



Informe Estado de la Educación 2025

Investigación

Evidencias sobre la importancia de motivar a escribir: desafíos y oportunidades para el diseño de políticas prácticas educativas

Investigadores:

Evelyn Hugo Rojas
Joseph McIntyre
Katherine Barquero Mejías
Renata Villers
Soledad Concha

San José | 2025



378.1
EV93e

Evidencias sobre la importancia de motivar a escribir: desafíos y oportunidades para el diseño de políticas prácticas educativas / Evelyn Hugo Rojas ...[et al.]. -- San José, C.R. : PEN, 2025.

1 recurso en línea (44 páginas): archivos de texto PDF, 1600 KB

ISBN 978-9930-654-14-9

Investigación para el Informe Estado de la Educación 2025

1. EDUCACIÓN PRIMARIA. 2. COMUNICACIÓN ESCRITA. 3. POLÍTICA EDUCATIVA. 4. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. 5. COSTA RICA. I. Hugo Rojas, Evelyn. II. McIntyre, Joseph. III. Barquero Mejías, Katherine. VI. Villers, Renata V. Concha, Soledad. VI. Título.



Información de los autores

Evelyn Hugo Rojas. <https://orcid.org/0000-0001-6094-9689>

Joseph McIntyre. <https://orcid.org/0000-0002-5912-0811>

Katherine Barquero Mejías. <https://orcid.org/0000-0003-1760-9026>

Renata Villers. <https://orcid.org/0009-0005-8845-7535>

Soledad Concha. <https://orcid.org/0000-0002-2033-3887>

Esta obra se comparte bajo la licencia
Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual
(CC-BY-NC-SA)

Permite usar una obra para crear otra obra o contenido, modificando o no la obra original, siempre que se cite al autor, la obra resultante se comparta bajo el mismo tipo de licencia y no tenga fines comerciales



Contenido

Descargo de responsabilidad	4
Presentación	5
Resumen Ejecutivo	5
Introducción.....	6
Antecedentes	7
Costa Rica experimenta un descenso continuo en el desempeño de la competencia lectora en las Pruebas PISA.....	7
Predominan los aspectos normativos de la escritura en el currículo de primaria costarricenses según la Unesco	9
Escolares costarricenses en situación de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura....	11
La experiencia de ADA	12
La experiencia chilena	13
Marco conceptual.....	14
Metodología.....	16
Descripción de muestra	18
Resultados	20
Prevalecen creencias y prácticas normativas en la enseñanza de la escritura	20
Implementación incipiente de la intervención en las aulas	24
Las actitudes hacia la escritura decaen conforme se avanza en la primaria	25
Menor percepción de autoeficacia en ortografía desde temprana edad en la primaria	29
Recomendaciones.....	33
Bibliografía	36
Anexos.....	39

Descargo de responsabilidad

Esta investigación se realizó para el *Décimo Informe Estado de la Educación (2025)*. El contenido es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Acerca del equipo de investigación

Evelyn Hugo Rojas. Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y académica investigadora en la Universidad de Las Américas (Chile), donde se desempeña como formadora de profesores en los niveles de pregrado y posgrado en didáctica y lingüística educacional. Ha sido docente en diversas universidades chilenas y es autora de publicaciones sobre enseñanza de la escritura, recursos lingüísticos en textos escolares y reflexión metalingüística, entre otros temas vinculados al lenguaje y su enseñanza.

Joseph McIntyre. Profesor de educación en la Escuela de Posgrado de Educación de Harvard, imparte clases de estadística y diseño de cuestionarios. Interés en investigación de equidad educativa

Katherine Barquero.

Renata Villers.

