) y 37 (inciso l) para III ciclo de la EGB y IV ciclo de la Educación Diversificada, respectivamente:

**Artículo 36°.-** Valor porcentual de cada uno de los componentes de la calificación en el III Ciclo de la Educación General Básica. La calificación de los aprendizajes de la persona



estudiante en cada asignatura en el III Ciclo de la Educación General Básica, será el resultado de la suma de los siguientes valores porcentuales:

**h)** En los colegios artísticos, ambientalistas, deportivos, y en todos aquellos otros de modalidad especial que apruebe el Consejo Superior de Educación, en las asignaturas propias de la especialidad:

Trabajo cotidiano	55%
Tareas	10%
Prueba (mínimo una)	25%
Asistencia	10%

**Artículo 37°.-** Valor porcentual de cada uno de los componentes de la calificación en la Educación Diversificada. La calificación de los aprendizajes de la persona estudiante en cada asignatura en la Educación Diversificada será el resultado de la suma de los siguientes valores porcentuales:

**l)** En los colegios artísticos, ambientalistas, deportivos, y en todos aquellos otros de modalidad especial que apruebe el Consejo Superior de Educación, en las asignaturas propias de la especialidad. En los liceos bilingües públicos y liceos experimentales bilingües, en la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa:

Trabajo cotidiano	50%
Tareas	10%
Pruebas (mínimo dos)	30%
Asistencia	10%

Asimismo, el desglose de la calificación de tareas, proyectos, pruebas y demás debe ser planteado según los objetivos y contenidos del curso, debe indicarse al estudiantado con anterioridad y debe construirse acorde con los instrumentos de medición de los aprendizajes propuestos por el MEP o que sean pertinentes para la materia como rúbricas analíticas, escalas de calificación, escalas de desempeño, listas de cotejo, entre otras.

## Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones en relación con el tema de estudio, a saber, análisis del proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, para potenciar la escritura creativa en estudiantes de III ciclo de la Educación General Básica del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP), de septiembre de 2022 a abril de 2023.

De acuerdo con los resultados observados luego del análisis de las entrevistas en relación con el primer objetivo, el cual es identificar los aspectos que motivan al estudiantado para autorregular su habilidad de lectoescritura desde el trabajo docente, se infiere lo siguiente:

- El personal docente considera que la motivación es importante en la dinámica de clase, hay estudiantes que evidencian motivación otros que se expresan con desmotivación; influyen factores emocionales como los afectivos, también el entorno académico como el contexto familiar, la competencia entre pares y la importancia que el personal docente le dé a la materia o a los diferentes contenidos de lectoescritura.
- Si bien la autorregulación requiere de motivación intrínseca, dadas las carencias del estudiantado, se considera fundamental la motivación extrínseca por parte del personal docente con el fin de potenciar la autonomía y la autorregulación.

En cuanto a los resultados observados en relación con el segundo objetivo, que consistía en valorar el nivel de consciencia que tiene el estudiantado respecto al proceso de autorregulación que realizan respecto a su habilidad de lectoescritura, según la perspectiva docente, se concluye lo siguiente:

- El personal docente menciona que hay evidencias de cierto nivel de consciencia autorregulatoria en el desarrollo de la lectoescritura de ciertas personas estudiantes, pero reconocen que en la mayoría de los casos no hay consciencia o no se desarrolla significativamente.

- Se evidencia avance en el proceso de desarrollo de la consciencia autorregulatoria en lectoescritura en el estudiantado entre los primeros niveles de la educación secundaria y los últimos niveles, pero las motivaciones que se mencionan están asociadas a estímulos externos inmediatos como la calificación de una prueba estandarizada a nivel nacional o la obtención del título, no necesariamente al aprender a aprender.

