



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS ECONÓMICAS

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

“Autoeficacia académica y actitud
respecto a la producción escrita en
niños de primaria de una escuela
rural”

Autor: Gilmar Elizondo

Director: Mg. Cecilia Moreno

Mendoza, 2021

RESUMEN

Introducción: la escritura es un dominio de vital importancia, no sólo en el ámbito académico sino también a nivel general, en la vida cotidiana de cada individuo. Sin embargo, se sigue encontrando un gran número de alumnos que presentan carencias en el dominio de esta importante habilidad lingüística (OCDE, 2013, citado en Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla, 2017). En nuestro país son escasas las investigaciones que estudian la producción escrita, la actitud frente a la misma y la autoeficacia académica referidas a la educación primaria en el contexto rural. **Objetivo:** analizar y describir la relación existente entre autoeficacia académica y actitud con respecto a la producción escrita en niños de segundo ciclo de escolaridad primaria en un contexto rural. El fin de la presente investigación es determinar si las creencias acerca de las propias habilidades para realizar exitosamente la producción de textos y la actitud frente a dicha habilidad influyen en la calidad y el nivel de escritura. **Método:** el estudio se realizó bajo un enfoque de investigación mixto con un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). La muestra está conformada por 24 alumnos de 6° y 7° grado (2021) de la escuela primaria N° 1-293 Gabriela Mistral, ubicada en la localidad La Primavera del departamento de Tunuyán, provincia de Mendoza. **Resultados:** los resultados obtenidos demuestran que no hay relación significativa entre autoeficacia académica-producción escrita y entre el nivel de actitud frente a la escritura-producción escrita ($p. > ,053$). Sin embargo, teniendo en cuenta las investigaciones precedentes, se podría pensar que los resultados encontrados pueden deberse al tamaño reducido de la muestra, lo cual debería corroborarse en investigaciones posteriores.

Palabras clave: autoeficacia académica, actitud frente la escritura, producción escrita, educación primaria rural

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Mónica y Orlando, quienes me enseñaron con amor todo lo que no conocía, me acompañaron e incentivaron a conocer todo aquello que habita en mí y me brindaron raíces sólidas para no olvidar de dónde vengo y alas para recordar mi libertad que me guía hacia dónde voy.

A Luciana y Pablo por ser la compañía y el apoyo incondicional en mi camino.

A la Mg. Cecilia Moreno por guiarme y acompañarme en la realización de este trabajo.

ÍNDICE

ÍNDICE

Resumen	2
Agradecimientos	3
FASE TEÓRICA	8
Introducción	9
Capítulo I: Producción escrita.	12
1.1.Modelo cognitivo de la escritura.	14
1.2.Planteamientos teóricos del lenguaje.	16
1.3.Enseñanza y adquisición del lenguaje escrito.	17
1.3.1. Mecanismos específicos para el desarrollo de la lectoescritura.	19
Capítulo II: Autoeficacia.	21
1.4.Autoeficacia académica.	25
1.4.1. Autoeficacia y actitud hacia la producción escrita.	27
Capítulo III: Educación primaria en el contexto rural.	29
1.5.Efectos de la pandemia por COVID-19 en las escuelas rurales.	32
FASE EMPÍRICA:	37
CAPÍTULO IV: Marco metodológico.	
1. Enfoque de la investigación.	38
2. Diseño de la investigación.	
3. Objetivos	39

4. Población y muestra.	40
5. Técnicas de recolección de datos.	41
6. Instrumentos de recolección.	43
7. Técnicas de procesamiento de datos.	47
8. Herramientas para el procesamiento de datos.	48
9. Procedimiento de recolección de datos.	49
10. Hipótesis.	51
10.1. Hipótesis de investigación.	
10.2. Hipótesis de trabajo.	
10.3. Hipótesis nula.	
10.4. Hipótesis alternativa.	
11. Resultados.	51
11.1. Primera etapa: resultados cuantitativos.	
11.1.1. Análisis estadísticos descriptivos de Autoeficacia académica y Nivel de actitud frente a la escritura.	52
11.1.2. Análisis estadístico descriptivo de las Pruebas de la Batería para la evaluación de la escritura (BEEsc)	53
11.1.3. Prueba de Hipótesis: chi cuadrado.	69
11.1.4. Correlaciones	71
11.2. Segunda etapa: resultados cualitativos.	72

11.2.1. Primer resultado: Entrevista a informante clave respecto a la calidad y condiciones de vida de la población que asiste a la escuela y entrevista a la docente de la asignatura de Lengua acerca de su experiencia en la escuela rural.	
11.2.2. Segundo resultado: Cuestionario acerca de la vivencia experimentada por los alumnos durante la Pandemia por Covid-19 en relación con el área educativa.	80
11.3. Tercera etapa: resultados mixtos.	86
12. Discusión.	89
13. Conclusión	93
Referencias	95
ANEXO	104
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala Multidimensional de Autoeficacia infantil (EMA-I) ▪ Escala de Diferencial semántico sobre Escritura (EDSE) ▪ Cuestionario acerca de la vivencia experimentada por los alumnos durante la Pandemia por Covid-19 en relación con el área educativa. ▪ Entrevista personal a informante clave respecto a la calidad y condiciones de vida de la población que asiste a la escuela. ▪ Entrevista a la docente de la asignatura de Lengua acerca de su experiencia en la escuela rural. 	

FASE TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

La escritura es una actividad compleja que precisa del dominio de múltiples habilidades y de la capacidad de quien escribe para coordinar diversas acciones, entendiéndola como un proceso de comunicación que requiere generar y organizar las ideas para desarrollarlas en un contexto con una intención comunicativa determinada (Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla, 2017). La escritura también es una tarea emocional, y la autoeficacia para la escritura hace contribuciones tanto directas como indirectas a los resultados de la escritura, como puntajes de ensayos, metas de calificaciones, menor ansiedad por la escritura, profundidad de los procesos y resultados esperados (Pajares, 2003, citado en Ramos Villagrasa et al., 2018).

Graham et.al, (2007) consideran a la actitud hacia la escritura como una disposición afectiva que implica cómo el acto de escribir hace que el autor se sienta feliz o infeliz; a su vez la misma es menos estable que un rasgo de personalidad y más sujeta a cambios, pero más estable que una emoción de corta duración y conducida por la situación. Variables como educación, entorno familiar, y las características personales son influyente en el surgimiento de diferentes actitudes hacia la escritura. (Akaydin & Kurnaz, 2015, citado en Bulut, 2017).

El presente estudio se lleva a cabo en un contexto particular: el contexto rural vulnerable. Se supone, como manifiestan Cruz et al., (2011), que durante la escolaridad primaria la mayoría de los niños logran un dominio fluido de la escritura alfabética, incorporan variantes tipográficas, integran patrones morfológicos y ortográficos en la escritura de palabras, reflexionan sobre la estructura de la lengua y refinan la composición de textos según diversos formatos y géneros, lo que supone poner en juego recursos

sofisticados que incluyen la puntuación, relaciones de coherencia y cohesión, habilidades retóricas, etc.

Sin embargo, en el contexto de las sociedades latinoamericanas, caracterizadas por una profunda desigualdad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2015), los niños de sectores socioeconómicamente vulnerados suelen presentar mayores dificultades en las trayectorias escolares que niños de otros sectores sociales (Andrés et al., 2010). De esta manera el objetivo central de la presente investigación es analizar y describir la relación existente entre autoeficacia académica y actitud con respecto a la producción escrita en niños de segundo ciclo de escolaridad primaria en un contexto rural, cuya hipótesis central es que, aún en estos contextos, existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la actitud respecto a la producción escrita.

Si bien la escritura y la autoeficacia han sido, en los últimos años, variables protagonistas de algunos estudios, asociándolas como variables o diseñando y validando una escala de autoeficacia para la escritura como en los estudios de De Caso et al., (2010); Graham et al., (2007) y González et al., (2019), la mayoría de los mismos son de origen extranjero. Sin embargo, no se encontró en la revisión de la literatura otro trabajo similar con las variables que se investigan en este estudio aplicado en un contexto con estas características.

La realidad, desde el año 2020 hasta la actualidad, está caracterizada por la Pandemia por Covid-19 y sus respectivos efectos en todos los rubros y niveles (personal, económico, social, educativo, entre otros). De esta manera, la variable Pandemia y cómo fue vivida (experiencias personales) por los alumnos de la muestra, específicamente relacionado con el ámbito escolar, fue incluida en el estudio.

Para llevar a cabo el estudio, la presente investigación se ha estructurado en 2 fases: una fase teórica y otra fase empírica. En la primera se expondrán y definirán teóricamente los conceptos centrales del estudio. En el capítulo I se hace referencia a la producción escrita, en el capítulo II se hace referencia a la autoeficacia y actitud como conceptos teóricos y en el capítulo III se expondrán características del contexto y de la escuela rural, además de los efectos de la Pandemia por Covid-19 en los mismos.

En la fase empírica, se hará referencia al marco metodológico de la investigación, haciendo alusión al procedimiento que se llevó a cabo durante la investigación, luego se expondrán sus resultados, discusión y conclusión.

CAPÍTULO I: Producción escrita:

La capacidad lingüística es una propiedad genética, una capacidad cognitiva que forma parte de la maquinaria biológica de nuestra especie y que tiene representación física en el cerebro (Abusamra, 2018 citado en Abusamra et al., 2019). Sin embargo, no todo es innato. Leer y escribir son habilidades culturales. Una habilidad cultural no se desarrolla naturalmente: debe ser enseñada y ejercitada, debe ser abordada explícitamente. Es por eso que, más allá de los aspectos neuroanatómicos y cognitivos que son condicionantes e imprescindibles, es importante destacar que, en tanto actividad cultural, producir un texto es una habilidad que puede verse favorecida por la práctica (Abusamra et al., 2019).

Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla (2017) se refieren a la escritura como una actividad compleja que precisa del dominio de múltiples habilidades y de la capacidad de quien escribe para coordinar diversas acciones, entendiéndola como un proceso de comunicación que requiere generar y organizar las ideas para desarrollarlas en un contexto con una intención comunicativa determinada. Según Montealegre & Forero (2006), en el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. La conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. En la lectoescritura, la cognición incluye varios procesos psicológicos: a) la percepción interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales (grupo estructurado de conceptos) que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto; b) la memoria operativa realiza la búsqueda del significado; c) la metacognición posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento; d) la capacidad

inferencial permite concluir ideas y generar expectativas; y e) la conciencia garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo.

Las propuestas de enseñanza vinculadas con la concepción de escritura como conjunto de procesos dialogan, y por tanto conviven, con prácticas generalizadas en la escuela desde la primera mitad de siglo XX. Entre otras y de forma predominante, se trata de aquellas que, ancladas en la creencia de que escribir era exclusivamente dar cuenta de un tema en un escrito-producto final, impulsaron por décadas un modo de proponer la enseñanza que enlaza la producción escrita con contenidos curriculares, temas provenientes de la cultura escolar o del mundo cotidiano de los niños (en el caso de la escuela primaria, las producciones en torno al prócer de una efeméride, al día de la primavera, a la mascota, entre las más repetidas), soslayando la necesidad de adecuar los escritos a los rasgos de los género discursivos y dando lugar a una clase de texto de exclusiva circulación escolar, “la composición” (Alvarado, 2001).

De esta complejidad de la escritura surgen diferentes modelos teóricos para la enseñanza de la composición escrita. Entre estos destaca el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), posteriormente modificado y actualizado por Hayes (1996), el cual es considerado actualmente como el modelo que mejor explica la escritura de textos, al concebir esta como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia. Para dichos autores la escritura requiere no sólo la intervención de procesos cognitivos de bajo nivel para la traducción gráfica, sino también la activación y coordinación de procesos cognitivos de alto nivel: planificación, producción y revisión, regulados por otros de carácter metacognitivo que se ponen en práctica para elaborar la producción de un texto (Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla, 2017).

Medina & Leal (2019) sostienen que con la producción del texto aparecen la intención del autor, la estructura del texto y su contenido, el léxico, la sintaxis, la claridad y la cohesión. En la esfera del lector encontramos sus conocimientos previos, actitudes, propósitos, intenciones, etc., y sus habilidades de lectura o estrategias. El contexto implica todas las condiciones ambientales y los conocimientos previos.

La importancia que tiene la adquisición de un buen proceso de aprendizaje de la escritura en el ámbito educativo es evidente. Sin embargo, a pesar de las aportaciones de los estudios realizados en los últimos años se sigue encontrando un gran número de alumnos que presentan carencias en el dominio de esta importante habilidad lingüística (OCDE, 2013, citado en Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla, 2017).

1.1. Modelo cognitivo de la escritura

Estos investigadores, que se desempeñaban en el campo de la psicología cognitiva, presentaron uno de los modelos más completos del proceso de composición, ya que describían de forma detallada las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para la composición escrita (Martínez, 2009 citado en Gómez, 2012).

En el modelo cognitivo de la escritura las unidades de análisis son los procesos mentales elementales y no las etapas de finalización (como en el Modelo de redacción en etapas). El problema de describir en etapas es que éstas van modelando el desenvolvimiento del producto escrito, no el proceso interno de la persona que lo produce. La “pre-escritura” es la etapa previa a la aparición de las palabras sobre el papel, en la “escritura” se redacta el producto y en la etapa de “reescritura” vuelve a trabajarse dicho producto de modo definitivo. Sin embargo, tanto el sentido común como la investigación

nos dictan que los escritores constantemente están planeando (pre-escribiendo) y revisando (reescribiendo) a medida en que componen (escriben) y no lo hacen en etapas claramente identificables (Sommers, 1978 citado en Flower & Hayes, 1996).

El modelo consta de tres grandes partes: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de composición, que contienen, a su vez, subprocesos que se conciben de un modo recursivo, puesto que un mecanismo cognitivo de “control” evalúa su desarrollo y puede plantear la conveniencia de reiniciar uno o varios de los subprocesos. Este modelo se considera como una propuesta que ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basados en el proceso, aunque los componentes fundamentales de este aparecen en la mayoría de explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando se escribe (Cooper & Matsushashi, 1983; Martlew, 1983; De Beaugrande, 1984, entre otros citado en Gómez, 2012).

El modelo de Hayes se considera un modelo que actualiza el de Flower y Hayes (1981), porque incorpora el componente afectivo. Ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Según este autor, los aspectos más novedosos son la incorporación de la memoria de trabajo, la inclusión de elementos motivacionales y emocionales, además del conocimiento lingüístico en la memoria a largo plazo y de la reformulación de los procesos cognitivos básicos. No hay duda de que la propuesta presentada por este autor se considera más abarcadora e intenta aproximarse en forma más precisa al proceso de producción escrita (Cassany, 1999 citado en Gómez, 2012).

1.2. Planteamientos teóricos del lenguaje

El lenguaje ha sido objeto de estudio de grandes autores, tales como Jean Piaget, L. S. Vygotsky y A. R. Luria.

Para Vygotsky, tal como se menciona en Montealegre & Forero (2006) el aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vygotski, 1931/1995a). Vygotsky se adscribe en la corriente de la psicología materialista que se sustenta en primer lugar en la interacción del organismo con su medio ambiente, y se hace posible un nuevo enfoque a todas las formas complejas de la vida mental. El lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas del entorno, surge con la comunicación pre-lingüística, no depende únicamente del desarrollo cognitivo, pero sí de la interacción con el medio; el lenguaje se adquiere mediante la relación individuo – entorno, debido a que el niño ya posee las estructuras biológicas necesarias para crear signos de comunicación verbal y poder adaptarse al entorno que le rodea. Además, Vygotsky sostiene que la participación del niño en actividades culturales y con personas más capaces como sus padres, maestros y compañeros ayudan a éste a interiorizar, pensar y resolver problemas de mejor manera (Congo Maldonado et al., 2018).

En cuanto al lenguaje, Piaget sostiene que éste aparece en un momento de transición entre la inteligencia sensorio-motora y la que se va desarrollando en el periodo pre-operacional, debido a los aportes y sincronización de la inteligencia sensorio-motora y la función simbólica (Zegarra & García, 2016, citado en Congo Maldonado et al., 2018).

Por otra parte Luria (1987), de igual forma que Vygotski (1931/1995 a y b), precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. La lecto-escritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares

que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase. Luria señala que existen dos condiciones que le posibilitan a los niños llegar a la escritura:

a) Diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira. Mientras que los objetos instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad; y b) Dominar el comportamiento con estos medios auxiliares. (Montealegre & Forero, 2006).

1.3. Enseñanza y adquisición del lenguaje escrito.

La escritura es una tecnología cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y costoso. La institución encargada de llevar a cabo ese entrenamiento ha sido, desde su origen, la escuela. En ella, los niños tienen la oportunidad de entrar en contacto con textos escritos y desarrollar las habilidades necesarias para comprenderlos y producirlos (Alvarado, 2001).

La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Reyes, 2004 citado en Montealegre y Forero, 2006). Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lecto-escritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y niñas; es decir, primero debe conocerse “cómo aprenden los sujetos”, para que a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar. La importancia del contexto la resalta igualmente Sullivan & Klenk (1992), quienes afirman que aquellos niños que presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, pueden beneficiarse de metodologías que promuevan la naturaleza social del aprendizaje, en la cual el rol del profesor es fundamental al

desarrollar actividades como las conversaciones entre los miembros de la clase y la aplicación flexible de estrategias de comprensión (Montealegre y Forero, 2006).

La enseñanza sistemática de la escritura alfabética se inicia en primaria, desde un enfoque que se declara constructivista y propone fomentar durante el primer ciclo (grados primero a tercero) procesos conceptuales de apropiación de las reglas básicas del sistema de escritura, introduciendo progresivamente recursos para la producción y lectura de textos simples, como la identificación y desarrollo de temas y propósitos, el uso de mayúsculas y minúsculas y de signos de puntuación. En el segundo ciclo (cuarto y quinto grados), ya adquirido el código alfabético, se extienden los soportes, metas, formatos y géneros de escritura, se propicia un mayor ajuste ortográfico y la adquisición y evaluación de otros aprendizajes curriculares se apoyan en la escritura. En el tercer ciclo (sexto y séptimo grados) la escritura aparece como herramienta para acceder a conocimientos y demostrarlos, a la vez que se propicia cierta reflexión metalingüística y literaria (Cruz et al., 2011).

En el caso concreto de la Argentina, la enseñanza de la escritura ha transitado por diversas etapas conceptuales y metodológicas, estrechamente vinculadas con los cambios curriculares; no obstante, las mayores transformaciones se han observado en las últimas décadas a partir de una serie de reformas educativas, que incorporaron nuevos paradigmas disciplinares y didácticos –como el enfoque comunicativo del lenguaje y los estudios cognitivos acerca de los procesos de escritura y lectura, entre otros– (Tosi, 2014, citado en Tosi, 2017).

Montealegre & Forero (2006) postulan en su investigación que el contexto influye en el procesamiento del lenguaje escrito, pues la visión del mundo, la cultura, las interacciones sociales, la situación social y escolar, etc., determinan la estructura mental

del sujeto, a la que integra la nueva información. Factores personales, sociales y ambientales son necesarios conocerlos antes de la estructuración de procedimientos metodológicos en la instrucción formal. El niño en el proceso de adquisición del lenguaje requiere la interacción de bases cognitivas como la herencia, la maduración, la experiencia y sobre todo la interacción social (Congo Maldonado et al., 2018).

1.3.1. Mecanismos específicos para el desarrollo de la lectoescritura.

La relación entre el sistema de escritura y la lectura, estribaría en el grado de conciencia lingüística requerida, siendo los códigos alfabéticos, como es el caso del español, los más exigentes en este sentido. Por tanto, el aprendizaje requiere tener presente una cuestión básica; que los símbolos escritos representan unidades del lenguaje y que las unidades que se representan son fonemas. La conciencia fonológica, no es necesaria para aprender a hablar ni para comprender el lenguaje oral. De hecho, excepto en casos excepcionales, todos los niños adquieren de forma natural el lenguaje oral, algo que no ocurre con la lectoescritura, que necesita una enseñanza sistemática y aun así plantea dificultades a un alto porcentaje de niños y adultos (Clares & Buitrago, 2013).

La literatura afirma que los mecanismos comunes a la lectura y a la escritura se agrupan en tres categorías: niveles léxico, sintáctico y semántico (Cuetos, 1990 citado en Abusamra et al., 2019).

- Los **procesos léxicos** hacen referencia al conocimiento que los sujetos poseen sobre las palabras de su lengua y que estarían almacenadas en su léxico mental (Abusamra et al., 2019). La identificación de letras es un proceso necesario para poder leer, pero no suficiente. Reconocer una palabra significa descifrar el significado. En la actualidad se está de acuerdo en que existen dos procedimientos

distintos para llegar al significado de las palabras. Uno es a través de la llamada ruta léxica o directa, conectando directamente la forma visual u ortográfica de la palabra con el almacén léxico (significado) y si la lectura es en voz alta, conectaría con el léxico fonológico, donde están representadas las pronunciaciones. Esta ruta sólo puede ser usada cuando se hace lectura de palabras que ya forman parte del léxico visual, por tanto conocidas previamente. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando el conjunto de sonidos para acceder al significado. Por tanto requiere de la existencia de un léxico auditivo, donde se almacenarían las representaciones sonoras de las palabras. A través de esta vía, se pueden leer tanto palabras familiares como pseudopalabras (Clares y Buitrago, 2013).

- Los **procesos sintácticos** se refieren a la habilidad para comprender cómo están relacionadas las palabras entre sí (esto es, el conocimiento de la estructura gramatical de la lengua) (Abusamra et al., 2019). Las palabras aisladas permiten activar significados que tenemos almacenados en nuestra memoria pero no transmiten mensajes. Para poder proporcionar alguna información nueva es necesario que esas palabras se agrupen en una estructura superior como es la oración. Por tanto, cuando leemos, además de reconocer las palabras tenemos que determinar el papel que cada palabra juega dentro de la oración (Clares & Buitrago, 2013).
- Los **procesos semánticos** refieren a la comprensión del significado de las palabras, las frases y los textos (Abusamra et al., 2019). Su misión es la de extraer el significado del texto, e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información, es entonces

cuando consideramos terminado el proceso de comprensión (Clares & Buitrago, 2013).