Soledad Concha. Doctora en Educación de Boston University. Formadora de docentes, investigadora y realiza diseños en políticas de enseñanza del lenguaje. Ex asesora del Ministerio de Educación de Chile para el diseño del currículum vigente de Lenguaje y Comunicación y Coordinadora de las acciones nacionales de enseñanza de la escritura. Actualmente es docente e investigadora de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Presentación

Esta Investigación se realizó para el Informe Estado de la Educación 2025, gracias al acompañamiento y apoyo de la Fundación Yamuni, la Fundación Focus Centroamérica y la Fundación Tinker. El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de sus autores y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el Décimo Informe del Estado de la Educación, en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Resumen Ejecutivo

La comunicación efectiva es cada vez más importante para el desempeño personal y profesional (McKinsey 2024, UNESCO 2022, McKinsey 2021). A pesar de los esfuerzos educativos en América Latina, los y las estudiantes costarricenses muestran bajos resultados en competencias de lectura y escritura en pruebas PISA y ERCE (OECD 2022, UNESCO 2020). El presente estudio se basa en un proyecto piloto cuyo objetivo es mejorar la motivación de los y las estudiantes costarricenses hacia la escritura. Se realizó una intervención pedagógica de 14 semanas centrada en la escritura creativa, como parte de una iniciativa nacional más amplia. Se utilizó un diseño cuasi-experimental durante el período 2023-2024, que involucró a 79 docentes y más de 4,000 estudiantes de 10 escuelas de comunidades de bajos ingresos. Las personas docentes en el grupo de tratamiento (experimental) recibieron diarios de escritura creativa para cada estudiante, un manual de orientación para docentes, videos modelo y un seminario web para apoyar la implementación del proyecto.

Los resultados indican que la actitud de los y las estudiantes hacia la escritura disminuye con el avance en los años escolares, y sus percepciones sobre sus habilidades en ortografía y generación de ideas son bajas. La intervención mitigó parcialmente la tendencia de descenso en actitudes, aunque no afectó significativamente la percepción de autoeficacia debido a creencias y prácticas docentes tradicionales, centradas en la ortografía y la caligrafía.

El proyecto destaca el potencial de fomentar la motivación hacia la escritura, pero para un impacto más amplio se requiere transformar las prácticas docentes. En respuesta, se proponen recomendaciones de política y práctica educativa, tales como: **visibilizar y promover la implementación en aula de los temas curriculares del Programa de estudio de Español, relativos a los procesos involucrados en la escritural**; diseñar e implementar una prueba estandarizada nacional de competencia escrita que promueve la enseñanza de la escritura en el sistema educativo; crear e implementar una política de motivación de la escritura acompañada de materiales basados en evidencia que buscan elevar la motivación del estudiantado por escribir; construir e implementar una política educativa de formación docente (inicial y en servicio) con prácticas de didáctica de la escritura basadas en evidencia y centradas en la motivación y la didáctica de la escritura; y realizar un trabajo sistemático con docentes en formación inicial y en servicio, enfocado en sus creencias sobre la escritura y su enseñanza

Descriptor

Escritura, comunicación, motivación hacia la escritura, primaria, español, actitudes hacia la escritura, percepción de autoeficacia hacia la escritura, ortografía, práctica docente, puntuación.

Introducción

La sociedad global actual valora cada vez más la capacidad de comunicarse de manera efectiva, en modalidades presenciales y no presenciales que cambian y se multiplican con rapidez. No es exagerado decir que nunca antes había sido tan importante la comunicación y, sin embargo, los sistemas escolares actuales no están a la altura de la demanda global para el desarrollo de competencias comunicativas (McKinsey 2024, UNESCO 2022, McKinsey 2021).

La escritura es una herramienta privilegiada para la comunicación y el desarrollo personal, académico, laboral y social. En la escuela, la escritura tiene el potencial de desarrollar el pensamiento y de mejorar el aprendizaje y la comprensión de textos en las distintas asignaturas. En el trabajo, nos permite elaborar, compartir y retroalimentar ideas de forma efectiva. A nivel personal y social, permite construir y mantener relaciones con personas

importantes en nuestras vidas; puede ser un medio para crear, para compartir ideas, para expresar emociones, para descubrir quiénes somos, para combatir la soledad, e incluso para sanar psicológica y fisiológicamente, entre otras funciones (Graham et al., 2012). Así también, desarrollar la escritura afecta positivamente la comprensión lectora para aprender en las distintas asignaturas. En efecto, escribir frecuentemente y aprender sobre la estructura de los textos y sobre los procesos involucrados en la escritura tiene el potencial de mejorar el reconocimiento de palabras, la fluidez lectora y la comprensión (Graham, 2011; Graham y Herbert, 2010). Pese a lo anterior, el enorme potencial de la escritura y las diferentes funciones que puede tener no suelen formar parte de las experiencias de escritura en la escuela. A su vez, las prácticas de aula afectan directamente la motivación por escribir y, por ende, el desempeño escrito.