Acerca del tercer objetivo de esta investigación, que trata de explicar los principales procesos autorregulatorios que promueve el personal docente para el estudiantado de secundaria respecto a su habilidad de lectoescritura, los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas al personal docente sugieren lo siguiente:

- El personal docente menciona desconocimiento del término autorregulación en el contexto teórico propuesto en esta investigación, pero pueden acercarse a su significado de forma literal y superficial a partir de la morfología de la palabra, como se observa en el ejemplo de la persona docente D1 “Autorregulación, auto significa algo mío, cómo me regulo yo algo” (D1-, 2022-2023, p. 36).
- El profesorado asocia en parte la autonomía con el formato de trabajo a distancia que se estableció durante la pandemia por COVID-19, ya que mencionan las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) directamente o se refieren al tema de la pandemia y el uso de la plataforma Teams. Asimismo, consideran que el estudiantado no ha desarrollado la autonomía y que el acompañamiento en desde el hogar es limitado.
- Según las actividades de clase que menciona el personal docente, se infiere que se aplican algunas técnicas que pueden servir para el desarrollo de la consciencia en cuanto a los procesos autorregulatorios en lectoescritura del estudiantado, pero los resultados no son tan satisfactorios por distintos motivos relacionados con el interés del estudiantado, la carga académica, el apoyo familiar, entre otros.

Los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas a docentes de Español y Creación literaria, que están vinculados con el cuarto objetivo de este estudio, el cual consiste en examinar

de qué manera el entorno académico en el que se desenvuelve el estudiantado influye en sus procesos de autorregulación respecto a su habilidad de lectoescritura, según el profesorado, arrojan lo siguiente:

- El entorno académico y el entorno familiar es uno de los factores relacionados con la motivación y el desempeño escolar al que más se refiere el personal docente en las entrevistas. Ambos elementos del contexto educativo presentan aspectos positivos y negativos desde la perspectiva del profesorado. Incluso, según los aportes de las personas docentes, ambos entornos están desvinculados en relación con la perspectiva de responsabilidad ante la formación del estudiantado, ya que la familia recarga el aprendizaje de la lectoescritura en el profesorado, sobre todo de Español, igual que sucede con docentes de otras áreas, pero no se visualiza como un trabajo conjunto.
- El primero se percibe de manera negativa en aspectos como la carga académica, al mencionar con frecuencia el cansancio del estudiantado, sobre todo en la jornada de la tarde; pero se considera positivo en cuanto a la flexibilidad de los programas de estudio, principalmente, en relación con la lectura. El segundo presenta rasgos positivos y negativos en el mismo punto, a saber, en cuanto al acompañamiento de la familia en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de hábitos de lectura desde la infancia; el profesorado considera que en los casos donde sucede, influye positivamente, de lo contrario, afecta negativamente.
- El profesorado coincide en que la estimulación lectora debe darse desde la infancia y que el aporte de la familia en este caso es indispensable. Cuanto mayor es la persona, más se dificulta el desarrollo y el dominio de las habilidades de lectoescritura. Se hace referencia al aprendizaje superficial de leer y escribir como decodificación de los símbolos, pero las limitaciones que existen en cuanto a comprensión y dominio del lenguaje a nivel más profundo, lo cual afecta la capacidad de análisis de textos.
- La relación entre pares es el aspecto del entorno socioacadémico que más se destacan en las entrevistas como un factor positivo en el desempeño del estudiantado, ya que, mediante la imitación, la comparación y el reto hay estudiantes que se motivan a mejorar académicamente.

Por último, en relación con el objetivo específico de este proyecto de investigación, que se busca proponer una guía didáctica para potenciar la escritura creativa del estudiantado de III ciclo del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez a partir del desarrollo de la capacidad autorregulatoria, se concluye lo siguiente:

- Se propone una base para elaborar una guía didáctica a partir de los resultados de la investigación y la revisión de fuentes bibliográficas como los insumos teóricos y la documentación propia del centro educativo, la cual no pretende ser exhaustiva; sin embargo, no se completan con detalle todos los elementos propuestos por García Aretio (2014), debido a la flexibilidad que el mismo formato permite en su elaboración y tomando en cuenta que esta propuesta es un modelo para la enseñanza de la asignatura de Creación literaria.

## **Recomendaciones**

Con el fin de enriquecer este tipo de estudios, se recomienda plantear proyectos con la participación de otros actores de la comunidad educativa como el estudiantado, la familia, mayor participación docente, entre otros; de modo que, los resultados puedan tener mayor alcance en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se sugiere tomar en cuenta el calendario escolar macroinstitucional y el institucional cuando se desarrollen investigaciones en el contexto educativo.

Se recomienda a la institución educativa generar espacios de diálogo entre el profesorado para el abordaje de temas de interés de la comunidad educativa como los que señalan las personas participantes entrevistadas en relación con la sobrecarga de responsabilidad formativa de docentes de Español y Creación literaria en cuanto a los procesos de lectoescritura.