Intervienen además:

- Los **procesos motores** permiten la exteriorización del código grafémico. Estos procesos también tienen que estar automatizados (Abusamra et al., 2019).
- **Procesos ortográficos:** se refieren a la comprensión de las reglas arbitrarias de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras. Este proceso, si bien contribuye a una mayor eficacia en la lectura de palabras, a la hora de asignar significados, son particularmente importantes para la escritura.
- **Memoria operativa o Memoria de trabajo:** es la habilidad para retener información a la vez que se va procesando la nueva que va llegando. En el caso de la lectura implica que se deben retener las letras, palabras o frases leídas mientras se decodifican las que siguen en el texto. Aunque no es específica de la lectura, es de particular importancia (Clares & Buitrago, 2013).

CAPÍTULO II: Autoeficacia

El concepto de autoeficacia fue introducido por Albert Bandura en el año 1977. La autoeficacia es un constructo esencial en la teoría social cognitiva, y se la ha definido como creencias acerca de las propias habilidades para realizar exitosamente tareas específicas (Bandura, 1997, citado en Pérez et al., 2008). La teoría cognitiva social describe una visión agente de la conducta humana subrayando que las creencias de autoeficacia autorregulatoria son claves para entender la competencia emocional de las personas y el éxito en las relaciones interpersonales (Bandura, 2006, citado en Sanmartín et al., 2011).

En general, la creación de la eficacia percibida empieza en los primeros años. En esta etapa, el niño no puede hacer adecuadas autoevaluaciones, por lo que confía en los juicios de otros para crear su autoconfianza y sentido de valía. Durante este periodo, padres y profesores que ofrecen tareas desafiantes e interesantes, y que monitorean a los niños mientras las hacen, apoyando sus esfuerzos, ayudan a promover un robusto sentido de eficacia (Pajares & Schunk, 2000, citado en Dodobara, 2005).

La eficacia percibida actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. Los sujetos con un alto sentido de autoeficacia aumentarán su funcionamiento sociocognitivo en muchos dominios y afrontarán las tareas difíciles percibiéndolas como cambiables, más que como amenazantes. Además, se implicarán en actividades con un alto interés y compromiso invirtiendo un gran esfuerzo en lo que hacen y aumentando su esfuerzo ante las dificultades y contratiempos (Ortiz & del Barrio Gandara, 2002).

Según Olivari Medina & Urra Medina (2007) citando a Bandura (1995) la motivación humana y la conducta están reguladas por el pensamiento y estarían involucradas tres tipos de expectativas:

- a) Las expectativas de la situación, en la que las consecuencias son producidas por eventos ambientales independientes de la acción personal,
- b) Las expectativas de resultado, que se refiere a la creencia que una conducta producirá determinados resultados.

- c) Las expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida, que se refiere a la creencia que tiene una persona de poseer las capacidades para desempeñar las acciones necesarias que le permitan obtener los resultados deseados.

Las creencias de autoeficacia han sido relacionadas con una gran variedad de conductas y estados emocionales positivos. Estos estudios han demostrado que quienes perciben una alta autoeficacia presentan mejor desempeño en las tareas, manifiestan menos síntomas de depresión y/o ansiedad ante las mismas y muestran una más rápida y eficaz recuperación de las enfermedades y tendencias perjudiciales para la salud. No obstante, es necesario precisar que, si bien la confianza en la capacidad personal para realizar determinadas tareas predice un mejor desempeño, esto no significa que las personas pueden realizar exitosamente una tarea sólo porque creen que son capaces de hacerlo. El funcionamiento exitoso requiere de una armonía entre las habilidades y la confianza en sí mismo (Pajares, 1997 citado en Oros, 2004). Como las personas no son igualmente eficaces en todas las áreas de desempeño, este sistema de creencias no se considera un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento específicos (Bandura, 1986; 1995, citado en Oros, 2004).

La autoeficacia percibida es el producto de diversas fuentes: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria y el estado fisiológico y afectivo. Estas fuentes generan distintas percepciones de autoeficacia que actúan a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades), motivacionales (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y de selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones) (Bandura, 1977, 1995, citado en Ortiz & del Barrio Gandara, 2002).

Las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas, en su grado de optimismo o pesimismo, en los cursos de acción que ellas eligen para lograr las metas que se plantean para sí mismas y en su compromiso con estas metas (Bandura, 2001, citado en Olivari Medina & Urrea Medina, 2007). De esta manera, un alto sentido de eficacia facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en distintos contextos, incluyendo la toma de decisiones y el logro académico (Bandura, 1997, citado en Olivari Medina & Urrea Medina, 2007).

A fin de deslindar más claramente el concepto en cuestión, es útil distinguir la autoeficacia de otros constructos como el autoconcepto, que refiere a autopercepciones multidimensionales orientadas al pasado; autoestima, que alude a juicios personales de un individuo sobre su propio valor; locus de control, que apunta a las creencias generalizadas de que las acciones afectan los resultados; y la confianza, ya que esta refleja en sí mismo la fuerza de la creencia (ella es una persona segura de sí misma), pero no el objetivo o dominio específico para esa creencia (Klassen & Klassen, 2018 citado en González et al., 2019).

La autoeficacia es un juicio de la *confianza* que uno tiene en sus habilidades; el autoconcepto es una descripción del propio yo percibido acompañado de un juicio evaluativo de la *autoestima*. Debido a que las creencias de autoconcepto involucran evaluaciones de autoestima, el autoconcepto depende particularmente de cómo una cultura o estructura social valora los atributos en los que el individuo basa esos sentimientos de autoestima.

Las creencias de autoeficacia no están tan limitadas por consideraciones culturales. La autoeficacia y el autoconcepto representan diferentes puntos de vista de uno mismo. Cuando los individuos aprovechan su autoeficacia o sus creencias de autoconcepto, deben plantearse tipos de preguntas muy diferentes. Las creencias de

autoeficacia giran en torno a preguntas de "puedo" (¿Puedo escribir bien? ¿Puedo conducir un automóvil? ¿Puedo resolver este problema?), Mientras que las creencias de autoconcepto reflejan preguntas de "ser" y "sentir" (¿Quién soy yo? ¿Me agrado a mí mismo? ¿Cómo me siento como escritor?). Las respuestas a las preguntas de autoeficacia que los individuos se plantean revelan si poseen una confianza alta o baja para realizar la tarea o tener éxito en la actividad en cuestión; las respuestas a las preguntas sobre el autoconcepto que los individuos se plantean revelan qué tan positiva o negativamente se ven a sí mismos, así como cómo se sienten, en esas áreas (Pajares & Schunk, 2001).

2.1. Autoeficacia académica

Como menciona Oros, 2004, la autoeficacia académica reflejaría cuán competente se siente un estudiante para realizar exitosamente sus tareas escolares, obtener buenas calificaciones o recordar lo aprendido en clase. La autoeficacia o creencia en la propia capacidad en determinadas situaciones puede ser considerada un concepto vital en el ámbito educativo, puesto que es un elemento que predice de mejor manera el desempeño de la habilidad y del conocimiento personales (Dodobara, 2005).

Bandura plantea que las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades. Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán (Dodobara, 2005).

Para Pajares y Schunk (2001) la autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico por cuanto se ha evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y habilidad de los individuos. Las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje,

procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Herrera & Moreno, 2017). Los estudiantes que creen que son capaces de realizar tareas utilizan más estrategias cognitivas y metacognitivas y persisten más en esas tareas que aquellos que no lo hacen. La autoeficacia académica influye en el uso de la estrategia cognitiva y la autorregulación a través del uso de estrategias metacognitivas, y se correlaciona con el trabajo en el aula y la tarea, los exámenes y las pruebas, los ensayos y los informes (Pajares & Schunk, 2001).

Lacal (2009), plantea que la aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje académico.

Para Pajares y Schunk, (2001) la influencia de las creencias en sí mismas de las personas en sus logros no termina con su escolaridad. En consecuencia, el objetivo de la educación debe trascender el desarrollo de la competencia académica. Las escuelas tienen la responsabilidad adicional de preparar personas seguras de sí mismas y plenamente funcionales, capaces de perseguir sus esperanzas y ambiciones. Como ha argumentado Albert Bandura (1986), "las prácticas educativas deben ser evaluadas no solo por las habilidades y conocimientos que imparten para el uso presente, sino también por lo que hacen a las creencias [de los estudiantes] sobre sus capacidades, lo que afecta su forma de abordar el futuro. Los estudiantes que desarrollan un fuerte sentido de autoeficacia están bien equipados para educarse a sí mismos cuando tienen que confiar en su propia iniciativa"(p. 417).

2.1.1 Autoeficacia y actitud hacia la producción escrita

Basada en la creencia que la composición de textos es una habilidad lingüística enormemente dependiente del habla y para escribir es necesario decirse el mensaje a uno mismo, (García, & Marbán, 2002, citado en De Caso Fuertes et al., 2008), la escuela orientó la enseñanza hacia el conocimiento del código y la correcta realización de las grafías, reduciendo la escritura a una mera actividad perceptivo-motora, y obviando aspectos tan importantes a la hora de escribir como la planificación del texto o los aspectos afectivo-emocionales del escritor. Con los modelos de etapas nace una nueva concepción de la escritura donde se analiza el texto como producto pero ya se da importancia al proceso de composición, lo que implica que los profesores pueden aportar técnicas adecuadas a las tareas implicadas en cada etapa del proceso. En los modelos cognitivos sí que se analiza el proceso de composición en sí mismo, pero se preocupan únicamente, como su nombre indica, del proceso cognitivo entero y el procesamiento de la información que genera el resultado final; de modo que siguen olvidando determinantes tan importantes a la hora de escribir como las características intelectuales, emocionales y de personalidad del escritor. (De Caso Fuertes et al., 2008).

La teoría social cognitiva describe como las creencias acerca de las propias capacidades para ejecutar tareas específicas (autoeficacia) influyen decididamente en el compromiso y la motivación hacia las tareas académicas (Bandura, 1997, citado en Pérez et al., 2008). Este argumento es perfectamente aplicable al dominio de la comprensión lectora y expresión escrita, donde las demandas son muchas (atender simultáneamente a la ortografía, puntuación, gramática, elección de palabras y organización del texto), y la necesidad de confiar en las propias capacidades para supervisar y ejecutar estas habilidades es igualmente elevada (Klassen, 2002, citado en Pérez et al., 2008). La escritura académica es un ejercicio complejo porque no solo requiere decir o transcribir

el conocimiento, sino que, más bien, implica un trabajo cognitivo complejo de construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento; conectar, desconectar y reconectar conceptos; describir y volver a describir puntos de vista sobre el mundo; así como también formar, deformar y reformar las ideas (Badley, 2009 citado en González, Meza & Castellón, 2019).

De acuerdo con la revisión de Pajares (2003) la escritura también es una tarea emocional, y la autoeficacia para la escritura hace contribuciones tanto directas como indirectas a los resultados de la escritura, como puntajes de ensayos, metas de calificaciones, menor ansiedad por la escritura, profundidad de los procesos y resultados esperados (Ramos Villagrasa et al., 2018). Hay muchos factores que afectan el logro de la escritura del individuo. Éstos pueden ser cognitivos, afectivos o físicos. Los factores afectivos más importantes que afectan los logros en la escritura son la actitud y la creencia en la autoeficacia.

La actitud implica una evaluación de un objeto, persona o evento en un continuo que se extiende de negativo a positivo y nos hace propensos a comportarnos de cierta manera frente a ese objeto, persona o evento (Plotnik, 2009 citado en Bulut, 2017). Según Akaydm & Kurnaz (2015) (como se cita en Bulut, 2017) variables como educación, entorno familiar, y las características personales son influyente en el surgimiento de diferentes actitudes hacia escritura.

Graham et al., (2007) consideran a la actitud hacia escritura como una disposición afectiva que implica cómo el acto de escribir hace que el autor se sienta feliz o infeliz; a su vez la misma es menos estable que un rasgo de personalidad y más sujeta a cambios, pero más estable que una emoción de corta duración y conducida por la situación. Las actitudes son adquiridas; nadie nace con una predisposición positiva o negativa específica hacia un objeto de actitud (Cueto et al., 2003). Bulut, (2017) en su estudio que investiga

la relación entre el rendimiento de escritura de los estudiantes de primaria y actitud de escritura, se concluyó que el factor edad es importante y los estudiantes de tercer grado tienen más éxito en la escritura que los estudiantes de primer grado. En el mismo estudio, encontró que las niñas tenían actitudes más positivas hacia la escritura que los niños. Sin embargo, no se encontró que el género fuera significativamente influyente en el logro de la escritura.

CAPÍTULO III: Educación primaria en el contexto rural.

Desde la perspectiva pedagógica, la escuela rural es “uno de los contextos más complejos y singulares de nuestro sistema educativo” (Pedraza & López-Pastor, 2015, citado en Santamaría-Cárdaba, & Sampedro, 2020). Parfraseando a Chaparro, & Santos, (2018), las mismas están ancladas geográficamente en un medio rural con un núcleo de población muy pequeño y su estructura organizativa es heterogénea y singular, con planteamientos pedagógicos propios.

Las escuelas en el área rural fueron creadas en un contexto de emergencia por la alfabetización en estas áreas, llamadas desfavorables en diferentes grados de acuerdo a su accesibilidad. A pesar del fuerte proceso de despoblamiento, la oferta de educación rural no disminuyó. Incluso aumentó en las últimas décadas con la creación de escuelas secundarias y jardines de infantes rurales. Si bien la mayoría de los establecimientos educativos presentan oscilaciones en su matrícula interanuales, e incluso estacionales, las familias que han formado parte de su comunidad educativa resisten a su manera a la absorción urbana (Annessi, & Acosta, 2021).

Según Bernal (2009) (citado en Hamodi, & Aragués, 2014) la escuela rural posee las siguientes características:

1. Diversidad, en función del contexto demográfico, físico, cultural, económico, de comunicaciones, etc.
2. Escasa densidad de población.
3. Profesorado con cierto sentimiento de aislamiento por la imposibilidad de compartir experiencias con otros compañeros y compañeras.
4. Escasez de niños y niñas y muy heterogéneos.
5. Elevada participación y asociacionismo de las familias.
6. Los centros son pequeños.

Annessi & Acosta (2021) plantean que los docentes rurales están acostumbrados a desarrollar estrategias de continuidad pedagógica en distintos momentos del año escolar. Por ejemplo, en aquellos años donde hay más lluvias que lo habitual se reducen significativamente los días efectivos de clases. Las propuestas de continuidad garantizan que los alumnos que asisten a estos establecimientos tengan las mismas posibilidades de aprender que los alumnos de los centros urbanos y que los días que no asisten a la escuela continúen con sus aprendizajes. Como evidencia la amplia literatura ya existente, las escuelas rurales nacieron como plataforma para hacer llegar la cultura y el conocimiento a aquellos territorios caracterizados por el aislamiento, la precariedad o la confluencia de diversos factores que los colocaban en situación de desventaja, convirtiéndolas así en el estandarte del bien común para las comunidades rurales (Vázquez, 2016)

Tal como plantea Abós (2015) en su investigación, las dificultades que ha tenido y tiene la educación en el medio rural son consecuencia de hondas disfunciones que no se circunscriben al ámbito estrictamente pedagógico, sino que abarcan aspectos demográficos, ideológicos y económicos, entre otros.

De acuerdo con Olmos & Pallarino (2019) en nuestro país, las escuelas que componen la oferta de educación obligatoria para la población del ámbito rural se han establecido como referentes en la vida de la población local. No obstante, la soledad institucional que padecen las escuelas del ámbito rural, los aprendizajes logrados, la manera de seleccionar, monitorear, capacitar y atender al personal docente que allí se desempeña, ubicarían a las escuelas y a las poblaciones a las que atienden como sujetos de exclusión (Olmos, & Pallarino, 2019).

Empleando las palabras de Klein (1993) (citado en Olmos & Pallarino, 2019), esta contradicción en la que se ven envueltas las escuelas rurales, se profundiza aún más atendiendo a los aspectos objetivos que caracterizan a las localidades donde se ubican, las cuales: están localizadas en parajes con baja densidad poblacional; la jerarquización social es muy marcada; carecen o tienen dificultades para acceder a los servicios básicos como riego, agua potable, servicios educativos y sanitarios; el grueso de los ingresos proviene de actividades agropecuarias en las que participan la casi totalidad de las familias; los intercambios de bienes en el interior de las localidades se dan a través del trueque; los intercambios comerciales al exterior de estas localidades son mediatizados por intermediarios, quedando en las manos de éstos el grueso de los beneficios del trabajo de estas comunidades; constituyen un tercio de la población de América Latina, de los cuales una parte significativa son pobres.

En el informe sobre la situación educativa regional, según UNESCO/OREALC (2012), (citado en Gajardo, 2016) los problemas de falta de equidad, mala calidad y bajo rendimiento de los sistemas escolares siguen afectando con más fuerza a las poblaciones en situación de pobreza, que viven y trabajan zonas rurales. Desde la perspectiva del rendimiento interno del sistema educativo, las tasas de atraso, repetición y deserción llegan a duplicar, en algunos casos, los porcentajes del sector urbano. Aunque la evidencia

disponible indica que los problemas anteriores tienen su raíz en factores que trascienden con mucho la educación y la escuela también se sabe que, en ellos, tienen una ponderación alta la estructura y formas de organización escolar así como la orientación que, en estas zonas, adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gajardo, 2016).

3.1. Efectos de la pandemia por COVID-19 en las escuelas rurales.

La pandemia por COVID-19 afectó de forma contundente a un sector de la sociedad en específico: el sistema educativo. Según estimaciones de Naciones Unidas, las medidas de confinamiento y la suspensión de actividades implicaron la afectación de 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todo el mundo que perdieron oportunidades de aprendizaje. Argentina fue uno de esos países donde una de las primeras medidas tomadas fue el cierre de los establecimientos educativos para frenar el contagio (Decreto N°297/20) Las condiciones de pandemia han obligado a que todos los sujetos que concurren y dan vida a la escuela, cambien y se apropien de habilidades digitales para garantizar el derecho a la educación. No es sencillo, tan sólo el acceso a la tecnología ha sido desigual. (Buitrago, 2015, citado en Rojas & Quezada, 2021). La población de bajos recursos se obliga a costear, por sí misma la conectividad y equipos tecnológicos. Esto incrementa la brecha digital, según la UNESCO (2020) la mitad del total de alumnos que se han mantenido fuera del aula no tiene acceso a un ordenador doméstico y el 43% no tiene internet en casa (Rojas & Quezada, 2021). En la opinión de Aguirre & Pérez (2021), desde el Estado no ha alcanzado con la transferencia de ingresos orientadas especialmente a los hogares pobres, con el ingreso social federal de emergencia (IFE), el aumento de las asignaciones universales por hijo, el suministro de alimentos y de cuadernillos de estudio para los niños/as y adolescentes que no tenían acceso a Internet, para lograr la continuidad de sus estudios. Por ello la ayuda de todos los sectores fue fundamental, sobre todo de las organizaciones sociales y comunitarias.

Tuñón (2021) plantea, en resumen, que en el contexto de una cuarentena muy extendida sin clases presenciales y en el contexto de un amplio deterioro de las condiciones de vida de la población es complejo realizar un diagnóstico preciso de las características que tuvieron los procesos educativos en el interior de los hogares. Sin duda, la falta de conectividad y de tecnologías ha sido perjudicial para alcanzar una continuidad educativa virtual generalizada. Se advierten claras desigualdades sociales en las formas de comunicación que pudieron establecer los estudiantes con sus docentes y las mismas, una vez más, son regresivas para los más pobres y vulnerables.

La pandemia no solamente ha provocado cambios sociales, culturales, económicos y educativos, sino también ha producido un impacto a nivel emocional. Las emociones son estados complejos que poseen un papel fundamental para la salud mental y el aprendizaje de los niños. Expresar las emociones es lograr comunicar a otros qué estamos sintiendo en determinado momento, tarea que muchas veces no resulta fácil (Ramos, 2011, p. 15 citado en Ceballos Marón & Sevilla Vallejo, 2020). Las tres funciones más relevantes que se les adjudican a las emociones tiene que ver con: la función adaptativa; la función social, y la función motivacional. La función adaptativa es la encargada de facilitar la adaptación de los sujetos al medio. La función social, contribuye con la interacción social, la comunicación de los estados de ánimo y el desarrollo de conductas asociadas al comportamiento y la adaptabilidad social. Muchas de las funciones sociales de las emociones hacen posible la interacción social, tales como, la comunicación de los estados afectivos, la regulación de las conductas. Algunas emociones tienden a favorecer los vínculos que el sujeto establece, como la alegría, la empatía, la felicidad y otras, que cuando no son vehiculizadas acorde al contexto, desfavorecen la red vincular que el sujeto puede establecer con la sociedad, como, por ejemplo, la ira (Arenas et al., 2021).

La literatura internacional es consistente en señalar que la pandemia y el confinamiento prolongado se relacionan con efectos negativos en la salud mental de la población. Los síntomas más reportados son la ansiedad, la depresión, la frustración, la incertidumbre, las dificultades para dormir, la ira, el estrés postraumático y en algunos casos, el suicidio (De Lima et.al. 2020, Liu X et.al., citado en Larraguibel et al.. 2021). En el caso de los niños, los procesos tales como la motivación, autoestima y conciencia emocional dependen en gran medida del vínculo y apego con las figuras primarias (Páez et al., 2006, p. 340, citado en Ceballos Marón, & Sevilla Vallejo, 2020). Ceballos Marón & Sevilla Vallejo (2020) plantean que el contexto de pandemia también tuvo y aún tiene una repercusión en los padres, quienes en este momento particular se encuentran viviendo una situación atípica que repercute emocional, física y económicamente en ellos. Se ha mostrado que los niños que han sido confinados junto con sus familiares han sufrido menor repercusión psicológica que aquellos que han sido separados de sus cuidadores principales, bien por haber contraído la infección y estar ingresados o en cuarentena domiciliaria, o bien por haber perdido a uno de ellos por la infección (Liu et.al. 2020, Saxena, 2020, citado en Quero et al., 2021).

La nueva cotidianeidad, extraña y repentina, dificulta la expresión de los afectos en tanto impide la cercanía y propone rostros tapados, generando efectos de agobio, ansiedad y miedo (Ministerio de Educación, 2020, citado en Arenas et al., 2021). Así mismo, los cambios en las rutinas suelen implicar limitaciones para el desarrollo del juego, el movimiento, el relacionamiento entre pares y el vínculo con los referentes educativos. Esto dificulta la posibilidad de expresar el afecto, para lo cual es necesario contar con el uso del lenguaje corporal y el contacto físico (Arenas et al., 2021).

En la investigación realizada por Berasategi et al., (2020) dirigida a niños y niñas que se encontraban confinados en el País Vasco, se alude que la situación de

confinamiento les provoca emociones ambivalentes, están contentos en parte de pasar el tiempo en familia y de llevar a cabo todas las propuestas que se les plantean. Los datos cuantitativos apuntan a que el 55.54% de los niños y niñas lloran más, están más nerviosos (70.17%), tienden a enfadarse más (74.66%) y están más tristes (55.83%). Asimismo, los niños y niñas en algunos casos se sienten solos porque extrañan a sus amigos.

La escolarización cumple un rol fundamental en las clases más bajas, ya que es habilitador tanto en los estilos de crianza positivos, como en una adecuada asignación de los recursos del hogar que pueden recibir como el IFE (ingreso familiar de emergencia) u otros, para cubrir las necesidades de los niños/as y adolescentes (Aguirre, & Pérez (2021). Masschelein & Simons (2014) plantean que la escuela es un espacio de suspensión, de responsabilidad pedagógica, de amor, de igualdad, de profanación, de atención y de mundo, de tecnología y de preparación; un lugar en donde los alumnos se alejan por un espacio de tiempo de los padres de familia, del sector productivo y de los distintos medios de comunicación; el lugar del estudio y de la práctica, mas no de la producción; el lugar en donde las personas pueden aprender cualquier cosa (Masschelein & Simons, 2018, citado en Buitrago, & Molina, 2021).

En la investigación de Morales et al., (2021) citando a Zhang Y et.al., (2020), Jeng MJ., (2020) y Munro, & Faust, (2020), plantean que la a interacción en la escuela entre niños, especialmente entre 2 y 10 años, motiva el aprendizaje mutuo y tiene un impacto positivo en su personalidad y sentido de identidad. Por el contrario, las interrupciones de las relaciones con los compañeros cercanos se han asociado con trastornos psicológicos como la depresión, culpa, ira, trastorno de adaptación, entre otros. Estos antecedentes demuestran el impacto negativo del cierre de los centros escolares en la población, en cuanto al entorno biopsicosocial de los niños, al entorno económico de la familia y a la brecha educativa que se ha generado en este tiempo. Por lo tanto, las decisiones de

reapertura de escuelas deben realizarse en base a los indicadores actuales de la pandemia de acuerdo a datos epidemiológicos, de vigilancia y capacidad sanitaria en cada contexto (Morales et al., 2021)

FASE EMPÍRICA

MARCO METODOLÓGICO

1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación, de acuerdo a los objetivos planteados, es de tipo mixto ya que es el que mejor se adapta a las características y necesidades de los mismos. De acuerdo con lo planteado, se llevaron a cabo un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, citado en Hernández Sampieri et al., 2014).

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño es explicativo secuencial (DEXPLIS), ya que, tal como plantea Hernández Sampieri et al. (2014), el diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Un propósito frecuente de este modelo es utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos (Hernández Sampieri et al., 2014), tal como es el caso en la presente investigación.

El alcance es descriptivo y correlacional, buscando especificar las propiedades y características del grupo de alumnos asociando las variables de autoeficacia, actitud y producción escrita con el fin de responder a las preguntas de investigación.

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar y describir la relación existente entre autoeficacia y actitud con respecto a la producción escrita en niños de segundo ciclo de escolaridad primaria **en un contexto rural**.

Objetivos específicos:

- Definir y analizar el nivel de autoeficacia de los alumnos.
- Definir y analizar la actitud hacia la producción escrita en los alumnos.
- Describir el nivel de producción escrita en alumnos de 6° y 7°.
- Indagar acerca de la experiencia a nivel escolar de cada uno de los alumnos respecto a la Pandemia por Covid-19.
- Considerar y especificar características contextuales.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

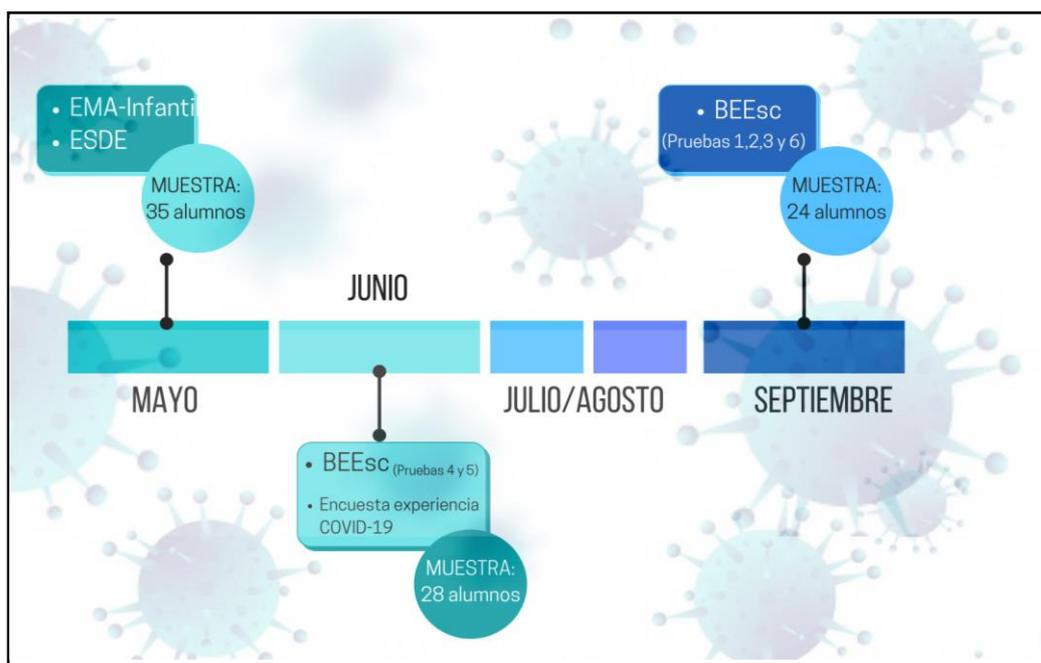
Según Hernández Sampieri et al., (2014), la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población, es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. En la presente investigación la muestra comprende a los alumnos de 6° y 7° (2021) de la escuela primaria N° 1-293 Gabriela Mistral, ubicada en la localidad La Primavera del departamento de Tunuyán, provincia de Mendoza.

En este trabajo se utilizó un muestreo no probabilístico, ya que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las condiciones que permiten hacer el muestreo (Scharager, & Reyes, 2001), en este caso fue la conveniente accesibilidad y

proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen, & Manterola, 2017), ya que la institución en la que se seleccionó la muestra fue la única opción que se mostró disponible para que se lleve a cabo la investigación, dado el grado de cercanía y afinidad del directivo con quien ha llevado a cabo la misma. De esta manera, la muestra definitiva quedó integrada por 24 alumnos (9 alumnos de 6° y 15 alumnos de 7°), conformada por 7 varones y 17 niñas respectivamente.

Durante el período de recolección de datos (mayo-septiembre 2021), la muestra inicial (35 alumnos: 14 alumnos de 6° y 21 de 7°) fue sufriendo modificaciones, dando lugar a la llamada “muerte de datos”. Esto se produjo porque los datos se recabaron a lo largo de 5 meses y las técnicas se administraron de manera gradual, se presentaron diferentes factores personales y climáticos (lluvia, frío) que hizo que se ocasionara la inasistencia de algunos alumnos que formaban parte de la muestra. Además, por el contexto de pandemia, la presencia tanto de alumnos como de la investigadora, estuvo condicionada a los protocolos sanitarios vigentes en la escuela (Ver Figura 1).

Figura 1: *Secuencia de realización del trabajo de campo.*



5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En la investigación disponemos de múltiples tipos de instrumentos para medir las variables de interés y en algunos casos llegan a combinarse varias técnicas de recolección de los datos (Hernández Sampieri et al., 2014). Las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación fueron Escalas para medir actitudes, Pruebas estandarizadas, Cuestionarios, Entrevista personal y Entrevista por teléfono.

En relación a las *Escalas para medir actitudes*, se puede decir que una actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o símbolo (Kassin et al., 2013; Devine & Plant, 2013; Oskamp & Schultz, 2009; y Fishbein & Ajzen, 1975, citado en Hernández Sampieri et al., 2014). Los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes son: el método de escalamiento de Likert, el diferencial semántico y la escala de Guttman (Hernández Sampieri et al., 2014).

Las *Pruebas estandarizadas* tienen su propio procedimiento de aplicación, codificación e interpretación, además se encuentran disponibles en diversas fuentes secundarias y terciarias, así como en centros de investigación y difusión del conocimiento. Hay pruebas para medir habilidades y aptitudes (como habilidad verbal, razonamiento, memoria, inteligencia, percepción, habilidad numérica), la personalidad, los intereses, los valores, el desempeño escolar, la motivación, el aprendizaje, el clima laboral en una organización, la inteligencia emocional, etc. [...] Cuando se utilice una prueba estandarizada como instrumento de medición, es conveniente que se seleccione una desarrollada o adaptada por algún investigador para el mismo ámbito de nuestro estudio, que sea válida y confiable (Hernández et al., 2010).

El *cuestionario* es un conjunto de preguntas sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación y que son contestadas por los encuestados. Se trata de un instrumento fundamental para la obtención de datos (Torres et al., 2019).

La entrevista, desde el punto de vista del método, es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportar datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones (Sabino, 1992). Continuando con lo planteado por Sabino (1992), las entrevistas guiadas son aquellas, ya algo más formalizadas, que se guían por una lista de puntos de interés que se van explorando en el curso de la entrevista. Los temas deben guardar una cierta relación entre sí. El entrevistador, en este caso, hace muy pocas preguntas directas, y deja hablar al respondente siempre que vaya tocando alguno de los temas señalados en la pauta o guía. En el caso de que éste se aparte de ellos, o que no toque alguno de los puntos en cuestión, el investigador llamará la atención sobre ellos, aunque tratando siempre de preservar en lo posible la espontaneidad de la interacción. Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (Hernández Sampieri et al., 2014), como es el caso en esta investigación.

La *Entrevista Personal* es una conversación generalmente entre 2 personas, (uno el entrevistador y otro el entrevistado). Las preguntas pueden ir registradas en una boleta que se llama cuestionario o bien se puede auxiliar de una grabadora para registrar los datos obtenidos[...] Cuando se posee una estructura fija de cuestionamientos o una secuencia de preguntas fijadas con anterioridad se conoce como entrevista dirigida. Cuando el entrevistador hace participar en un tema fijado anticipadamente, dejándole la

iniciativa de la conversación y que toda su narración sea espontánea se conoce como entrevista no dirigida [...] El entrevistador puede notar reacciones específicas y eliminar malos entendidos sobre alguna pregunta hecha (Torres et al., 2019). La *Entrevista por Teléfono* presenta las mismas características que la anterior con la variante de que se hace por medio de un aparato telefónico [...] La duración de las mismas debe ser más corto pues las personas tienden a impacientarse por teléfono (Torres et al., 2019).

6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico (Hernández Sampieri et al., 2014). Un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. Dentro de cada instrumento concreto pueden distinguirse dos aspectos diferentes: forma y contenido. La forma del instrumento se refiere al tipo de aproximación que establecemos con lo empírico, a las técnicas que utilizamos para esta tarea [...] En cuanto al contenido éste queda expresado en la especificación de los datos que necesitamos conseguir; se concreta, por lo tanto, en una serie de ítems que no son otra cosa que los mismos indicadores que permiten medir las variables, pero que asumen ahora la forma de preguntas, puntos a observar, elementos a registrar, etc. (Sabino, 1992). Los instrumentos de recolección de datos utilizados en la presente investigación fueron:

Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA- Infantil), la Escala de Diferencial Semántico sobre Escritura (ESDE), la Batería de Evaluación de la Escritura (BEEsc), Cuestionario acerca de la vivencia experimentada por los alumnos durante la Pandemia por Covid-19 en relación con el área educativa, Entrevista personal a informante clave respecto a la calidad y condiciones de vida de la población que asiste a

la escuela y Entrevista por teléfono a la docente de la asignatura de Lengua acerca de las estrategias utilizadas para la producción escrita.

- Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA- Infantil) (Oros, 2004).

Se trata de una escala de autoinforme, constituida por 18 ítems (6 por cada dimensión) con un formato de respuesta tipo Likert de tres opciones: Si, Más o menos, y No (Oros, 2004). El método de escalamiento de Likert consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (Hernández Sampieri et al., 2014).

La Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA- Infantil) (Oros, 2004b) permite detectar cuán capaces o eficientes se consideran los niños para desempeñarse satisfactoriamente en tres de las áreas de funcionamiento más relevantes en la infancia (Harter 1982 citado en Oros, 2017): la académica, la social y la deportiva [...] Los ítems expresan frases afirmativas en primera persona, presentan una longitud adecuada y describen un solo comportamiento a la vez (Oros, 2004). Se puede aplicar a niños de 8 a 13 años de edad.

La autoeficacia, en este instrumento, se divide en tres dimensiones o subescalas (social, académica y deportiva). Si bien se evaluó el instrumento completo, la subescala que se tomó en cuenta para la presente investigación fue la de Autoeficacia académica dado que es la que se adapta a los objetivos de estudio.

- Escala de Diferencial Semántico sobre Escritura (ESDE) (Korzeniowski & Moreno, 2012)

El Diferencial Semántico consiste en una serie de adjetivos extremos que califican al objeto de actitud, ante los cuales se solicita la reacción del participante. Es decir, éste debe calificar al objeto de actitud a partir de un conjunto de adjetivos bipolares; entre cada par de éstos, se presentan varias opciones y la persona selecciona aquella que en mayor medida refleje su actitud (Hernández Sampieri et al., 2014). La Escala de Diferencial Semántico sobre Escritura (ESDE) mide la actitud frente a la escritura, es decir, cómo la escritura, que es el objeto de estudio, es percibida por las personas. Dicha escala contiene 32 ítems que corresponden a 4 dimensiones: interés, productividad, metaescritura y autoeficacia.

- Batería de Evaluación de la Escritura (BEEsc) (Abusamra, et.al., 2019).

La Batería de Evaluación de la Escritura (BEEsc) permite valorar la competencia ortográfica, la habilidad de planificación escrita y la velocidad de escritura en niños de escuela primaria (Abusamra, et.al., 2019). La inclusión de cada tarea y la determinación de los criterios de puntuación se fundamentan en los planteos de perspectivas teóricas actuales. Fue pensada para niños de escuela primaria (excepto 1º grado) de la Argentina y como los datos normativos fueron obtenidos en el segunda semestre escolar, alcanzan edades que van desde los 7 a los 13 años. Puede ser aplicada de manera colectiva, para obtener un diagnóstico del rendimiento general de un grupo, o de manera individual, para detectar dificultades específicas.

La BEEsc está compuesta por 6 pruebas agrupadas en 3 categorías:

- A. Pruebas que evalúan la competencia ortográfica:

- Prueba 1: “Dictado de texto”: se les dictó a los alumnos el texto correspondiente a su edad y grado escolar.
- Prueba 2: “Dictado de oraciones con palabras homófonas no homógrafas”
- Prueba 3: “Copia de texto”: se les entregó un texto cuya complejidad se adaptó a su edad y grado escolar. La prueba duró 5 minutos, tiempo que se les dio para copiar el texto hasta donde llegaran.

B. Pruebas que evalúan la capacidad de producción de un texto:

- Prueba 4: “Descripción de una fotografía”: se les entregó una fotografía impresa y se les pidió que realicen una descripción de la misma dentro de los 10 minutos que duró la prueba.
- Prueba 5: “Narración de una historia a partir de viñetas”: se les entregó una hoja con viñetas y se les pidió que redacten (narren) una historia partir de la misma dentro de los 10 minutos que duró la prueba.

C. Pruebas que evalúan la velocidad de escritura:

- Prueba 6: “Prueba de velocidad grafomotora” (Dividida en prueba a, b y c): Se les pidió que, en 1 minuto, escriba la mayor cantidad de grafemas: lelele – uno uno uno – y uno dos tres...
- Cuestionario acerca de la vivencia experimentada por los alumnos durante la Pandemia por Covid-19 en relación con el área educativa.

Se diseñó una entrevista dirigida compuesta por 4 preguntas, cuyo fin fue obtener información e indagar acerca de la experiencia de cada uno de los alumnos respecto a la Pandemia por Covid-19 y sus efectos a nivel escolar.

- Entrevista personal a informante clave respecto a la calidad y condiciones de vida de la población que asiste a la escuela.

Se diseñó una entrevista dirigida basada en la Encuesta de la Deuda Social Argentina (Pontificia Universidad Católica Argentina, 2021), compuesta por 24 preguntas divididas en 5 dimensiones:

- Dimensiones de las condiciones materiales de vida
- Dimensiones de la integración humana, social y comunitaria
- Dimensiones de las condiciones de Trabajo y Seguridad Social
- Dimensiones de Salud y las Condiciones Psicosociales
- Dimensiones de Confianza Institucional y Vida Ciudadana

El objetivo del instrumento se basó en obtener información acerca de la calidad y condiciones de vida de la población que asiste a la escuela.

- Entrevista por teléfono a la docente de la asignatura de Lengua acerca de las estrategias utilizadas para la producción escrita.

Se diseñó una entrevista semidirigida para administrar a la docente del área de Lengua de 6° y 7°, compuesta por 4 preguntas que hacían referencia a la experiencia de la docente y los métodos y/o estrategias que utiliza para enseñar y fomentar la escritura. El objetivo de la misma se basó en poder indagar acerca de la experiencia personal y los métodos de enseñanza utilizada en un contexto determinado: el rural.

7. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS

En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura (Hernández Sampieri et al., 2014). Para el análisis y procesamiento de datos cualitativos se utilizó la técnica de codificación cualitativa a través del software Atlas ti. Los códigos surgen de los datos (más precisamente, de los segmentos de datos): los datos van mostrándose y los

“capturamos” en categorías. Usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (empezamos a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema). Los códigos son etiquetas para identificar categorías, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para el análisis y procesamiento de datos cuantitativos se utilizó la técnica estadística descriptiva que se trata de describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable (Hernández Sampieri et al., 2014) y Prueba de hipótesis a través de análisis no paramétricos utilizando la prueba Chi cuadrada. Como plantean Hernández Sampieri et al., (2014), para realizar los análisis no paramétricos debe partirse de las siguientes consideraciones:

1. La mayoría de estos análisis no requieren de presupuestos acerca de la forma de la distribución poblacional. Aceptan distribuciones no normales (distribuciones “libres”).
2. Las variables no necesariamente tienen que estar medidas en un nivel por intervalos o de razón; pueden analizar datos nominales u ordinales.

Además, dichos autores describen a la Chi cuadrada como una prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas.

8. HERRAMIENTAS PARA EL PROCESAMIENTO DE DATOS

Para llevar a cabo la tabulación y análisis de los datos cuantitativos obtenido a través de la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA- Infantil), la Escala de Diferencial Semántico sobre Escritura (ESDE) y la Batería de Evaluación de la Escritura (BEEsc) aplicada a los alumnos, se utilizó el programa Statistical Package for the Social

Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM® SPSS) en su versión 25 para Windows.

En cuanto al análisis cualitativo de los datos recabados a partir del el Cuestionario aplicado a los alumnos y las Entrevistas a las docentes, se utilizó el Software para análisis de datos cualitativo, gestión y creación de modelos Atlas.ti en su versión 9 para Windows.

9. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

La recolección de datos se realizó entre los días 30 de abril y 11 de septiembre del año 2021. A fines del mes de abril del mismo año, se envió, a través de la directora, el consentimiento informado a cada uno de los alumnos de 6to y 7mo grado para que sea leído y firmado por su madre, padre o tutor en caso de autorizarlos a participar de la investigación.

Debido al contexto actual de pandemia por COVID-19, la aplicación de los instrumentos se pudo realizar de manera presencial, respetando estrictamente los protocolos sanitarios. Entre los meses de mayo y junio, se trabajó con los alumnos tanto de 6° como de 7°, en formato presencial de “burbuja” durante horarios de clase convenidos con las docentes y directivos de la escuela. En el mes de septiembre, se pudo trabajar con los cursos completos. La entrevista al informante clave (directora de la institución) y la entrevista a la docente se realizaron en el mes de septiembre.

En el mes de mayo se administró de forma grupal la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA- Infantil) y la Escala de Diferencial Semántico sobre Escritura (ESDE) tanto en 6° como en 7°. Se procedió a la presentación de los instrumentos, luego se les fue guiando y acompañando, a nivel grupal, para responder cada ítem, aclarando cualquier duda o ayudando con ejemplos en caso necesario.

En el mes de junio se aplicaron de manera grupal a ambos grados el Cuestionario acerca de la vivencia experimentada por los alumnos durante la Pandemia por Covid-19 en relación con el área educativa y las Pruebas 4 y 5 de la Batería de Evaluación de la Escritura (BEEsc). En el caso del cuestionario, se procedió a presentar el instrumento, se leyeron todas las preguntas y luego se fue leyendo cada una detenidamente, explicando y dando ejemplos acerca de las mismas. Para la BEEsc se procedió a presentar cada prueba dando las respectivas consignas y respetando el modo de aplicación sugerido por las autoras de la Batería.

En el mes de septiembre, se aplicaron las pruebas restantes para completar la Batería (Pruebas 1,2, 3 y 6). Se decidió esta forma y cronograma de aplicación dado que la directora de la institución, por las restricciones sanitarias (regreso a fase 1) anunciadas por el gobierno nacional y sumado a problemas por la falta de calefacción en la escuela, solicitó parcializar la Batería ya que los alumnos perdieron 3 semanas de clases. De esta manera se tuvo que priorizar las pruebas que más se ajustaban a los objetivos de la investigación. Posteriormente, las condiciones sanitarias y académicas permitieron administrar la Batería completa, de la misma manera que se habían aplicado las pruebas anteriores.

En el mes de septiembre, tuvo lugar, además, la administración de la entrevista al informante clave (directora de la institución) y la entrevista a la docente. La primera se llevó a cabo de manera presencial en día, lugar y horario pactado previamente. Tuvo una duración de 1 hora 10 minutos aproximadamente. La segunda, se realizó de forma telefónica en día y horario convenido durando 40 minutos aproximadamente. En ambos casos se explicó el objetivo de cada una de las entrevistas y el contenido de la misma, ya que se trataba de entrevistas semidirigidas.