Además, se recomienda realizar actividades formativas con el estudiantado que fomenten el desarrollo de la consciencia de la autorregulación, a la vez que se señala la importancia de aprovechar al máximo el tiempo lectivo para llevar a cabo los deberes de académicos y artísticos, de modo que se reduzca el tiempo extraclase. Esto con el fin reducir la carga educativa y potenciar

el rendimiento académico del estudiantado; es decir, que se sugiere tomar en cuenta la carga horaria para la selección de actividades didácticas, así como fomentar el trabajo en el aula.

En cuanto al área de Creación literaria como disciplina artística, se sugiere la implementación de actividades artístico-culturales relacionadas con la escritura creativa y la lectura crítica que proyecten en la comunidad educativa la importancia de la literatura.

## Referencias Bibliográficas

- Abascal, G. A. (2020). La escritura creativa como disciplina emergente. *Arbor*, 196(798), a576-a576.
- Álvarez Valdivia, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984005.pdf>
- Avendaño Torres, D. M. (2016) Incidencia de la autorregulación en el manejo del tiempo para el logro del aprendizaje autónomo. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/18036/52321253.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Azofeifa, M., Gómez, N., Ledezma P. y Zúñiga A. (2012). Integración de las habilidades lingüísticas y la comprensión lectora de textos no literarios en unidades didácticas, para el desarrollo de diversos contenidos incluidos dentro del Programa de Estudio de Español del tercer ciclo de la Educación General Básica [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Bacete, F. J. G., y Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Reme*, 1, 3.
- Berbén, A. B. G., Justicia, F. J., García, F. C., y Martínez, M. C. P. (2014). Enfoques de aprendizaje, comprensión lectora y autorregulación: últimos hallazgos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 255-264.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez [CEAPFPP-MEP]. (1998). Programa de estudios de Creación literaria.
- Consejo Superior de Educación [CSE]. (2018). Lista de lecturas recomendadas 2018 Artículo 3, Acuerdo N° 04-36-2017. San José, Costa Rica: Consejo Superior de Educación [CSE].
- Costello, B., Wachtel, J. y Wachtel, T. (2010) Manual de prácticas restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de instituciones educativas. Pennsylvania: *International Institute for restorative practices*.

- del Buey, F. M., y Romero, V. M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula abierta*, (81), 99-110.
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE*, 26(1), art. M5. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Gallardo Álvarez, I., Guzmán Simón, F., y García Jiménez, E. (2017). Las inferencias y la autorregulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la educación secundaria.
- García Aretio, L. (2014). La guía didáctica. *Contextos Universitarios Mediados*, 14(5). [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-14\\_5/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-14_5/Documento.pdf)
- Garrido, F. (2014). Leer y escribir para ingresar a la educación superior. *Revista de la educación superior*, 43(172), 145-150.
- Gil-Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de educación*, (350), 301-322.
- González, J., Barba, J., y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.
- González, M. T. G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 1-15.
- Hernández, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. Coordinador: Frida Díaz. México: ILCE- OEA.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México: Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66.
- Mallart, J., Mallart, A. y Valls, R. (2011). Educación para la responsabilidad en una pedagogía humanista. *XII Congreso Internacional de la Educación*. España.



- Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85.
- Martínez, S. L. R., Fernández-Parra, A., Lara, E. M., y Mezcua, C. R. (2010). Lenguaje y conducta: determinantes del fracaso académico y social. *Una revisión de la literatura. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(3), 144-150.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2009). Programa de estudios. Español III ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada. San José: Departamento de publicaciones MEP.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2015). Educar para una nueva ciudadanía. Orientaciones estratégicas. San José: Ministerio de Educación Pública [MEP].
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017). Programa de estudios. Español III ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada. San José: Departamento de publicaciones MEP.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2021). Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada. Estrategia Regresar Ciclo lectivo 2021. San José, Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>
- Monroy Farías, M., Contreras Gutiérrez, O., y Desatnik Miech, O. (2008). Psicología Educativa. [http://psicologia.universidadipei.com/wp-content/uploads/2022/01/s\\_12.pdf](http://psicologia.universidadipei.com/wp-content/uploads/2022/01/s_12.pdf)
- Moreira, T. E. (2002). Una aproximación cuantitativa al valor de la responsabilidad en los estudiantes de colegios públicos. *Revista Educación*, 27(2), 87-102.
- Moreno, T. (2011). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14(2), 241-255.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Omar, A., Urteaga, A., Uribe, H., y Soares, N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(2), 93-114.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. Psicología educativa*, 20(1), 11-22. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X14000037?token=512B80A6F97B31>