10. HIPÓTESIS

10.1 Hipótesis de investigación:

H1: Existe relación significativa entre autoeficacia académica y producción escrita y entre nivel de actitud frente a la escritura y producción escrita en alumnos de una escuela rural.

9.2. Hipótesis de trabajo:

H1: Existen correlaciones significativas entre autoeficacia académica y producción escrita y entre nivel de actitud frente a la escritura y producción escrita en alumnos de una escuela rural.

9.3. Hipótesis nula:

Ho: No existe relación significativa entre autoeficacia académica y producción escrita y entre nivel de actitud frente a la escritura y producción escrita en alumnos de una escuela rural.

9.4. Hipótesis alternativa:

Ha: Existe relación significativa entre autoeficacia académica y producción escrita pero no entre nivel de actitud frente a la escritura y producción escrita en alumnos de una escuela rural.

11. RESULTADOS

PRIMERA ETAPA: RESULTADOS CUANTITATIVOS

1. Resultados de la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA-I) y de la Escala de Diferencial semántico sobre Escritura (EDSE)

La muestra de estudio estuvo conformada por 35 alumnos de 6to y 7mo grado (14 alumnos de 6to grado y 21 alumnos de 7mo grado) de la Escuela N° 1-293 Gabriela

Mistral ubicada en la localidad La Primavera del departamento de Tunuyán, provincia de Mendoza.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo cruzando las tablas de grado escolar y las variables Autoeficacia académica y Nivel de actitud frente a la escritura.

Tabla 1:
Resultados de Autoeficacia Académica en 6to y 7mo grado

Nivel de autoeficacia	Grado Escolar	
	6to	7mo
Autoeficacia baja	$f(x)$ 6 (42,8%)	$f(x)$ 9 (42,8%)
Autoeficacia moderada	$f(x)$ 5 (35,7%)	$f(x)$ 7 (33,3%)
Autoeficacia elevada	$f(x)$ 3 (21,4%)	$f(x)$ 5 (23,9%)
Total	14	21

Nota: Los valores mínimos y máximos son de 6 y 12 para Autoeficacia baja, 13 y 14/15 para Autoeficacia moderada y 15/16 y 18 para Autoeficacia elevada.

En la Tabla 1 se pueden observar los puntajes obtenidos por los alumnos de 6to y 7mo grado y agrupados en categorías (Autoeficacia baja, media y elevada) en la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA-I) en la dimensión de Autoeficacia Académica.

Se puede observar que en ambos grados, si bien casi la mitad de los alumnos (43%) se encuentran dentro del rango de autoeficacia baja, un poco más de la mitad (57%) manifiesta un nivel de autoeficacia moderada y alta, respectivamente. Se podría decir, entonces, que respecto a la autoeficacia académica, se observan los tres niveles variados dentro de cada grado.

Tabla 2:*Resultados total de nivel de Actitud frente a la escritura en 6to y 7mo grado*

Nivel Actitudinal	Grado Escolar	
	6to	7mo
Actitud muy negativa	-	-
Actitud negativa	-	$f(x)$ 1 (4,8%)
Actitud neutra	$f(x)$ 7 (50%)	$f(x)$ 5 (23,8%)
Actitud positiva	$f(x)$ 7 (50%)	$f(x)$ 14 (66,6%)
Actitud muy positiva	-	$f(x)$ 1 (4,8%)
Total	14	21

Nota: Los valores mínimos y máximos son de 27 y 32 puntos para Actitud muy positiva, 8 y 26 puntos para Actitud positiva, -1 y 7 puntos para Actitud neutra, -17 y -2 puntos para Actitud negativa y -32 y -18 puntos para Actitud muy negativa.

En la Tabla 2 se observa que en 6to grado la mitad de los alumnos presenta una Actitud neutra frente a la escritura y la otra mitad una Actitud positiva. En 7mo grado si bien un 24% presenta una Actitud neutra, casi el 67% de los alumnos tiene una Actitud positiva.

En síntesis, con respecto a la Escala de Diferencial semántico sobre Escritura (EDSE), se puede decir que tanto en 6to como en 7mo grado, un alto porcentaje de alumnos manifestó una actitud positiva frente a la escritura y un porcentaje menor (sólo en 7mo) una actitud neutra.

2. Resultados de la Pruebas de la Batería para la evaluación de la escritura (BEEsc)

La muestra de estudio estuvo conformada por 24 alumnos de 6to y 7mo grado (9 alumnos de 6to grado y 15 alumnos de 7mo grado) para las Pruebas 1, 2, 3 y 6, y 28 alumnos (9 de 6to grado y 19 de 7mo grado) para las Pruebas 4 y 5, de la Escuela N° 1-

293 Gabriela Mistral ubicada en la localidad La Primavera del departamento de Tunuyán, provincia de Mendoza.

Los resultados de las Pruebas de la Batería para la evaluación de la escritura (BEEsc) fueron comparados con los Baremos por grado escolar y Nivel de oportunidades educativas (NOE de ahora en adelante) que ofrece la Batería. Aunque los NOE son categorizados sobre la base de criterios explícitos, se trata de un indicador complejo que posee múltiples dimensiones y que se construye sobre la base de datos subjetivos (nivel socio-económico subjetivamente percibido por un observador externo) y objetivos (porcentaje de deserción, provisión de merienda, etc.) (Abusamra et al., 2019).

Continuando con lo planteado por las autoras, los niveles fueron definidos como 1,2 y 3. El nivel 1 se corresponde con un nivel socio-económico predominantemente bajo [...], el nivel 2, con un nivel socio-económico predominantemente medio [...]. Finalmente, el nivel 3 se corresponde con un nivel socio-económico predominante medio o alto. El nivel correspondiente que se estableció para la muestra fue el nivel 1 de NOE, debido a las características que presenta.

El rendimiento de los alumnos en cada una de las pruebas de la BEEsc se evaluó con una escala de rangos correspondiente a rendimiento “Muy bajo”, “Bajo”, “Promedio” y “Superior”.

Se analizaron los resultados de cada una de las pruebas mencionadas de manera individual y luego se realizó un análisis general agrupando las Pruebas en función de la competencia específica que evalúan.

Pruebas que evalúan la competencia ortográfica:

- *Prueba 1: Dictado de texto.*
- *Prueba 2: Dictado de oraciones con palabras homófonas no homógrafas*

- *Prueba 3: Copia de texto*

Pruebas que evalúan la capacidad de producción de un texto:

- *Prueba 4: Descripción de una fotografía*
- *Prueba 5: Narración de una historia a partir de viñetas*

Pruebas que evalúan la velocidad de escritura:

- *Prueba 6: Velocidad grafomotora*

PRUEBA 1: DICTADO DE TEXTO.

Tabla 1:

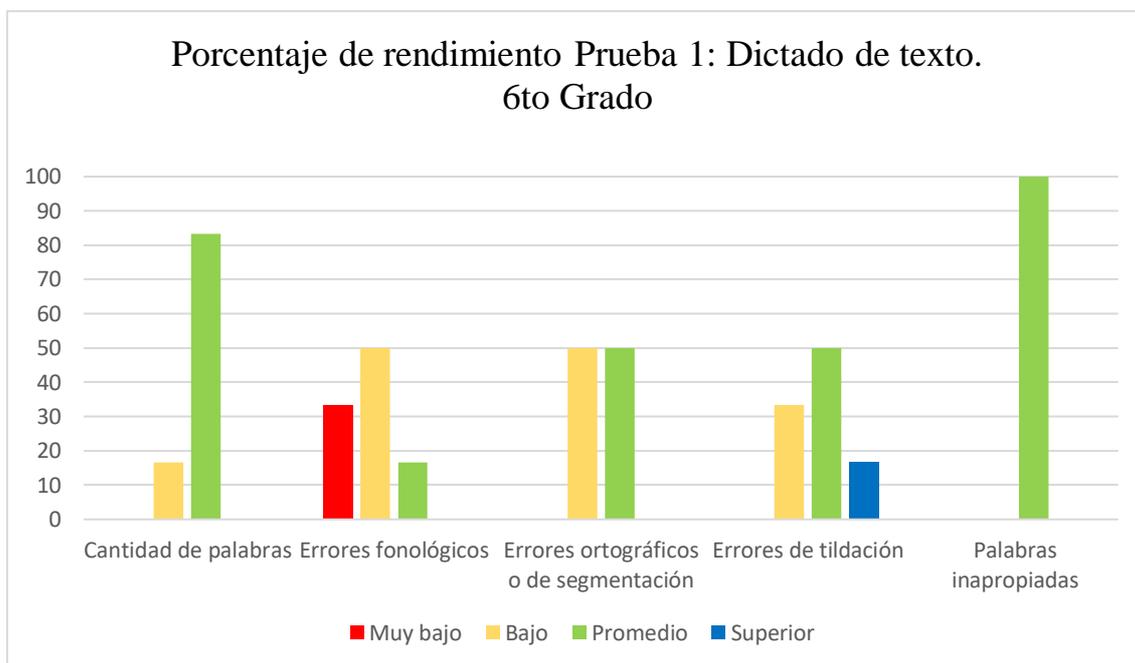
Porcentaje de rendimiento de la Prueba 1: Dictado de texto

	6to Grado				7mo Grado			
	Muy bajo	Bajo	Promedio	Superior	Muy bajo	Bajo	Promedio	Superior
Cantidad de palabras	-	$f(x) 1$ (16,7%)	$f(x) 5$ (83,3%)	-	$f(x) 2$ (13,3%)	$f(x) 3$ (20%)	$f(x) 10$ (66,7%)	-
Errores fonológicos	$f(x) 2$ (33,3%)	$f(x) 3$ (50%)	$f(x) 1$ (16,7%)	-	$f(x) 4$ (26,7%)	$f(x) 1$ (6,7%)	$f(x) 10$ (66,7%)	-
Errores ortográficos o de segmentación	-	$f(x) 3$ (50%)	$f(x) 3$ (50%)		$f(x) 2$ (13,3%)	$f(x) 7$ (46,7%)	$f(x) 6$ (40%)	-
Errores de tildación	-	$f(x) 2$ (33,3%)	$f(x) 3$ (50%)	$f(x) 1$ (16,7%)		$f(x) 6$ (40%)	$f(x) 8$ (53,3%)	$f(x) 1$ (6,7%)
Palabras inapropiadas			$f(x)6$ (100%)		$f(x) 4$ (26,7%)	$f(x) 11$ (73,3%)		-

Nota: Los porcentajes mínimos y máximos obtenidos en 6to grado son 86,2 y 100 en cantidad de palabras, 0,6 y 11,8 en errores fonológicos, 7,8 y 11 en errores ortográficos o de segmentación, 2,3 y 4,3 en errores de tildación y 0 y 1,4 en palabras inapropiadas. En 7mo grado los porcentajes mínimos y máximos obtenidos son 77,2 y 100 en cantidad de palabras, 1,8 y 19,4 en errores fonológicos 3,6 y 17,8, en errores ortográficos o de segmentación, 0,8 y 4,4 en errores de tildación y 0 y 3,9 en palabras inapropiadas .

Fuente: elaboración propia

Figura 2: Porcentaje de rendimiento Prueba 1: Dictado de texto. 6to Grado



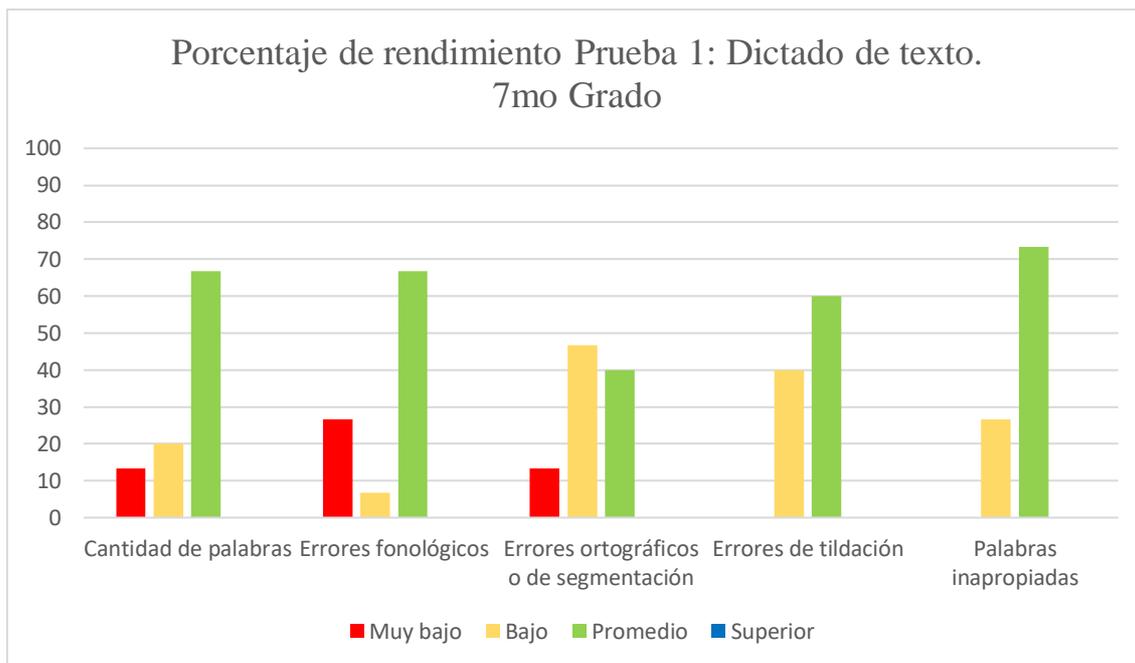
Fuente: elaboración propia

En 6to grado, el 33,3% del total de los alumnos no pudo realizar la tarea.

De esta manera, se puede observar que en 6to grado el rendimiento general se encuentra dentro del “Promedio”, mayoritariamente con relación a la cantidad de palabras escritas y en el porcentaje de palabras inapropiadas. Existe un alto porcentaje de errores fonológicos y errores ortográficos o de segmentación, dando lugar a ubicar a gran parte de la muestra de 6to grado en un rendimiento “Bajo” y “Muy bajo”.

Sólo en los errores de tildación se pudo observar un rendimiento “Superior”, por encima de la media, pero en un minúsculo porcentaje comparado al rendimiento ubicado en el rango “Bajo”.

Figura 3: Porcentaje de rendimiento Prueba 1: Dictado de texto. 7mo Grado



Fuente: elaboración propia

En 7mo grado el total de los alumnos pudo realizar la tarea. Al igual que en 6to grado, el rendimiento en general se encuentra dentro del promedio. Es considerable el porcentaje de errores fonológicos ubicando a la mayoría de los alumnos de este grado en un rendimiento “Bajo”.

PRUEBA 2: DICTADO DE PALABRAS HOMÓFONAS NO HOMÓGRAFAS.

Tabla 2:

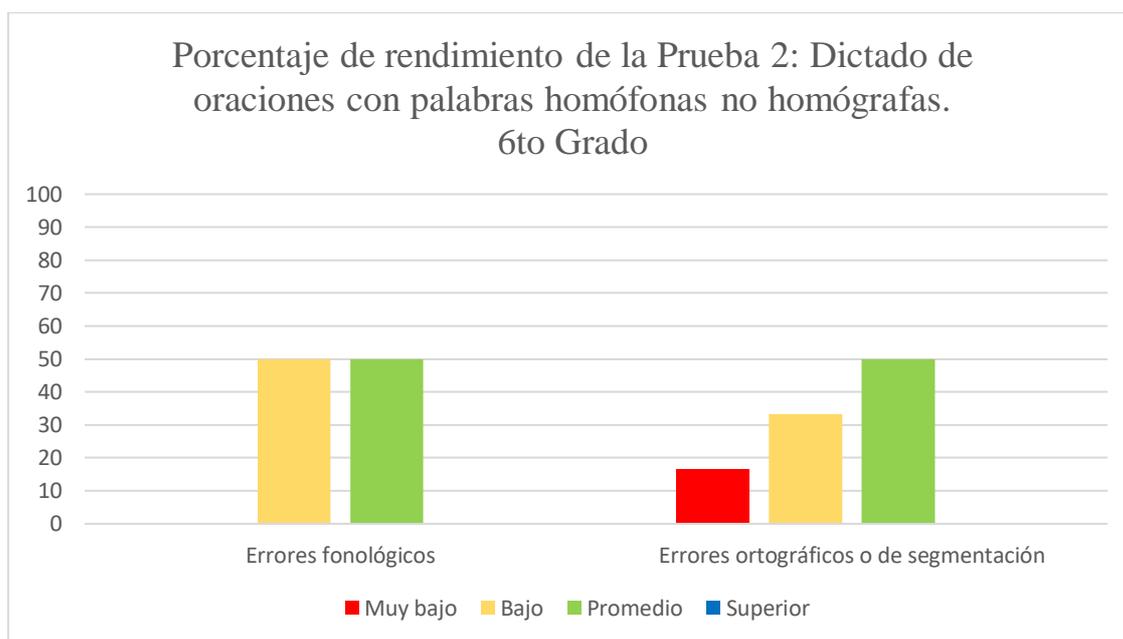
Porcentaje de rendimiento de la Prueba 2: Dictado de oraciones con palabras homófonas no homógrafas

	6to Grado			7mo Grado		
	Muy bajo	Bajo	Promedio	Muy bajo	Bajo	Promedio
Errores fonológicos	-	$f(x) 3$ (50%)	$f(x) 3$ (50%)	-	$f(x) 9$ (60%)	$f(x) 6$ (40%)
Errores ortográficos o de segmentación	$f(x) 1$ (16,7%)	$f(x) 2$ (33,3%)	$f(x) 3$ (50%)	$f(x) 7$ (46,7%)	$f(x) 6$ (40%)	$f(x) 2$ (13,3%)

Nota: Los valores mínimos y máximos obtenidos en 6to grado son 20 y 24 en cantidad de palabras blanco y los porcentaje mínimos y máximos son 0 y 19 en errores fonológicos y 37,5 y 62,5 en errores ortográficos o de segmentación. En 7mo grado los porcentajes mínimos y máximos obtenidos son 0 y 8,3, en errores fonológicos y 29,2 y 66,7 en errores ortográficos o de segmentación. El total de palabras blanco escritas fue de 24.

Fuente: elaboración propia

Figura 4: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 2: Dictado de oraciones con palabras homófonas no homógrafas. 6to Grado

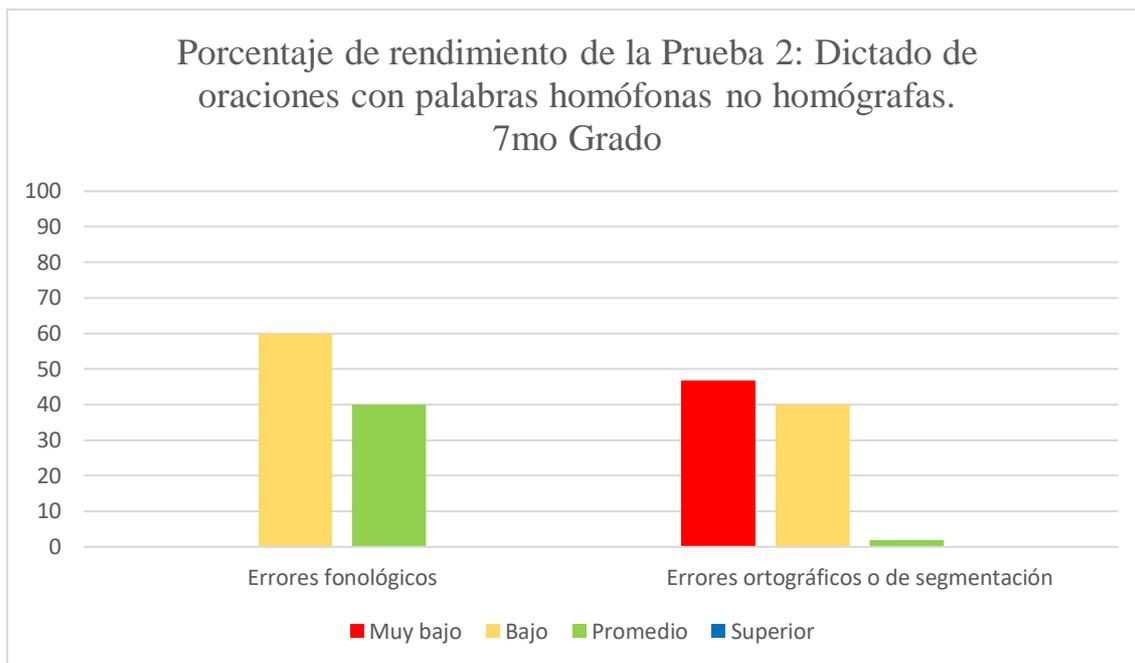


Fuente: elaboración propia

En 6to grado, el 33,3% del total de los alumnos no pudo realizar la tarea.

En la Prueba 2: Dictado de oraciones con palabras homófonas no homógrafas el rendimiento general en 6to grado se encuentra entre “Promedio” y “Bajo”. Podemos ver altos valores de errores ortográficos o de segmentación.

Figura 5: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 2: Dictado de oraciones con palabras homófonas no homógrafas. 7mo Grado



Fuente: elaboración propia

En 7mo grado el total de los alumnos pudo realizar la tarea

Se observa un alto porcentaje de errores ortográficos o de segmentación ubicando a la mayoría de los alumnos en el rango de rendimiento “Muy bajo” y “Bajo”. Considerando que las palabras sobre las que se contabilizan los errores son las palabras blanco (24 palabras), la cantidad de errores nos demuestra que la adquisición del patrón ortográfico de las palabras es tardía y depende del fortalecimiento de la ruta léxica, puesto que para poder escribir estos homófonos se hace imprescindible acceder desde el sistema semántico al patrón ortográfico de la palabra (Abusamra et al., 2019). Respecto a los errores fonológicos, aunque la cantidad de estos nos sea significativa, la mayoría del grado presenta un rendimiento “Bajo”.

PRUEBA 3: COPIA DE TEXTO.

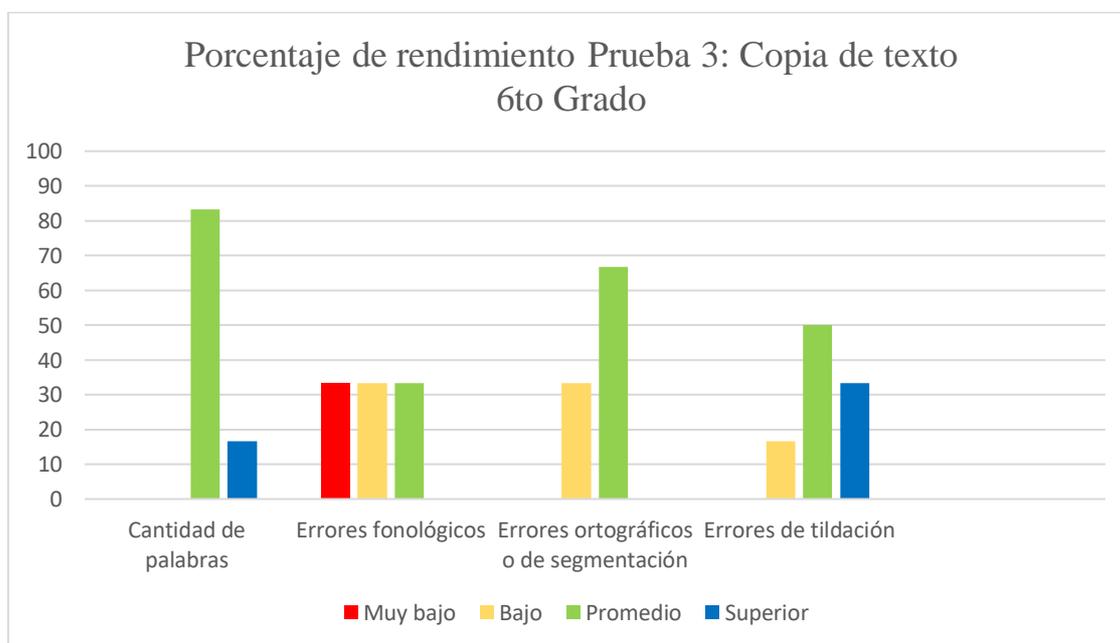
Tabla 3:

Porcentaje de rendimiento de la Prueba 3: Copia de texto

	6to Grado				7mo Grado			
	Muy bajo	Bajo	Promedio	Superior	Muy bajo	Bajo	Promedio	Superior
Cantidad de palabras	-	$f(x) 5$ (83,3%)	$f(x) 1$ (16,7%)	-	-	-	$f(x) 8$ (53,3%)	$f(x) 7$ (46,7%)
Errores fonológicos	$f(x) 2$ (33,3%)	$f(x) 2$ (33,3%)	$f(x) 2$ (33,3%)	-	-	$f(x) 2$ (13,3%)	$f(x) 13$ (86,7%)	-
Errores ortográficos o de segmentación	-	$f(x) 2$ (33,3%)	$f(x) 4$ (66,7%)	-	$f(x) 1$ (6,7%)	$f(x) 2$ (13,3%)	$f(x) 12$ (80%)	-
Errores de tildación	-	$f(x) 1$ (16,7%)	$f(x) 3$ (50%)	$f(x) 2$ (33,3%)	-	-	$f(x) 15$ (100%)	-

Nota: Los porcentajes mínimos y máximos obtenidos en 6to grado son 26,8 y 34 en cantidad de palabras, 0 y 29,7 en errores fonológicos, 0 y 7,5 en errores ortográficos o de segmentación y 2,6 y 12,8 en errores de tildación. En 7mo grado los porcentajes mínimos y máximos obtenidos son 20,3 y 46,4 en cantidad de palabras, 0 y 13,5 en errores fonológicos, 0 y 5,7 en errores ortográficos o de segmentación y 0 y 8,1 en errores de tildación.

Figura 6: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 3: Copia de texto. 6to Grado.

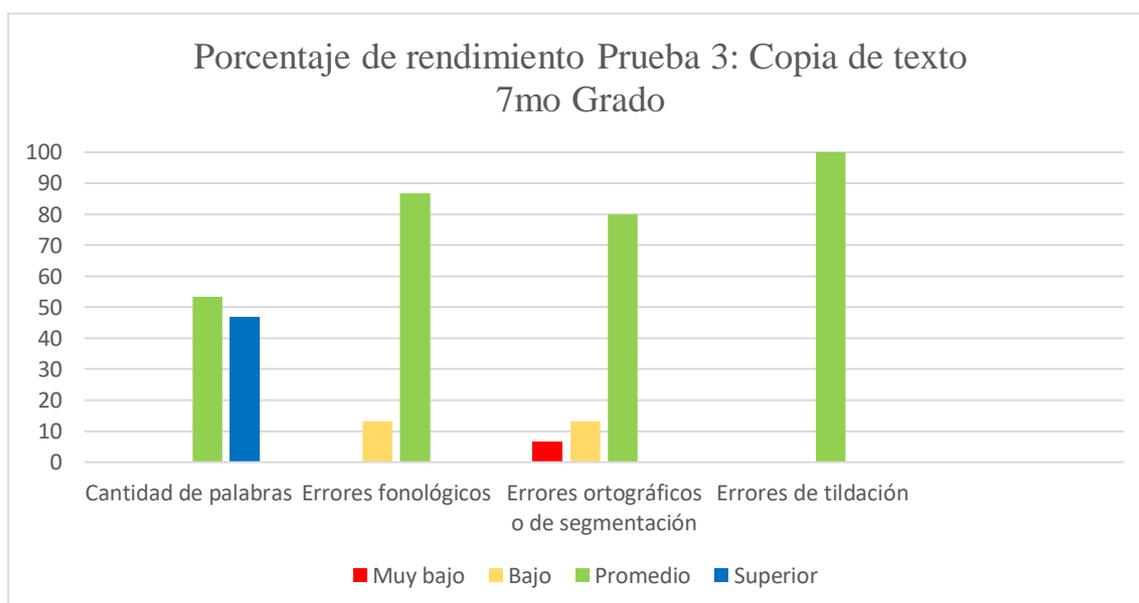


Fuente: elaboración propia

En 6to grado, el 33,3% del total de los alumnos no pudo realizar la tarea.

De esta manera, se observa un rendimiento “Promedio” en general y, si bien son menores, también un rendimiento “Superior” tanto en cantidad de palabras escritas como en los errores de tildación. Respecto a los errores fonológicos se ve a la muestra dividida exactamente en 3 categorías de rendimiento: “Muy bajo” “Bajo” y “Promedio”. El hecho de que existan errores de tipo fonológico a pesar de que la tarea ofrezca a los niños y niñas los patrones ortográficos nos muestra que, especialmente en los grados inferiores, la escritura comienza mediada por la fonología (Abusamra et al., 2019).

Figura 7: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 3: Copia de texto. 7mo Grado



Fuente: elaboración propia.

En 7mo grado el total de los alumnos pudo realizar la tarea.

Se puede observar en esta prueba un rendimiento “Promedio” muy alto y en la mayoría de los ítems evaluados.

PRUEBA 4: DESCRIPCIÓN DE UNA FOTOGRAFÍA.

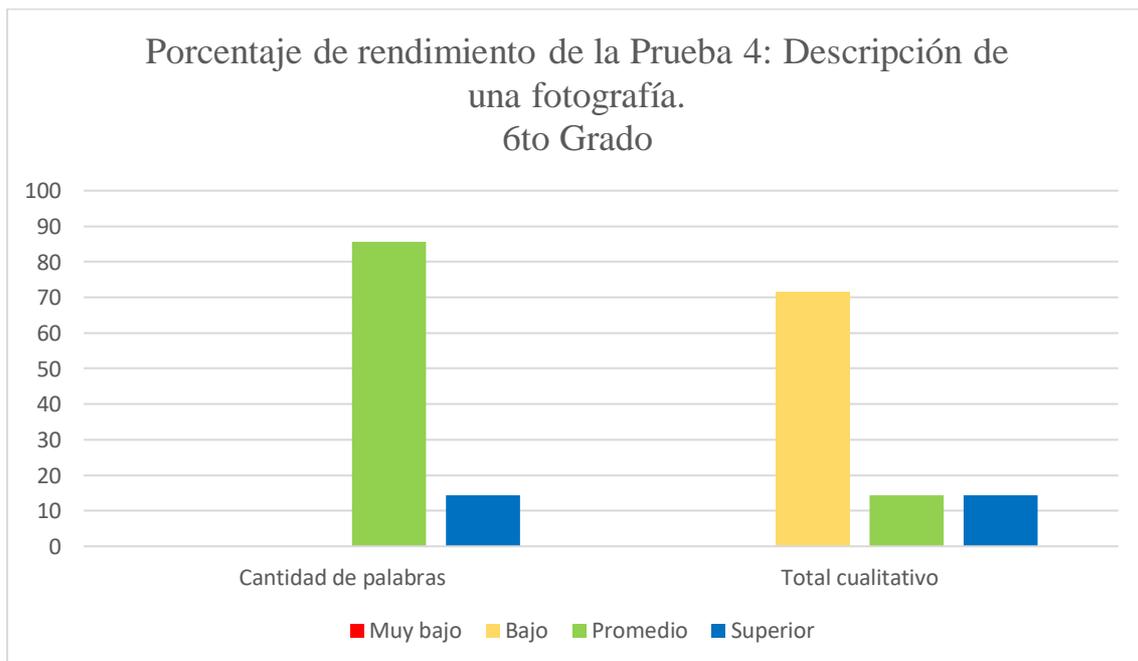
Tabla 4: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 4: Descripción de una fotografía.

	6to Grado				7mo Grado			
	Muy bajo	Bajo	Promedio	Superior	Muy bajo	Bajo	Promedio	Superior
Cantidad de palabras	-	$f(x) 6$ (85,7%)	$f(x) 1$ (14,3%)	-	-	-	$f(x) 7$ (41,2 %)	$f(x) 10$ (58,8%)
Total cualitativo	-	$f(x) 5$ (71,4%)	$f(x) 1$ (14,3%)	$f(x) 1$ (14,3%)	$f(x) 3$ (17,6 %)	$f(x) 1$ (5,9%)	$f(x) 11$ (64,7%)	$f(x) 2$ (11,8%)

Nota: Los valores mínimos y máximos obtenidos en 6to grado son 20 y 57 en cantidad de palabras es de y 0 y 6 en total cualitativo. En 7mo grado los valores mínimos y máximos obtenidos son 16 y 92 en cantidad de palabras y 0 y 7 en total cualitativo.

Fuente: elaboración propia.

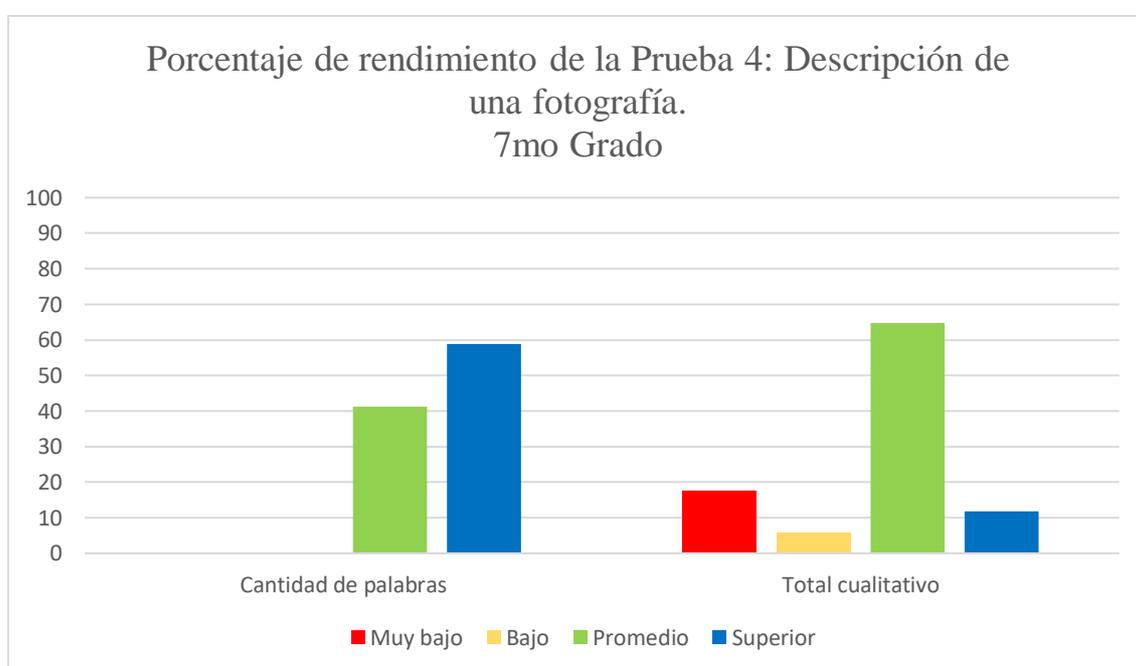
Figura 8: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 4: Descripción de una fotografía. 6to Grado



Fuente: elaboración propia

En 6to grado, el 36,4% del total de los alumnos no pudo realizar la tarea. Respecto a la cantidad de palabras escritas se observa un rendimiento “Promedio” y, en menor medida, “Superior”, lo que indica que se utilizó una cantidad considerable de palabras para realizar la descripción de la fotografía. Sin embargo, en el aspecto cualitativo de esta descripción, más del 70% de los alumnos obtuvo un rendimiento “Bajo”, lo que indica la calidad de escritura que presentan estos alumnos.

Figura 9: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 4: Descripción de una fotografía. 7mo Grado



Fuente: elaboración propia

En 7mo grado el total de los alumnos pudo realizar la tarea.

Se observa que el total de los alumnos utilizó una cantidad de palabras dentro del “Promedio” y “Superior” al mismo para describir la fotografía. Respecto al aspecto cualitativo de esta descripción, se puede ver que el 64,7% del grado obtuvo un rendimiento “Promedio”. Sin embargo, casi el 25% de los mismos obtuvo un rendimiento “Muy bajo” y “Bajo” y sólo supera el 10% quienes obtuvieron un rendimiento “Superior”. Esto nos puede indicar que, sin bien el total de los alumnos pudo describir la fotografía

con muchas palabras y más de la mitad cualitativamente lo hizo dentro del promedio, un porcentaje no menor no pudo realizar una descripción de media o alta calidad.

PRUEBA 5: NARRACIÓN DE UNA HISTORIA A PARTIR DE VIÑETAS

Tabla 5:

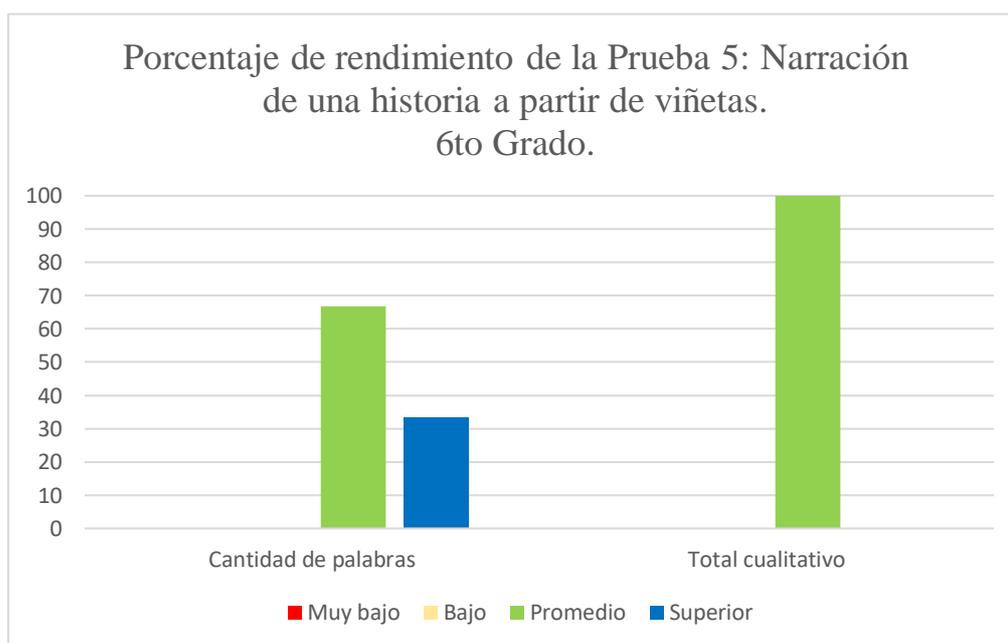
Porcentaje de rendimiento de la Prueba 5: Narración de una historia a partir de viñetas.

	6to Grado			7mo Grado		
	Bajo	Promedio	Superior	Bajo	Promedio	Superior
Cantidad de palabras	-	$f(x)$ 4 (66,7%)	$f(x)$ 2 (33,3%)	$f(x)$ 2 (11,8%)	$f(x)$ 7 (41,2 %)	$f(x)$ 8 (47%)
Total cualitativo	-	$f(x)$ 6 (100%)	-	$f(x)$ 9 (52,9%)	$f(x)$ 6 (35,3%)	$f(x)$ 2 (11,8%)

Nota: Los valores mínimos y máximos obtenidos en 6to grado son 8 y 97 en cantidad de palabras y 5 y 7 en total cualitativo. En 7mo grado los valores mínimos y máximos obtenidos son 27 y 104 en cantidad de palabras y 2 y 7 en total cualitativo.

Fuente: elaboración propia

Figura 10: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 5: Narración de una historia a partir de viñetas. 6to Grado

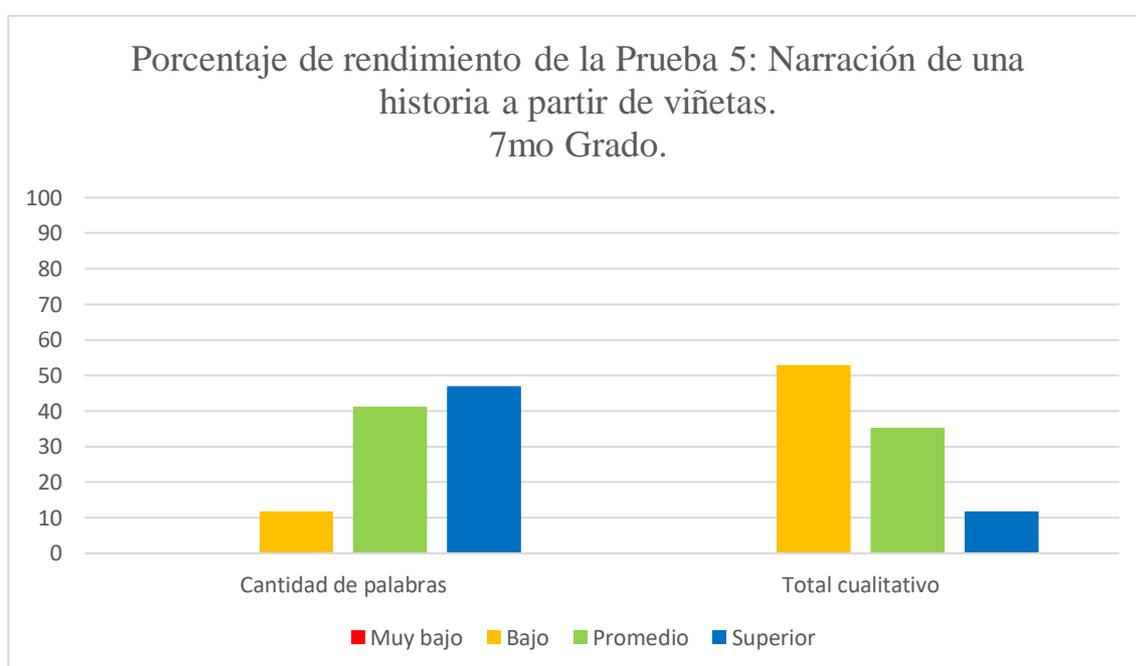


Fuente: elaboración propia.

En 6to grado, el 36,4% del total de los alumnos no pudo realizar la tarea.

Se puede decir que el total de los alumnos utilizó una gran cantidad de palabras en la prueba, lo que ubica al grado en general dentro de un rendimiento “Promedio” y “Superior”. Respecto al total cualitativo, se observa que el total de los alumnos que realizó la prueba narró una historia con una calidad “Promedio”.

Figura 11: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 5: Narración de una historia a partir de viñetas. 7mo Grado



Fuente: elaboración propia

En 7mo grado el total de los alumnos pudo realizar la tarea.

Se observa que, en cantidad de palabras, casi todo del grado obtuvo un rendimiento “Superior” y “Promedio”, sólo un poco más del 10% un rendimiento “Bajo”. Sin embargo, respecto a la calidad de la narración de la historia, los valores se invierten, es decir, más de la mitad de los alumnos obtuvieron un rendimiento “Bajo”, en menor

medida un rendimiento “Promedio” y sólo un poco más del 10% un rendimiento “Superior”. Se deduce, entonces, que, a nivel grupal, si bien se utilizó una gran cantidad de palabras para la narración de la historia a partir de viñetas, en general, la calidad de la misma fue más baja que el promedio.

PRUEBA 6: VELOCIDAD GRAFOMOTORA.

Tabla 6:

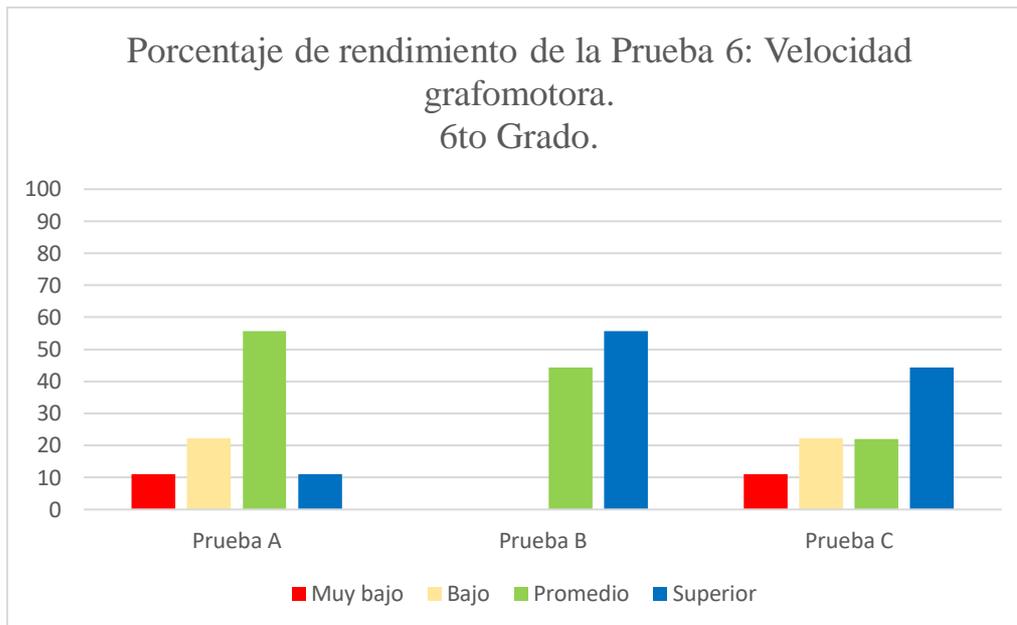
Porcentaje de rendimiento de la Prueba 6: Velocidad grafomotora.