[0DFB5F8D35B02642EBB1B4954E7BD28ECAA5864DC1FBD75B9962B130DFECC16EE2409442DF673C63D&originRegion=us-east-1&originCreation=20221114232515](https://doi.org/10.1016/j.educ.2011.05.001)

- Pierella, M. P. (2011). Los sentidos de la responsabilidad en educación. Cuando gana la prudencia. *Revista Educación*, 35(2), 89-94.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Rogers, C. (1977). *Proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Romero, S. E., y Pérez, M. C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(4), 99-110.
- Salas, A. C. (2011). La responsabilidad y la corresponsabilidad como valor educativo [en línea]. *In XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*.
- Sicultura. (2017). Colegio Técnico Artístico y Cultural Felipe Pérez. <https://si.cultura.cr/infraestructura/colegio-tecnico-artistico-y-cultural-felipe-perez>
- Schunk, D. (1998). *Teorías del aprendizaje* (2aed.). México, D. F.: Pearson Educación.
- Vila, M. E. S. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (6), 047-055.
- Villarroel, V. A. (2011). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé*, 10(1).
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1**

### *Entrevista semiestructurada para docentes*

La presente entrevista se utiliza para recolectar información para el trabajo final de graduación para optar por la Licenciatura en Docencia de la Universidad Sana Marcos (USAM).

El objetivo de la investigación es analizar el proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, mediante entrevistas a docentes, para potenciar la escritura creativa en estudiantes de III ciclo de la Educación General Básica del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez, durante el primer trimestre de 2023.

La información brindada es confidencial y se utilizará únicamente con propósitos educativos.

Se agradece su participación.

#### I. Datos generales:

Docente nro. \_\_\_\_: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Tiempo de laborar en la institución: \_\_\_\_\_

#### II. Preguntas

1. Identificar los aspectos que motivan al estudiantado para autorregular su habilidad de lectoescritura desde el trabajo docente.
  - ¿Qué entiende por autorregulación?

- ¿Considera que autorregulación del estudiantado de secundaria incide en su desempeño académico y en el desarrollo de sus habilidades comunicativas como la lectura y la escritura?
- ¿Considera que se fomenta el desarrollo de autorregulación en el estudiantado de secundaria de colegios públicos?
- ¿Qué aspectos motivan la autorregulación en el estudiantado para el desarrollo de sus habilidades lectoescritoras?
- ¿Considera que la autonomía, la autorregulación y la responsabilidad del estudiantado afectan el desempeño académico?
- ¿Qué otras actitudes o valores consideran que influyen en el desempeño académico del estudiantado?
- ¿En qué medida la autonomía en el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado afectan el desarrollo de habilidades comunicativas?
- ¿En qué medida el trabajo docente fomenta el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en el estudiantado?

2. Valorar el nivel de consciencia que tiene el estudiantado respecto al proceso de autorregulación que realizan respecto a su habilidad de lectoescritura, según la perspectiva docente.

- ¿En qué medida considera que asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje el estudiantado, sobre todo, en relación con los hábitos de lectura y el desarrollo de la escritura?
- ¿Cómo potencia el estudiantado el desarrollo de la lectoescritura?
- ¿Cómo son hábitos de lectura ha identificado en el estudiantado?
- ¿Considera que el estudiantado es consciente de su responsabilidad individual frente al proceso de aprendizaje?, ¿ha identificado consciencia ortográfica, léxica en el proceso de escritura del estudiantado?
- ¿En relación con los niveles de análisis de lectura crítica (natural, de ubicación, analítica y explicativa e interpretativa), considera que el estudiantado desarrolla de forma autónoma las habilidades de comprensión lectora que promueven su aprendizaje?