	6to Grado				7mo Grado			
	Muy bajo	Bajo	Promedio	Superior	Muy bajo	Bajo	Promedio	Superior
Prueba A	$f(x) 1$ (11,1%)	$f(x) 2$ (22,2%)	$f(x) 5$ (55,6%)	$f(x) 1$ (11,1%)	$f(x) 1$ (6,7%)	$f(x) 1$ (6,7%)	$f(x) 3$ (20%)	$f(x) 10$ (66,6%)
Prueba B	-	-	$f(x) 4$ (44,4%)	$f(x) 5$ (55,6%)	-	$f(x) 1$ (6,7%)	-	$f(x) 14$ (93,7%)
Prueba C	$f(x) 1$ (11,1%)	$f(x) 2$ (22,2%)	$f(x) 2$ (22,2%)	$f(x) 4$ (44,4%)	-	$f(x) 1$ (6,7%)	$f(x) 5$ (33,3%)	$f(x) 9$ (60%)

Nota: Los valores mínimos y máximos de grafemas escritos en 6to grado en la Prueba A es de 22 y 90, en la Prueba B 51 y 90 y en la Prueba C 15 y 102. En 7mo grado los valores mínimos y máximos de grafemas escritos en la Prueba A es de 8 y 72, en la Prueba B 30 y 138 y en la Prueba C 41 y 132.

Fuente: elaboración propia

Figura 12: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 6: Velocidad grafomotora. 6to Grado.

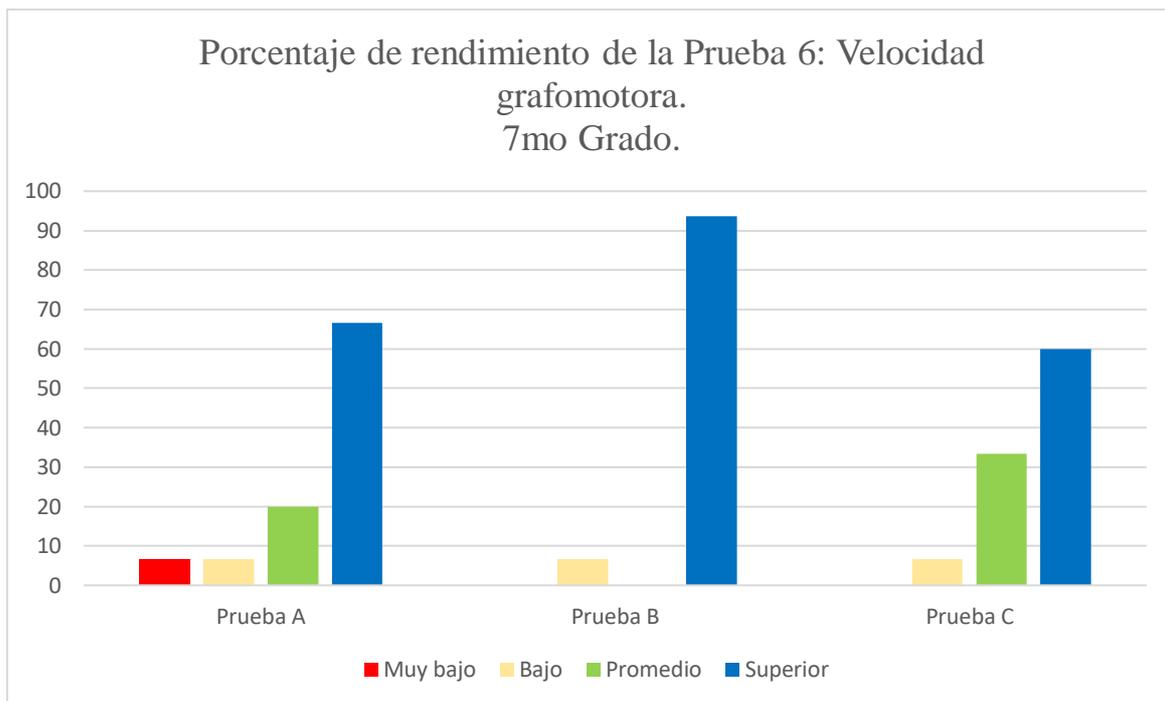


Fuente: elaboración propia

En 6to grado, el 11,1% del total de los alumnos no pudo realizar la Prueba A. Las Pruebas B y C las pudieron realizar el total del grado.

Se observa que el rendimiento en general ha sido “Promedio” y “Superior” en cada una de las pruebas que componen la Prueba 6. Un 30% de los alumnos aproximadamente se encuentra en un rendimiento “Muy bajo” y “Bajo”. Se deduce, entonces, que la mayoría de los alumnos que realizaron las pruebas, presentan una velocidad grafomotora media y alta.

Figura 13: Porcentaje de rendimiento de la Prueba 6: Velocidad grafomotora. 7mo Grado



Fuente: elaboración propia

En 7mo grado el total de los alumnos pudo realizar las 3 Pruebas.

Se observa que, en las 3 pruebas, más de la mitad de los alumnos obtuvieron un rendimiento “Superior”, dando lugar a que los rendimientos “Muy bajo” y “Bajo” no son realmente significativos. Esto indica que, en general, 7mo grado tiene un alto rendimiento en velocidad grafomotora.

Sintetizando, los resultados de las Pruebas de la BEEsc, se puede decir respecto a la competencia ortográfica que, tanto en 6to como en 7mo grado no se observan grandes porcentajes de errores de tildación ni de palabras inapropiadas, ubicando al grupo en un rendimiento “Promedio” respecto a estos ítems. Sin embargo, se observa un alto porcentaje de errores fonológicos y de errores ortográficos o de segmentación en el grupo obteniendo un rendimiento entre “Bajo” y “Muy bajo”.

Si hablamos acerca de la capacidad de producción de un texto, podemos decir que en ambos grados se puede observar que se escribe una elevada cantidad de

palabras, tanto para describir como para narrar. Sin embargo, respecto a la calidad de las producciones, tanto 6to como 7mo grado presenta en general un rendimiento entre “Promedio” y “Bajo”, siendo este último el que llama la atención ya que han logrado escribir una gran cantidad de palabras.

Por último, en relación con la velocidad grafomotora se puede decir que tanto 6to como en 7mo grado presenta un rendimiento alto (entre “Promedio y “Superior”) en esta competencia.

3. Prueba de hipótesis: chi cuadrado.

Se procedió a realizar las prueba de chi cuadrado y correlaciones entre Nivel de actitud y Autoeficacia académica con la capacidad de producción escrita, la capacidad ortográfica y la velocidad grafomotora. Estas últimas 3 variables hacen referencia a los resultados obtenidos en las pruebas de la BEEsc. Se procedió a realizar variables categóricas trasformando los resultados de las pruebas pertenecientes a cada capacidad.

Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 6:

Prueba de chi cuadrado: Autoeficacia académica y capacidad de producción escrita.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,789 ^a	4	,594
Razón de verosimilitud	2,818	4	,589
Asociación lineal por lineal	,099	1	,753
N de casos válidos	24		

a. 8 casillas (88,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,29.

Tabla 7:*Prueba de chi cuadrado: Autoeficacia académica y capacidad ortográfica.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,134 ^a	4	,536
Razón de verosimilitud	3,616	4	,460
Asociación lineal por lineal	,444	1	,505
N de casos válidos	24		

a. 9 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,88.

Tabla 8:*Prueba de chi cuadrado: Nivel de actitud hacia la escritura y capacidad de producción escrita.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,867 ^a	6	,561
Razón de verosimilitud	5,517	6	,479
Asociación lineal por lineal	,385	1	,535
N de casos válidos	24		

a. 10 casillas (83,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

Tabla 9:*Prueba de chi cuadrado: Nivel de actitud hacia la escritura y capacidad ortográfica.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,672 ^a	3	,643
Razón de verosimilitud	2,409	3	,492
Asociación lineal por lineal	,010	1	,920
N de casos válidos	21		

a. 6 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,43.

Tabla 10:*Prueba de chi cuadrado: Nivel de actitud hacia la escritura y velocidad grafomotora.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,796 ^a	6	,704
Razón de verosimilitud	4,604	6	,596
Asociación lineal por lineal	1,867	1	,172
N de casos válidos	24		

a. 10 casillas (83,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,13.

Según las Tablas 6, 7, 8, 9, 10 y 11 se observa que la significación asintótica (bilateral) es de $p > ,053$ respectivamente.

4. Correlaciones

Tabla 11:

Correlación de Spearman entre Autoeficacia académica y capacidad de producción escrita y entre Nivel actitudinal y capacidad producción escrita (n=24)

	Nivel de autoeficacia académica	Nivel de actitud hacia la escritura	Capacidad de producción escrita	Capacidad ortográfica	Velocidad grafomotora
Nivel de autoeficacia académica	1				
Nivel de actitud hacia la escritura		1			
Capacidad de producción escrita	,730	,291	1		
Capacidad ortográfica	,299	,931		1	
Velocidad grafomotora	,562	,130			1

SPEARMAN (Rho de Spearman): Este coeficiente es una medida de asociación lineal que utiliza los rangos, números de orden, de cada grupo de sujetos y compara dichos rangos" (Martínez Ortega et.al, 2009). Los resultados de la correlación entre Autoeficacia académica y capacidad de producción escrita y Nivel actitudinal y capacidad producción

escrita fue débil, con un valor de $\rho(22) = ,074$, $p = ,730$ y $\rho(22) = ,225$, $p = ,291$. Los resultados de la correlación Autoeficacia académica y capacidad ortográfica y también fue débil con un valor de $\rho(22) = ,238$, $p = ,299$. La correlación entre Nivel actitudinal y capacidad ortográfica fue positiva $\rho(22) = ,020$ pero no se detectó una correlación significativa $p = ,931$.

Por último, los resultados de la correlación entre Autoeficacia académica y velocidad grafomotora y Nivel actitudinal y velocidad grafomotora fue débil, con un valor de $\rho(22) = ,125$, $p = ,562$ y $\rho(22) = ,318$, $p = ,130$.

SEGUNDA ETAPA: RESULTADOS CUALITATIVOS

1. Primer resultado:

- **Entrevista a informante clave respecto a la calidad y condiciones de vida de la población que asiste a la escuela.**
- **Entrevista a la docente de la asignatura de Lengua acerca de las estrategias utilizadas para la producción escrita.**

Se logró indagar y especificar características contextuales a partir de las respuestas brindadas por la directora de la institución (como informante clave) y la docente del área de Lengua de 6° y 7° en las entrevistas realizadas respectivamente. Tal como plantean Tapia-Gutiérrez et al., (2011) en este contexto la baja dotación de personal y la falta de profesionales de apoyo especializado se declaran como una necesidad, dada la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, conductas disruptivas o baja motivación por el estudio, que demandan de los profesores mayor tiempo, el cual les permita coordinarse con otros docentes, gestionar redes de apoyo y vincularse de manera más cercana con las familias. Se aprecia que muchas de las situaciones de conflictos requieren diversas acciones, como visitas domiciliarias, entrevistas a familiares,

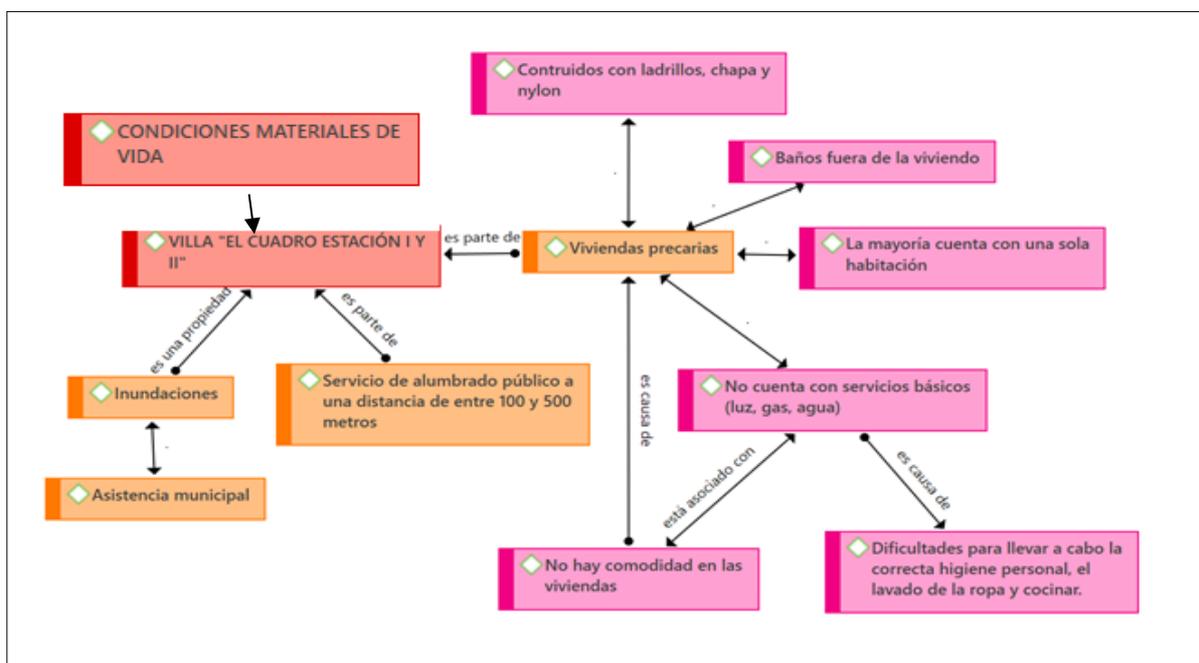
acompañamiento de los jóvenes, las cuales no están contempladas en el tiempo real de las tareas comprometidas [...]

En contextos vulnerables el profesorado asume una serie de funciones más allá de lo establecido y un compromiso, que reconocen en el otro a un estudiante, pero también a una persona a la cual acompañar en su proceso de formación, por lo tanto, el hecho de realizar estas entrevistas con quién dirige esta institución y la docente que dicta el dominio específico que se investiga, fue de gran importancia.

El análisis de las entrevistas se realizó mediante el programa Atlas.ti (en su versión 9) realizando codificaciones y redes que permitan leer y agrupar la información recogida más relevante.

Las categorías principales de esta red son: “*Condiciones materiales de vida*”, “*Familia*”, “*Salud*”, “*Economía familiar*” y “*Vida social y comunitaria*” referidas a las familias cuyos hijos asisten a la escuela, y la categoría “*Escuela*” para resumir la experiencia de la docente en el ámbito rural y las estrategias que utiliza para enseñar y fomentar la escritura.

Figura 14: Familia de códigos de las condiciones materiales de vida de las familias que asisten a la escuela.



De esta manera se pudo llegar a los siguientes resultados: la gran mayoría de las familias cuyos hijos asisten a la escuela n° 1-293 Gabriela Mistral, viven en la Villa “Cuadro Estación I y II”. La categoría “*Condiciones materiales de vida*”, está vinculada con los códigos que hacen referencia a las características de la Villa “Cuadro Estación I y II” y de las viviendas. En la villa, siempre que llueve se inunda dado que las calles son de tierra, necesitando asistencia municipal cada vez que esto sucede. El servicio de alumbrado público se encuentra en la calle principal de la zona, la cual queda entre 100 y 500 metros de distancia de las casas del barrio, lo cual hace que las calles sean muy poco iluminadas. Las viviendas son muy precarias: la mayoría tiene sólo 2 ambientes, los baños se encuentran fuera de ellas, están construidas con ladrillos, chapa y nylon, no cuentan con los servicios básicos (agua, luz y gas) y mucho menos con red de conexión a internet. Estas condiciones de vida imposibilitan a las familias, además de tener comodidad, llevar a cabo de manera correcta el aseo e higiene personal de sus miembros, así como también lavar la ropa y cocinar.

De la categoría “*Familias*” (Figura 2) se desprenden códigos que hacen referencia a las características que presentan las mismas y se vincula con la categoría “*Economía familiar*”, cuyo vínculo se explicará más adelante. Las familias generalmente son muy numerosas y/o ensambladas; esto último trae aparejado la existencia de inestabilidad familiar y un patrón de crianza variable debido al cambio de roles que se da periódicamente al separarse o unirse las familias y parejas, lo cual lleva a un desequilibrio familiar y emocional. Continuando con la crianza, se pueden ver dos tipos extremos: crianza liviana, generalmente en los padres jóvenes, y crianza estricta. Sin embargo, hay una característica común y es que los padres, en su gran mayoría, están comprometidos

con la crianza de sus hijos, lo cual se refleja en los valores que transmiten, en donde la resiliencia es uno de los que más se destaca, como manifiesta la informante clave:

“Me parece importante mencionar que estas familias tienen un gran poder de resiliencia. Hay familias que, por ejemplo, dependían del papá y el papá se fue, entonces quedan a la deriva. Es ahí donde la familia se acomoda y salen adelante. Las mujeres se ponen al hombro la familia hasta que llega otra pareja, porque sí, también son muy dependientes emocionalmente del género masculino. En los niños también se ve esta característica, quizás en la casa hay algún conflicto o no hay comida, por ejemplo, y se toman una taza de té y al otro día van a la escuela.”

Un dato no menor es que hay un alto porcentaje de familias de origen norteco y boliviano y que, en su mayoría, la formación académica de los padres llega hasta la primaria.

La categoría *“Economía familiar”* resume, a partir de sus códigos, cómo son las condiciones de trabajo y la economía de las familias. Éstas tienen como fuente principal de ingreso económico los planes sociales y asistencia del gobierno (como los bolsones de alimentos que reciben 80 familias mensualmente). Los padres (varones) son generalmente el sostén económico de las familias tipo, pero también hay un importante porcentaje de madres solteras que cumplen con ese rol o son ambos padres quienes trabajan. Los trabajos que realizan son, en su mayoría, “en negro” y existe un alto porcentaje de trabajo independiente, esto se aprecia en la siguiente cita:

“Hay un porcentaje muy bajo de familias que tienen trabajos en blanco y hay otro porcentaje que trabaja en negro que son los que trabajan en las chacras. Las familias, generalmente las de origen norteco o boliviano, tienen sus chacras propias y les dan trabajo a sus familiares (generalmente por temporadas), entonces, esas personas no están en blanco.”

Los trabajos que realizan en general son en chacras y bodegas. Algunos tienen trabajos independientes (changas) y sólo 3 padres son empleados públicos.

Hay algunas mujeres, no muchas, que trabajan en casas de familias siendo empleadas domésticas.”

Tal como se mencionó anteriormente, la vinculación de las categorías “Familias” y “Economía familiar” no es forzada, ya que, cualquiera sea el trabajo que realice uno o ambos padres hace que se ausenten de la casa para poder realizarlo y esto deriva, muchas veces, en que los niños pasen mucho tiempo solos y que las niñas más grandes (quienes forman parte de la muestra de la presente investigación) se encarguen de las tareas del hogar (limpieza, comida y cuidados).

Figura 15: *Familia de códigos de las condiciones de trabajo y economía familiar vinculados con características familiares que asisten a la escuela.*

se utiliza y aprovecha la gratuidad del servicio de salud. Las madres embarazadas asisten a los controles de salud regularmente, también porque es obligatorio para cobrar la asignación por embarazo. En general se puede decir que sí, que asisten al médico a hacerse chequeos, pero no así cuando aparecen enfermedades como gripe o fiebre dado que no es fácil trasladarse a los centros de salud y menos si el niño no se siente bien. A veces pasa que, como los padres tienen que trabajar, mandan a los niños enfermos a la escuela. Ahora, con el protocolo COVID-19, les hemos podido poner un límite a estos casos, para resguardar la salud del niño enfermo y también de sus compañeros y docentes.”

Figura 16: Familia de códigos de las condiciones de salud vinculados con Economía familiar y condiciones materiales de vida de las familias que asisten a la escuela.

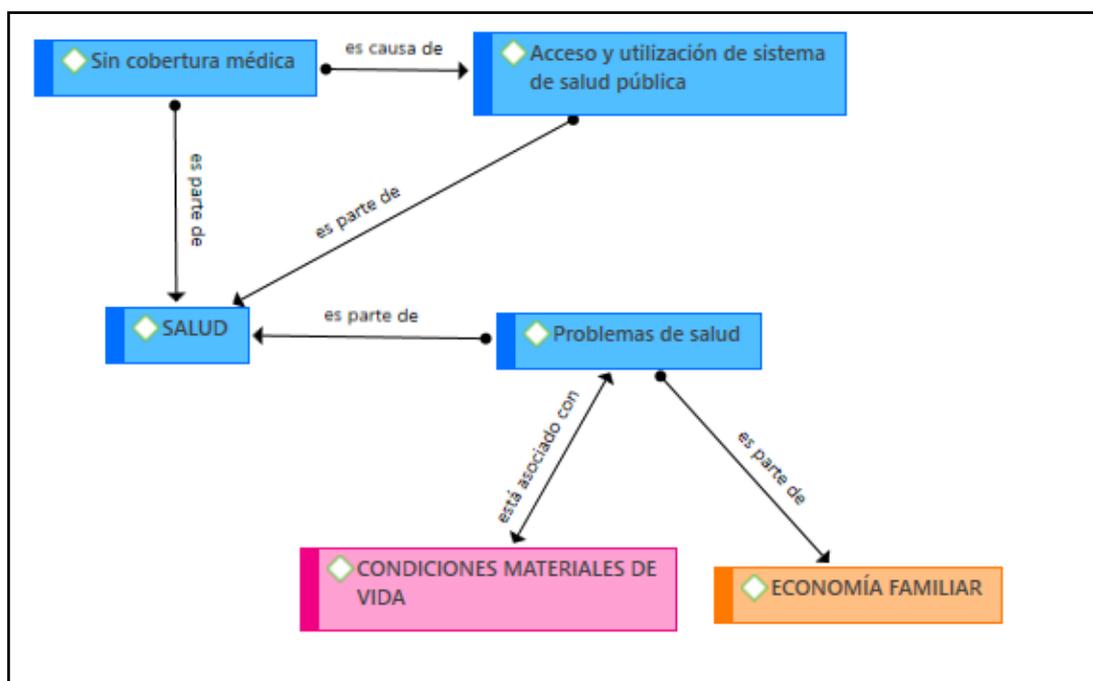
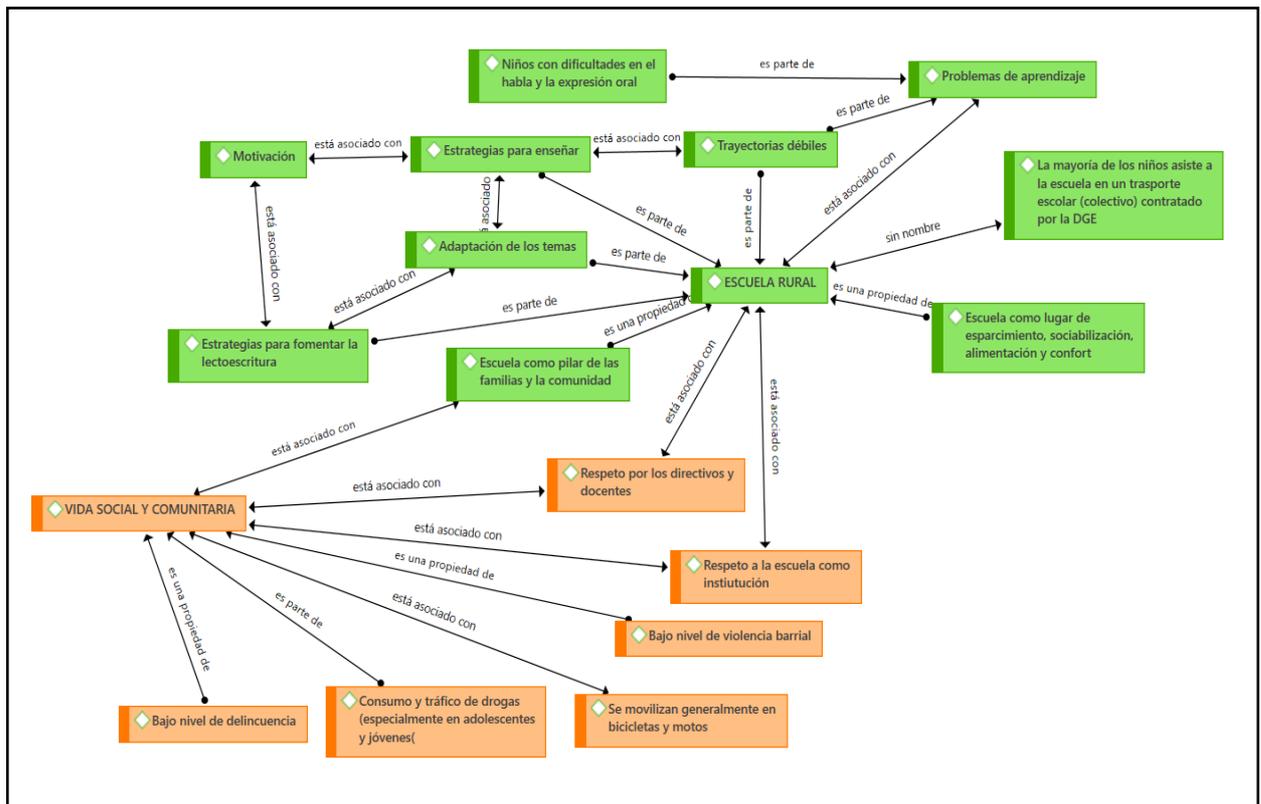


Figura 17: Familia de códigos de la Escuela rural como institución asociada a la vida social y comunitaria de las familias.



La categoría “*Vida social y comunitaria*” (Figura 4) da lugar a códigos que se refieren a las características y condiciones de vida de las familias como comunidad, y a su vez, se la vincula con la categoría “*Escuela*” y sus códigos, ya que esta institución forma parte de la comunidad de la Villa Cuadro Estación I y II. De esta manera, se pudo conocer que hay un porcentaje bajo de violencia y delincuencia barrial, pero sí se puede observar el consumo y tráfico de drogas, sobre todo en los jóvenes. En su relato, la directora mencionó que familias se han unido y organizado para llevar a cabo diferentes actividades recreativas y deportivas para que los niños puedan realizar además de ir a la escuela.

La escuela es, para la comunidad, un pilar muy importante, la cual se respeta al igual que a quienes forman parte de ella (directivos, personal docente y no docente). La institución, tanto para los alumnos como para sus padres, no es sólo un lugar de formación académica sino también un espacio de esparcimiento, socialización, alimentación y

confort, que se puede constatar en la siguiente cita extraída de la entrevista a la directora de la institución:

“Los niños, desde mi percepción, son muy felices en la escuela. Ellos van a jugar, a hacer tareas, a socializar y a comer. Tienen un baño completo (inodoro, canilla, jabón, papel higiénico), tiene una silla para sentarse solitos, no la tienen que compartir. Tienen también un espacio (patio) para jugar a la pelota y a las bolitas. Tiene un lugar calentito en la escuela, hay calefacción, no pasan frío. Hay una característica muy particular que a mí me llama la atención que es que los niños de jardín, generalmente, pasan mucho tiempo jugando en las baldosas, o sea, deslizándose. Como ellos en sus casas no cuentan con baldosas, es toda una novedad y un disfrute.”

Por otra parte, la categoría “Escuela” arroja códigos referidos a la experiencia de la docente en el ámbito rural. En la escuela rural, indica, hay un alto porcentaje de inasistencias, alumnos con dificultades en el habla y expresión oral, problemas de aprendizaje que deriva, por lo general, en alumnos con las llamadas “trayectorias débiles”, todo esto relacionado con lo mencionado anteriormente (condiciones de vida, familiares y económicas). Los códigos “Motivación” y “Adaptación de los temas” hacen referencia a las estrategias que utiliza la docente para enseñar y fomentar la escritura, lo cual arrojó un resultado general, no sólo abarcando dicho dominio específico.

2. Segundo resultado:

- **Cuestionario acerca de la vivencia experimentada por los alumnos durante la Pandemia por Covid-19 en relación con el área educativa.**

Como es de público conocimiento, el año 2020 fue un año atípico, un año difícil que afectó a todo el planeta, sin distinción de edades, géneros, culturas, etnias ni nivel económico y/o social. La Pandemia por Covid-19 y las respectivas restricciones sanitarias que cada uno de los gobiernos tomó, hizo que la rutina diaria de cada uno persona

cambiara por completo. Las emociones como el miedo, la incertidumbre, la preocupación, el agotamiento y el hastío se hicieron habituales; las prioridades cambiaron, nuestras vidas cambiaron. El sistema de salud en casi todos los países del mundo se vio colapsado, los médicos se convirtieron en héroes y nosotros un poco también, ya que sólo quedarnos en casa cumpliendo con las medidas gubernamentales, hizo que aportemos un granito de arena para que la situación no empeorara.

Todo lo que antes era “normal” a partir del 2020 se volvió peligroso: saludar con un beso /abrazo, compartir momentos con amigos y familiares, estar en lugares públicos... hasta ir al supermercado fue toda una odisea. Cerraron los cines, teatros, bares, restaurantes, shoppings, todo tipo de locales y una de las instituciones más importantes: las escuelas.

A nivel educativo, los docentes, alumnos y padres tuvieron que adaptarse a la virtualidad, un mundo que muchos no conocían. Se apuntó a las clases virtuales como una “solución” para que los alumnos no pierdan días (que a fin de cuentas fue un año completo) de clases. Sin embargo, un gran número de familias, además de padecer la Pandemia que se manifestó en el aspecto sanitario, económico y social de cada familia, tuvo que padecer el hecho de no tener acceso a internet (y, quizás, tampoco a los demás servicios). Para estas comunidades (familias e instituciones), como la que forma parte de la presente investigación, la virtualidad fue un problema. Consultando a la directora de la escuela N° 1-293 Gabriela Mistral, manifestó que fue un año muy difícil para todos, y que para los padres de los niños que asisten a la escuela fue un desafío ya que, con suerte, había un solo dispositivo móvil (celular) por familia y, la mayoría, tiene a por lo menos 2 niños en edad escolar. Algunas tareas, pocas clases virtuales y mucha incertidumbre y angustia fue el panorama del año 2020 para esta comunidad en relación con la educación.

Como investigadora, me pareció importante conocer cómo vivieron los alumnos esta situación de Pandemia y, específicamente, respecto a la escolaridad. De esta manera, se pudo indagar a través de las respuestas brindadas por los alumnos entrevistados a partir del “Cuestionario acerca de la vivencia experimentada por los alumnos durante la Pandemia por Covid-19 en relación con el área educativa”, algunos aspectos acerca de la experiencia de cada uno de ellos. Tales respuestas permitieron conocer cómo se sintió cada uno de los alumnos durante el año 2020 y porqué se sintieron de esa manera, cómo se sintieron al volver a las clases presenciales, qué diferencia notaron entre este año y los años escolares anteriores y qué es lo que más les gusta de ir la escuela.

Para las respuestas del cuestionario se realizó un análisis a partir de la codificación y elaboración de redes a través del programa Atlas.ti (En su versión 9).

Figura 18: *Familia de códigos de las vivencias experimentada por los alumnos durante la Pandemia por Covid-19 en relación con el área educativa*

“Me sentí medio mal porque tenía muchas preocupaciones por todos mis parientes y amigos mayores de edad.”

“Mal porque no pude ir a la escuela y me sentí re aburrida y estaba re confundida.”

“Yo me sentí mal porque me enojaba no poder hacer las tareas.”

“Me sentí mal porque no podía ver a mis compañeros, porque a veces las clases virtuales no podía entender como en las clases presenciales.”

Sin embargo, paralelamente a lo mencionado antes, el código *“Estar en casa”* se vincula con los códigos *“Familia”*, *“No tener tareas”* y estos a su vez con el código *“Sentimientos de felicidad y bienestar”*, ya que algunos alumnos atribuyeron al confinamiento obligatorio estos sentimientos al pasar más tiempo con sus familias y al hecho de no tener que realizar muchas tareas.

“Yo me sentí feliz porque no tenía tarea.”

“En el año 2020 me sentía mal y bien me sentía mal porque estaba en mi casa un poco aburrida y bien porque me quedaba con mi familia.”

El código *“clases presenciales”* ha sido unánimemente asociado a un mejor aprendizaje dado el apoyo y aliento de las docentes. Respecto al código *“Amistades”* se puede decir que los alumnos manifiestan haber extrañado la escuela donde, además de aprender, tienen contacto con sus amistades y compañeros (que también extrañaban) lo que da lugar a que sea vinculado con el código *“Sentimientos de bienestar y felicidad”*. El contacto y cercanía, a su vez, se relaciona con volver a jugar, con divertirse y con el diálogo (charlas) con personas de su edad. Este punto es una de los más importantes ya que, además de ser el más comentado por los alumnos, en la etapa del ciclo vital que están atravesando, la socialización con el grupo de pares es especialmente importante.

Utilizando las palabras de Lahire, (2007), se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia –y en ésta, de los padres, de la fratría e incluso de los miembros de la familia extensa–, del grupo de pares –unido a menudo a las industrias culturales y los medios audiovisuales específicamente orientados hacia la juventud– y de la institución escolar.

La categoría “*Escuela*” como institución, se pudo asociar con características de la misma que los alumnos manifestaron, tales como que la mayoría disfruta de las materias especiales, de la realización tareas, de aprender y de estar en contacto con amigos, compañeros y docentes. Tras una conversación, pude acceder a una información brindada por la directora que me pareció interesante mencionar. En la institución, desde sala de 4 hasta 7mo grado, los alumnos reciben Educación Sexual Integral (ESI). En palabras de la directora:

“Hay muchas familias en donde ese tema no se habla, en un tabú, y nosotros lo tenemos como una materia, desde sala de 4 hasta 7°. Hablamos, no sólo de sexualidad, sino de cuidado, prevención, higiene. Al no tener sus necesidades básicas satisfechas, pasa que algunas niñas no tienen toallitas higiénicas entonces se las damos, les enseñamos. En las clases de ESI los chicos tienen un espacio también para expresar lo que están viviendo y plantearse diferentes escenarios. Pasa que a medida que van creciendo los chicos van tomando otro rol en la familia, es decir, hasta los 10 u 11 años son niños y a partir de allí ya comienzan a ser cuidadores, de quien hace la comida, etc.”.

Se concluye, entonces, que las docentes no sólo son quienes aportan conocimiento académico, sino que además son quienes aportan apoyo, sostén y propician un espacio de expresión a los alumnos para situaciones que exceden lo académico y quieran compartir. Pude observar, además, que en 7mo grado, el vínculo con una de las docentes es muy

estrecho: ella se hizo la campera con el grado, tienen momentos de charlas y reflexión durante las clases, y, con barbijo y de manera rápida, siempre había tiempo para un abrazo si alguien lo necesitaba.

Respecto al código “*Elementos de cuidado e higiene personal*” y “*Burbujas*” vinculado con la escuela y el código “2021” hace referencia a la diferencia que notan los alumnos de este año con años anteriores, y las respuestas apuntaron especialmente a la actual utilización de elementos de cuidado e higiene personal, como barbijo y alcohol en gel, el formato de burbuja con el que comenzaron el año y el hecho de no poder contacto físico con sus compañeros.

Por último, y no menos importante, en 6to grado, el 3 alumnos no pudieron responder las preguntas del cuestionario. Se intentó incentivarlos y preguntarles

TERCERA ETAPA: RESULTADOS MIXTOS

Desde la observación y a partir de los datos recabados a través de las entrevistas y el cuestionario, respectivamente, se puede decir que la calidad de vida de las familias cuyos hijos asisten a la escuela está caracterizada por la precariedad. Haber pasado un año entero encerrados en un espacio donde no tienen comodidad ni los servicios básicos, hace pensar que, en esas condiciones, la pandemia no se atravesó, sino que se “sobrevivió” a tal acontecimiento.

El papel que tiene la escuela en esta comunidad es sumamente importante: no sólo es un espacio de aprendizaje, “*es un pilar*”. Esta institución en particular ofrece a los alumnos desayuno y, para aquellos niños que tienen trayectorias débiles y deben quedarse en jornada extendida, el almuerzo. Para los alumnos la Pandemia estuvo caracterizada, por el miedo y la incertidumbre y también por estar lejos de sus afectos y de una

institución (y de quienes forman parte de ella) que, además de formarlos académicamente les brinda alimento, cariño y atención.

Teniendo en cuenta que los alumnos que forman parte de la muestra al momento de la recolección de los datos estaban reincorporándose a las clases presenciales luego de un año completo sin asistir a la escuela, viviendo en las condiciones antes descriptas, es de vital importancia desde el enfoque cualitativo al momento de pensar los resultados cuantitativos.

En primer lugar, el hecho de que el 33,3% de los alumnos de 6to grado que fueron evaluados no pudo realizar las pruebas 1, 2, 3, 4 y 5 de la BEEsc es un dato alarmante. Esto sumado al alto porcentaje de errores ortográficos o de segmentación y el bajo rendimiento en la calidad de producción escrita puede estar relacionado con el hecho de que en la mayoría de las familias, los padres no han podido terminar sus estudios primarios. Como plantean Ezpeleta, & Weiss, (1996) el analfabetismo ancestral de estos poblados, abonado por su aislamiento y sus formas de vida, no los constituyen en ambientes alfabetizadores. Esto quiere decir que, a diferencia de otros medios sociales, éste –campesino de extrema pobreza– no incluye los objetos de la escritura entre los elementos que “naturalmente” lo integran y con los cuales los niños se familiarizan mientras crecen. Esta situación plantea a la escuela un desafío mayor en tanto que configura el único ámbito que puede ofrecer una relación con los objetos y prácticas culturales ligados a la letra escrita.

Se espera que los resultados de este estudio, sumado a las investigaciones precedentes, sirvan de base para futuras investigaciones que evalúen las estrategias y métodos de alfabetización utilizados por las docentes en ámbitos rurales.

Uno de los tópicos mencionados por una gran cantidad de alumnos en el Cuestionario acerca de la vivencia experimentada durante la Pandemia por Covid-19 en

relación con el área educativa fue el de no entender las tareas que se les enviaba y no contar con la docente que les explique, lo que se puede apreciar en la siguiente cita respondiendo a lo que más les gusta de la escuela:

“Que puedo pedir a la seño que me ayude en lo que no entiendo [...]”

“Me gusta que haya maestras que se preocupen por nosotros, porque no hacemos la tarea. Pero ellas nos dan el aliento para seguir adelante.”

Esto da cuenta que, en casa, no contaban con un adulto que les pueda ayudar en lo que respecta a lo académico.

La actitud neutra y positiva respecto a la escritura que presentan los alumnos y el alto porcentaje de los mismos que presentan niveles moderados y elevados de autoeficacia académica, se corresponde con lo que manifiestan en sus respuestas respecto a lo que más disfrutaban de la escuela. Muchos alumnos respondieron que jugar y estar con sus amigos y compañeros es lo que más les gusta de ir a la escuela, pero también hubo respuestas como:

“Me gusta leer dibujar, resolver cálculos mentales y me gusta lengua.”

“Aprender más y jugar con mis compañeras y compañeros.”

“Venir a hacer la tarea, jugar con mis compañeros. Me gusta la escuela.”

Se puede notar a partir de los resultados encontrados y de sus respuestas, que se sienten capaces de realizar tareas académicas y que, además, respecto a la escritura, tienen un alto interés y actitud hacia la misma.

En segundo lugar, se ha evaluado a los alumnos a partir de los baremos según grado escolar y nivel 1 de oportunidades educativas. Sin embargo, no se ha tenido en cuenta, por cuestiones éticas, que durante el año 2020 (Pandemia por Covid-19) mientras los alumnos que forman parte de la muestra cursaban 5to y 6to grado respectivamente, no

tuvieron clases presenciales y, tal como se mencionó anteriormente, la comunidad no cuenta con servicio de internet, lo cual no les permitió tener clases virtuales y su aprendizaje y educación durante ese período fue limitada y precaria. Podríamos decir que, en su trayectoria escolar, se han saltado un grado y los conceptos aprendidos durante ese año no fueron de calidad.

En tercer lugar, otro factor importante a mencionar es la calidad de vida que presentan los alumnos: su alimentación no es sana ni variada, su higiene personal no es adecuada y tienen obligaciones y preocupaciones que no corresponden a su edad, lo cual se ha agravado durante y a partir de la Pandemia. La alimentación es considerada otro de los pilares fundamentales en los adolescentes. Una alimentación cuyo aporte nutricional sea insuficiente o inadecuado puede perjudicar gravemente su crecimiento y desarrollo (Moreno, 2015 citado en Iglesias, del Pozo, & López, 2019).

12. DISCUSIÓN

El objetivo general de la investigación fue analizar y describir la relación existente entre autoeficacia académica y actitud con respecto a la producción escrita en alumnos de segundo ciclo de escolaridad primaria en un contexto rural.

González et al., (2019) en sus estudios concluyen que una de las variables que se ha relacionado con el desempeño en la escritura es la autoeficacia (Castells et al., 2015; Villalón et al., 2013, entre otros) [...] En este marco, el constructo de autoeficacia ha demostrado que incide en la predicción del rendimiento y que es el mejor o un muy importante predictor del éxito académico de los estudiantes (Castells et al., 2015; Villalón et al., 2013; Blanco et al., 2016). En los resultados encontrados en la presente investigación se pudo apreciar que, a partir de las pruebas utilizadas, la variable de

autoeficacia académica no presenta una relación significativa con la capacidad de producción escrita. Se puede decir, entonces, que los hallazgos del estudio no se corresponden con los antes mencionados, ni con la línea de los estudios de Bandura (1995), toda vez que plantea que las creencias de autoeficacia, entre ellas las creencias de los estudiantes respecto a su eficacia para regular su propio aprendizaje, son un mediador cognitivo en el logro de aprendizajes (Galleguillos Herrera & Olmedo Moreno, 2017). Tampoco coincide con los resultados encontrados por Herrera (2009) en un estudio realizado en Perú, donde se concluye que la autoeficacia académica es un factor crítico que influye en el rendimiento académico ni con las investigaciones de Lacal (2009), donde encuentra que la aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden.

Respecto a la variable actitudinal, se encontró que el nivel de actitud frente a la escritura tampoco tiene una correlación significativa con la capacidad de producción escrita, lo que no sigue la misma línea de los estudios e investigaciones de Graham et. al. (2007) citado en Graham, et al., (2012) donde concluyen que los estudiantes con una actitud menos favorable es probable que escriban con menos frecuencia y dediquen menos esfuerzo al componer que los estudiantes con actitud más favorable[...]. Dichos autores descubrieron que los estudiantes que tenían las actitudes más positivas hacia la escritura tenían una escritura más lograda que aquellos con actitudes más débiles.

Teniendo en cuenta que los alumnos del presente estudio son aquellos que están finalizando con sus estudios primarios, es decir, tienen entre 11 y 13 años, tampoco se encuentra concordancia con los resultados encontrados por Bulut, (2017) donde investiga

la relación entre el rendimiento de escritura de los estudiantes de primaria y actitud de escritura, concluyendo que el factor edad es importante para determinar los resultados.

Si bien en la presente investigación la Prueba de hipótesis (chi cuadrado) y las correlaciones entre las variables de estudio no presentó significancia, teniendo en cuenta las investigaciones precedentes, se podría pensar que los resultados encontrados pueden deberse a la limitación que tiene el estudio, dado el tamaño de la muestra, lo cual debería corroborarse en investigaciones futuras con muestras probabilísticas.

Uno de los datos más relevantes encontrados en esta investigación es el alto porcentaje de errores ortográficos y fonológicos que presentaron los alumnos de la muestra al momento de escribir (copiando, describiendo y narrando), la “baja calidad” (referida al total cualitativo de las Pruebas 4 y 5 de la BEEsc de sus producciones y que 3 alumnos de 6to grado no pudieron completar el 90% de las pruebas por dificultades al momento de escribir. A partir de los datos cualitativos recabados, se pudo conocer que la mayoría de los padres de los alumnos que asisten a la institución no ha concluido sus estudios primarios, y, basado en investigaciones precedentes, el rendimiento en la escritura de los alumnos está vinculado a esta condición, lo que coincide con los resultados encontrados por Villaseñor et al., (2009) donde afirma que una de las variables medio-ambiental importantes en el desarrollo cognoscitivo es el nivel educativo de los padres, cuyos resultados se discuten en términos del impacto que ejercen las variables medioambientales en el desarrollo neuropsicológico.