3. Explicar los principales procesos autorregulatorios que promueve el personal docente para el estudiantado de secundaria respecto a su habilidad de lectoescritura.
  - ¿Se enseña como parte del programa a seguir la identificación de estrategias para el desarrollo de la autorregulación?
  - ¿Recursos autorregulatorios como la planificación de las tareas de lectoescritura son explicados y promovidos dentro de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje?
  - ¿Se hace una separación entre los momentos de acercamiento, decodificación, lectura y comprensión del texto, como parte de la organización del proceso de lectoescritura?
  - ¿Elaborar procesos de recuperación y canalización de la información, como parte de la dinámica de autorregulación para la comprensión y síntesis de la información, son elementos fomentados dentro de las prácticas de clase?
  
4. Examinar de qué manera el entorno académico en el que se desenvuelve el estudiantado influye en sus procesos de autorregulación respecto a su habilidad de lectoescritura, según el profesorado.
  - ¿Considera que el entorno académico es apto para el desarrollo de los procesos autorregulatorios en el estudiantado?
  - ¿Cuáles son las principales características del entorno académico donde trabaja?
  - ¿El entorno académico influye en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura del estudiantado?

## Anexo 2

Ejemplo de nube de palabras creada en soporte digital a partir de la letra de la canción Pampa (letra de Aníbal Reni, música de Jesús Bonilla).



Fuente: elaboración propia con base en la letra de la canción Pampa (letra de Aníbal Reni, música de Jesús Bonilla), mediante la herramienta digital, gratuita de construcción de nubes de palabras <https://www.nubedepalabras.es/> 2022-2023.

### Anexo 3

*Ejemplo de ejercicios prácticos para el abordaje del tema de estudio propuesto en el cuadro 1 de este documento.*

ACTIVIDADES GENERALES	EJERCICIOS PRÁCTICOS PARA EL ESTUDIO DEL TEMA
Escucha activa de canciones típicas representativas del contexto guanacasteco.	<p>Escuchar la canción Pampa compuesta por Jesús Bonilla y escrita por Aníbal Reni.</p> <p>Leer con atención la letra de la canción.</p> <p>Analizar el contenido del texto a partir de la extracción de los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subrayar en el texto las palabras que desconoce de la canción y buscar su significado en el diccionario.</li> <li>- Extraer del texto ejemplos del espacio cultural de la canción.</li> <li>- Extraer del texto ejemplos del espacio social de la canción.</li> <li>- Extraer del texto ejemplos del espacio natural de la canción.</li> </ul> <p>Argumentar con el grupo la exposición del lugar que se realiza en la canción Pampa a partir de la siguiente guía de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo es el lugar que se describe en la canción.</li> <li>- Cuáles son las características reales presentes en la descripción del lugar y cuáles pueden ser características poéticas.</li> <li>- Cuál es el espacio temporal que se presenta en la canción Pampa para describir el lugar.</li> <li>- Cómo sería una descripción literal de la pampa según las características mencionadas en la canción.</li> <li>- Por qué este texto se puede considerar una descripción poética.</li> </ul>
Estudio del género literario lírica: elementos como el yo lírico, la estructura (verso, estrofa, rima, métrica), lenguaje literario (figuras literarias y de construcción).	<p>Valoración del yo lírico o hablante lírico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el sujeto que se expresa en la letra de la canción.</li> <li>- Relacionar la descripción del lugar que expresa el yo lírico con la percepción personal.</li> <li>- Explicar emociones o sentimientos que evoque el yo lírico mediante la canción según la experimentación personal y el conocimiento del lugar.</li> </ul> <p>Análisis de la estructura del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar los versos de la canción y la organización en estrofas a partir de la repetición del coro.</li> <li>- Extraer ejemplos de rima presentes en la canción.</li> <li>- Segmentar en sílabas las palabras de cada verso, tomando en cuenta las licencias poéticas, con el fin de determinar la métrica.</li> <li>- Extraer lenguaje poético como comparaciones, exageraciones, repeticiones, contradicciones, entre otras.</li> </ul>
Experimentación de la escritura creativa por medio de nubes de palabras relacionadas con el	<p>Crear una nube de palabras en formato digital o analógico con ejemplos del contexto guanacasteco presente en la canción Pampa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto social (educación, oficios, profesiones, relaciones humanas)</li> <li>- Contexto cultural (valores, costumbres, tradiciones, características distintivas)</li> </ul>



contexto social, natural o cultural extraídas del texto.	- Contexto natural (clima, tiempo, geografía, relieve, masas agua, flora, fauna).
--	--

*Fuente:* elaboración propia, 2022-2023.