Los padres con una mayor educación crean ambientes intelectualmente más estimulantes para sus hijos (Hoff, 2003) y tienen una manera distinta de interactuar con ellos, especialmente con lo que respecta al lenguaje (Hoff & Tian, 2005; Hoff, et al., 2002 citado en Villaseñor et al., 2009) [...] La educación de los padres también se relaciona con la asistencia de los niños a la escuela y con su desarrollo cognoscitivo en general

(Ganzach, 2000 citado en Villaseñor et al., 2009). Además, coincide con los resultados encontrados por Diuk, et al., (2017) en donde se investigó la “Respuesta a la intervención (RAI) y escritura en niños de grupos sociales vulnerados” y solamente un 16% de los niños presentó baja RAI, lo que indica que las dificultades de la mayor parte de los niños serían experienciales y no resultado de déficit cognitivo. Siguiendo en la misma línea, Abós (2015) concluye en su investigación que las dificultades que ha tenido y tiene la educación en el medio rural son consecuencia de hondas disfunciones que no se circunscriben al ámbito estrictamente pedagógico, sino que abarcan aspectos demográficos, ideológicos y económicos, entre otros.

A su vez, se tuvo en cuenta el año de Pandemia que han atravesado los alumnos, en donde no tuvieron el apoyo ni el acompañamiento académico de las docentes, cuyos resultados coinciden con los arrojados por la investigación de Berasategi et al., (2020) dirigida a niños y niñas que se encontraban confinados en el País Vasco, en la cual se alude que la situación de confinamiento les provocó emociones ambivalentes, estaban contentos en parte de pasar el tiempo en familia y de llevar a cabo todas las propuestas que se les plantearon. Los datos cuantitativos apuntan a que el 55.54% de los niños y niñas lloraban más, estaban más nerviosos (70.17%), tendiendo a enfadarse más (74.66%) y estaban más tristes (55.83%). Asimismo, los niños y niñas en algunos casos se sentían solos porque extrañaban a sus amigos.

Sin embargo, además del factor “Pandemia” que precedió al presente estudio, los resultados encontrados por Graham & Herbert (2011) (citado en Sotomayor, et al., 2013), plantean que el potencial de la escritura como herramienta de aprendizaje presenta una correlación positiva entre la enseñanza explícita de los procedimientos de escritura, la gramática, la ortografía y la capacidad de escribir textos más extensos y de mejor calidad adecuados a la situación y sustanciosos en contenido, lo que hace pensar que tal vez las

estrategias y métodos de enseñanza de las docentes a lo largo de la escolaridad primaria puede haber tenido relación directa con la problemática encontrada, ya que, de acuerdo con Jiménez (2008) han sido variados los estudios y las publicaciones que en los últimos años han alertado sobre la ausencia de una formación adecuada de maestros y maestras que en los primeros años de su ejercicio profesional conocen las condiciones didácticas de la escuela rural. Se espera que tales estudios y los resultados encontrados en la presente investigación, puedan servir de base para corroborar los resultados en futuros estudios relacionados con esta problemática.

13. CONCLUSIÓN

En la presente investigación se pudo analizar y determinar que más del 50% de los alumnos de 6to y 7mo grado de la escuela N° 1-293 “Gabriela Mistral” presenta un nivel moderado y alto de Autoeficacia académica. También se pudo determinar que el nivel de actitud frente a la escritura de los alumnos se encuentra entre los rangos de actitud neutra y actitud positiva. Por otra parte, se analizó y describió el nivel de producción escrita de los alumnos comprendida por la capacidad ortográfica, capacidad de producción de un texto y velocidad grafomotora. Los resultados de esta última variable nos permitieron conocer que en su gran mayoría, los alumnos presentan un alto porcentaje de errores ortográficos o de segmentación y fonológicos y la calidad de su escritura se encuentra dentro de un rendimiento “Bajo” y “Promedio”. A su vez, son capaces de escribir una importante cantidad de palabras, aunque no va de la mano de la calidad, y presentan un rendimiento entre “Promedio” y “Superior” respecto a la velocidad grafomotora.

Sin embargo, las pruebas realizadas determinan que si bien el nivel de autoeficacia académica que presentan los alumnos es en más de la mitad de la muestra moderado y

elevado, y que el nivel de actitud hacia la escritura se encuentra entre actitud neutra y positiva, esto no incide en la capacidad de producción escrita de los mismos.

Lo planteado anteriormente permite aceptar la hipótesis nula que “No existe asociación significativa entre Autoeficacia académica y Nivel de actitud frente a la escritura respecto a producción escrita”. De todos modos, se considera que tales resultados pueden estar sujetos a la cantidad de alumnos que forman parte de la muestra, la cual es no probabilística debido a su reducido tamaño.

Respecto a las variables contextuales, se pudo observar que la calidad y modo de vida de estos alumnos se caracteriza por la precariedad. Viviendas sin servicios básicos, poca comodidad en sus hogares, movilidad familiar y cambio de roles familiares caracterizan a estas familias. Se conoció, además, que la escuela es una institución primordial para la comunidad, la cual les otorga identidad y sentido de pertenencia a nivel social.

Por otro lado, se pudo indagar acerca de cómo la Pandemia por Covid-19 impactó en los alumnos, especialmente en el ámbito escolar. De esta manera se concluye que para los alumnos que forman parte de la muestra, la pandemia estuvo caracterizada por la preocupación, el aburrimiento, los sentimientos de soledad, enojo, tristeza que se relacionaron directamente con el hecho de no poder asistir a la institución escolar que, además de ser un espacio de aprendizaje, alimentación y socialización, quienes forman parte de ella (personal docente, no docente y compañeros) son una fuente de contención, atención y cariño.

REFERENCIAS

- Abós, P. (2015). *El modelo de Escuela Rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? Educação & Realidade, 40* (3), 667-684.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645781>
- Abusamra, V., Miranda, M.A., Cartoceti, R., Difalcis, M., Re, A., Cornoldi, C. (2019). *Batería para la evaluación de la escritura* (1ª ed). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Aguirre, P. R., & Pérez, G. P. (2021). Reflexiones desde-profesionales de la educación- que escucharon la voz de niños/as y adolescentes de sectores vulnerables durante la pandemia COVID-19 en Argentina. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, (8).
- Alvarado, Maite (2001), “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en Alvarado (coordinadora), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso, Manantial.
- Andrés, M. L., Canet-Juric, L., Richard’s, M. M., Introzzi, I., & Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Psicología Escolar e Educacional, 14*, 139-148.
- Annessi, G. J., & Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 43-59.
- Arenas, G. E., Siri, R. D. D. L., Paredes, F. S., Hernández, D. S. F., & Sassone, S. M. Q. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de

niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35.

Berasategi, N., Igoiaga, N., Eiguren, A., Dosil Santamaría, M., Picaza, M., & Ozamiz

Etxebarria, N. (2020). Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el Covid-19. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/341184016_LAS_VOCES_DE_LOS_NINOS_Y_DE_LAS_NINAS_EN_SITUACION_DE_CONFINAMIENTO_POR_EL_COVID-19

Buitrago, R., & Molina, G. (2021). *Teachers, emotions and school. Reflections in times of a pandemic (covid -19)*. Revista Habitus: Semilleros de Investigación, 1(1), e12551. <https://doi.org/10.19053/22158391.125512021>

Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.

Ceballos Marón, N. A., & Sevilla Vallejo, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora: estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías.

Chaparro, F., & Santos, M. (2018). Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial. Análisis de resultados de un estudio multicaso. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 2 (2), 177-191. <http://hdl.handle.net/10481/51755>

Clares, M. C., & Buitrago, F. Z. (2013). DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA Y OTROS APRENDIZAJES. *Murcia Educa. Atención a la diversidad*.

- Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G., & Santiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento – lenguaje. *Revista Conrado*, 14(61), 155-160. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Cruz, M. D. L., Scheuer, N., Echenique, M., & Pozo, J. I. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*.
- Cueto, S., Andrade, F., & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. GRADE, Ministerio de Educación.
- De Caso Fuertes, A., García, J., y Martínez-Cocó, B. (2008) El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 193-200
- De Caso, A. M., García, J. N., Díez, C., Robledo, P., & Álvarez, M. L. (2010). Mejorar las creencias de auto-eficacia para la escritura de los alumnos con dificultades de aprendizaje mejora también sus procesos y productos de escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 195-206.
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., & Barreyro, J. P. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10(2), 96-110.
- Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-16.
- Ezpeleta, Justa, & Weiss, Eduardo (1996). *Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras*. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 1(1). ISSN: 1405-6666. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000105>

Flower, L., & Hayes, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*, 2-19.

Gajardo, M. (2016). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3099>

Galleguillos Herrera, P., & Olmedo Moreno, E. M. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares.

Gómez, J. M. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias imágenes*, 11(2), 31-43.

González, M., Meza, P., & Castellón, M. (2019). Medición de la autoeficacia para la escritura académica. Una revisión teórico-bibliográfica. *Formación universitaria*, 12(6), 191-204.

Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 516-536

- Gutiérrez-Fresneda, R., & Antonio, D. M. Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 41-59
- Hamodi, C., & Aragués, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palabra: Palabra que obra*, (14), 46-59.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° Ed.). McGraw-hill / interamericana editores, s.a. de c.v.
- Herrera, P. G., & Moreno, E. M. O. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (6), 156-169.
- Herrera J. K. (2009) Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. Y 5to. Año de secundaria de un colegio nacional de Lima.
- Iglesias, Á., del Pozo, E. M. P., & López, J. M. (2019). Prevalencia de sobrepeso y obesidad, hábitos alimentarios y actividad física y su relación sobre el rendimiento académico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 167-173.
- Jiménez, A. B. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 485-519.
- Korzeniowski, C. & Moreno, C. (2012). Expresión escrita y funcionamiento ejecutivo en niños de edad escolar. Memorias de las 10mas Jornadas de Investigación de la Universidad del Aconcagua.
- Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Málaga*.

- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de antropología social*, 16, 21-37.
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., & Elena, M. (2021) Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Revista chilena de Psiquiatría y Neurología de la infancia y adolescencia*, 32(1).
- Lerma Meza, A., Vásquez Araujo, J. G., Martínez Vásquez, M., Gonzales Cisneros, L., Coronado Manqueros, J., Barraza Macías, A., & Mercado Piedra, J. A. (2021). Manual de temas nodales de la investigación cuantitativa. un abordaje didáctico.
- Martínez Ortega, R.M., Tuya Pendás, L.C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A.M., (2009). EL COEFICIENTE DE CORRELACION DE LOS RANGOS DE SPEARMAN CARACTERIZACION. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2) Recuperado en 20 de noviembre de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017&lng=es&tlng=es.
- Medina, M., & Leal, A. (2019). Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. *uri*: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/224>.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 9, no. 1 (ene.-jun. 2006); p. 25-40. Recuperado de <https://doi.org/10/412>

- Morales, C. G., Arévalo, K. S., Cevallos, V. G., Racines, D. S., & Guevara, C. M. (2021). Reapertura de escuelas durante la pandemia de COVID-19. *Práctica Familiar Rural*, 6(1), 6.
- Olivari Medina, C., Urra Medina, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15.
- Olmos, A. E., & Pallarino, L. (2019). Gestionar la mejora de la educación rural en un país federal. Planificación, financiamiento y administración de un programa socioeducativo en la República Argentina. *Estudios rurales*, 9(17), 198-230.
- Oros, L. B. (2004). Evaluación de las creencias de autoeficacia en la infancia. *Revista Psicodiagnosticar*, 14, 75-87.
- Oros, L. B. (2017). Valores normativos de la Escala multidimensional de autoeficacia infantil para población Argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(44), 172-181.
- Ortiz, M. Á. C., & del Barrio Gandara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception*, pp. 239-266 Ablex Publishing, London.
- Pérez, E., Medrano, L., Mattus, J., & Ayllón, S. (2008). Adaptación de escalas de autoeficacia para escritura y lengua. *Perspectivas en Psicología*, 5(1), 86-92.

- Pontificia Universidad Católica Argentina. (2021). *Encuesta de la Deuda Social Argentina*. [Conjunto de datos]. Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina
- Quero, L., Montero-Galvache, M. Á. M., de León Molinari, P., Aguilar, R. E., & Rodríguez, C. C. (2021). Estudio del impacto emocional de la pandemia por COVID-19 en niños de 7 a 15 años de Sevilla. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 38(1), 20-30.
- Ramos Villagrasa, Pedro J., Sánchez-Iglesias, Iván, Grande, Mario, Oliván, Bárbara, Martín-Peña, Javier, & Cáncer, Pilar. (2018). Spanish version of Self-Efficacy for Writing Scale” (SEWS). *Anales de Psicología*, 34(1), 86-91. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.1.264931>
- Rojas, L. P., & Quezada, A. N. (2021). Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 31(78), 101-122.
- Sabino, Carlos (1992): “El proceso de la investigación”. Editorial Panapo. Caracas, Venezuela.
- Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., & Baños, C. P. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 13-19.
- Santamaría-Cárdaba, N., Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (30), 147-176 <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Scharager, J., & Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1, 1-3.

- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C., & Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, (27), 53-77.
- Tapia-Gutiérrez, C. P., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., & Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables.
- Torres, M., Salazar, F. G., & Paz, K. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación.
- Tosi, Carolina (2017). Proyectos de escritura en la escuela primaria. Una propuesta para la enseñanza de la producción escrita y su evaluación (reseña). *Álabe 16* [www.revistaalabe.com]
- Tuñón, I. (2021). Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia de COVID-19.
- Vázquez, M. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (85), 67-79.
- Villaseñor, E. M., Martín, A. S., Díaz, E. G., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista latinoamericana de psicología*, 41(2), 257-276.

ANEXO

Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil

Nombre: Edad: Grado: Escuela:

A continuación encontrarás algunas frases que sirven para conocer lo que piensan los chicos de tu edad:

-Si estás de acuerdo con lo que dice la frase marcá una cruz (x) en la casilla del SI

-Si estás más o menos de acuerdo con lo que dice la frase marcá una cruz (x) en la casilla que dice

A VECES

-Si no estás de acuerdo con lo que dice la frase marcá una cruz (x) en la casilla del NO

	SI	A VECES	NO
1. Creo que soy bueno para los deportes			
2. Me resulta difícil aprender los temas que se dan en la clase			
3. Puedo ser simpático con las personas			
4. Puedo ser rápido en los deportes			
5. Me parece muy difícil hacer amigos			
6. Es difícil completar las tareas que dan en la escuela			
7. Sé que puedo ganar aún cuando nunca antes haya jugado a ese juego o deporte			
8. Es difícil que los demás quieran estar conmigo			
9. Es muy difícil hacer las tareas que dan en la escuela			
10. Es fácil practicar deportes			
11. Me resulta difícil prestar atención en el aula			
12. Me cuesta mucho tener amigos			
13. Estoy seguro de poder realizar bien algún deporte			
14. Me cuesta caerle bien a la gente			
15. Es difícil recordar lo que me enseñan en la escuela			
16. Es difícil hacer que los demás sean mis amigos			
17. Me cuesta mucho ser estudioso			
18. Puedo ganar en un juego o deporte sin tener que practicar mucho			

**Escala de Diferencial Semántico sobre Escritura (Celina
Korzeniowski y Cecilia Moreno)**

Abajo vas a encontrar oraciones que dicen cosas sobre la escritura. Tenés que marcar con una X el círculo que está más cerca de lo que pensás o sentís. Si en alguno tenés duda, podés marcar el del medio.

1	Me gusta escribir	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	No me gusta escribir
2	Me cuesta mucho redactar oraciones	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Redacto fácilmente oraciones
3	Es lindo hacer carteles	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Es feo hacer carteles
4	Me interesa conocer el significado de las palabras	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Es aburrido conocer el significado de las palabras
5	La biblioteca es aburrida	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	La biblioteca es divertida
6	Me agrada redactar cuentos	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Me desagrada redactar cuentos
7	No me gusta cuando nos dan, como tarea, hacer oraciones	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Me gusta cuando nos dan, como tarea, hacer oraciones
8	Me gusta escribir cartas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	No me gusta escribir cartas
9	No me gusta escribir carteles	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Me gusta escribir carteles
10	No me gusta inventar historietas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Me gusta inventar historietas
11	Me encanta contar historias en un papel	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Odio contar historias en un papel
12	Me gusta buscar el significado de las palabras	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	No me gusta buscar el significado de las palabras
13	Los libros y textos de la escuela no son fáciles de entender	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Los libros y textos de la escuela son fáciles de entender
14	Escribir me divierte	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Escribir me aburre

15	Invento muchos cuentos e historietas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	No puedo inventarme ni un solo cuento o historieta
16	Escribo muchas historias y cartas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	No puedo escribir cartas o historias
17	Me cuesta copiar las tareas del pizarrón	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Copio fácilmente las tareas del pizarrón
18	Cuando tengo que inventar una historia me surgen muchas ideas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	No se me ocurren ideas cuando tengo que escribir una historia
19	Fácilmente me doy cuenta de mis errores ortográficos cuando escribo	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Me resulta difícil darme cuenta de los errores ortográficos cuando escribo
20	No se me ocurren sinónimos y antónimos con facilidad.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Me resulta fácil pensar sinónimos y antónimos.
21	Recuerdo las reglas ortográficas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Me cuesta recordar las reglas ortográficas
22	No planifico antes de escribir, escribo lo que me viene a la mente	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Cuando tengo que hacer una redacción, planifico cómo hacerla antes de empezar
23	Releo lo que escribo para detectar posibles errores.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	No releo lo que escribo
24	Cuando escribo un texto, lo reviso para comprobar que se entiende con claridad lo que he escrito	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Cuando escribo un texto, no lo reviso.
25	Cuando escribo, no corrijo mis errores	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Si detecto errores en lo que escribo, los corrijo
26	Si tengo dificultades para escribir trato de buscar una solución, buscando ayuda, consultando el diccionario, preguntándole a alguien	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Si tengo dificultades para escribir algo, no lo escribo
27	Cuando escribo un texto, reviso que no haya repetido varias veces una palabra o idea	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Cuando escribo un texto, no reviso si he repetido varias veces una palabra o idea
28	Cuando redacto un texto, no me sale muy bien. Creo que no tengo mucha habilidad para escribir	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Cuando redacto un texto me sale bien. Creo que tengo habilidad para escribir.
29	Tengo habilidad para escribir cartas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	No soy hábil para escribir cartas
30	No soy hábil inventando historias escritas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Soy hábil inventando historias escritas

31	Me cuesta redactar porque no ordeno bien mis ideas cuando escribo	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Me resulta fácil redactar porque ordeno bien mis ideas cuando escribo
32	Respondo bien las preguntas en el cuaderno porque presto atención	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Es difícil responder las preguntas en el cuaderno porque no presto atención

**Cuestionario acerca de la vivencia experimentada por los alumnos durante la
Pandemia por Covid-19 en relación con el área educativa.**

1. ¿Cómo te sentiste el año 2020 mientras no tenías clases presenciales? ¿Por qué te sentiste así?
2. ¿Cómo te sentía ahora que volviste a la escuela? ¿Por qué te sentís así?
3. Recordando los años anteriores, es decir, tus primeros años en la escuela, ¿qué diferencia notás con este año?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de venir a la escuela?

Entrevista personal a informante clave respecto a la calidad y condiciones de vida de la población que asiste a la escuela.

1. Dimensiones de las condiciones materiales de vida

- a. *¿En qué tipo de barrio vive la mayoría de las familias?*
- b. *¿En qué tipo de vivienda vive la mayoría de las familias? ¿Cuál es el material predominante en las viviendas? Paredes y piso. ¿Las viviendas cuentan con servicios de agua, luz, gas y cloacas?*
- c. *Cuentan con:*
 - *¿Servicio de alumbrado público?*
 - *¿Recolección municipal de basura?*
 - *¿Desagües pluviales?*
 - *¿Tienen problemas de tráfico y venta de drogas?*
- d. *¿La mayoría de las familias cuentan con artefactos eléctricos básicos? (heladera, cocina, lavarropas)*
- e. *¿La mayoría de las familias son propietarios de sus viviendas?*

2. Dimensiones de la integración humana, social y comunitaria:

- a. *¿La mayoría de las familias cuentan con movilidad propia? (auto, moto, camioneta)*
- b. *¿Qué nos puede decir acerca de la seguridad en los barrios?*
- c. *¿De qué nacionalidad son la mayoría de las familias?*

3. Dimensiones de las condiciones de Trabajo y Seguridad Social:

- a. *¿La mayoría tiene un trabajo estable? ¿Qué tipo de trabajo realizan?*
- b. *¿Sabe usted quién es el sostén económico en la mayoría de las familias?*
- c. *¿Cobran algún plan social?*
- d. *¿Reciben bolsón de alimentos?*

4. Dimensiones de Salud y las Condiciones Psicosociales:

- a. *¿Sabe usted si la mayoría de las familias posee cobertura médica?*
- b. *¿Sabe usted acerca del acceso a la alimentación saludable y variada de las familias de la comunidad?*
- c. *¿Qué nos puede decir acerca del estado de salud en general de las familias?*
- d. *¿Los niños de las familias realizan actividades extra escolares? (deporte, arte, etc)*
- e. *Generalmente, ¿los niños festejan sus cumpleaños?*
- f. *¿Qué nos puede decir acerca de la calidad de vida de las familias?*
- g. *¿Puede decirnos algo acerca de los valores que se manejan y transmiten en la mayoría de las familias?*
- h. *¿Sabe algo acerca de los métodos de crianza de las familias de la comunidad?*
- i. *Generalmente, ¿cuál es el grado de escolaridad (o formación académica) de los padres de las familias?*

5. Dimensiones de Confianza Institucional y Vida Ciudadana:

- a. *¿Sabe usted si en las familias se lleva a cabo el deber cívico de votar?*
- b. *¿Podría mencionar el grado de credibilidad y confianza que tiene la comunidad respecto a la democracia, el gobierno y sus instituciones?*
- c. *¿Puede decirnos algo acerca de la vida social/en comunidad de la mayoría de las familias? (apoyo social)*

Entrevista a la docente de la asignatura de Lengua acerca de su experiencia en la escuela rural.

1. Formación de la docente.
2. ¿Cuál es la experiencia en el ámbito rural? ¿Qué diferencias puede mencionar respecto a su experiencia en el ámbito rural?
3. Estrategias para enseñar a escribir.