A pesar de los esfuerzos de revisión curricular en la mayoría de los países de la región, los desempeños escritos de nuestros estudiantes no alcanzan los niveles esperados, lo que puede perjudicar su participación en la vida académica, laboral, social y personal. ¿Cuál es el rol de la motivación a la escritura en estos desempeños? ¿Qué particularidades tienen las prácticas de enseñanza de la escritura en aula en los países latinoamericanos y qué incidencia podrían tener sobre la motivación de /los y las estudiantes a escribir? El presente trabajo describe una investigación llevada a cabo con estudiantes costarricenses y orientada a la motivación a la escritura. Se buscó conocer los niveles de motivación de los y las estudiantes, así como incidir en su mejoramiento con una intervención pedagógica centrada en la escritura creativa. Se presentan aquí los resultados del estudio, así como recomendaciones para las prácticas y las políticas de enseñanza de la escritura que derivan de ellos.

Antecedentes

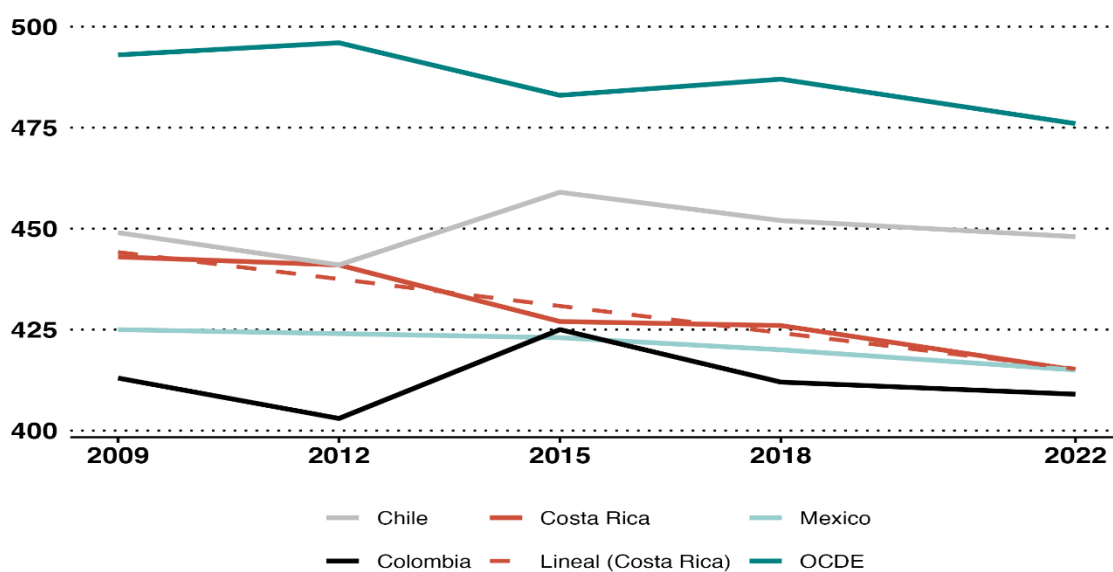
Costa Rica experimenta un descenso continuo en el desempeño de la competencia lectora en las Pruebas PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) proporciona una medida comparativa internacional de la calidad del aprendizaje estudiantil entre los países miembros y socios de la OCDE, desde 2009. Entre los países latinoamericanos

evaluados, en la evaluación de la lectura, Costa Rica destaca como el único que ha experimentado una disminución continua en los puntajes de comprensión lectora en cinco evaluaciones PISA (gráfico 1). Inicialmente, en 2009, el desempeño de Costa Rica era cercano al de Chile, el país con mejor rendimiento en la región. Sin embargo, para 2022, los puntajes de Costa Rica disminuyeron a niveles comparables a los de México, especialmente en el período posterior a la pandemia. Al respecto, es importante considerar que los países que reflexionan y aplican los conocimientos obtenidos en las evaluaciones a las prácticas de aula, generalmente ven resultados a largo plazo (Andreas Schleicher, ProLEER 2024).

Gráfico 1

Tendencias en los resultados de comprensión lectora de las pruebas PISA entre 2009 y 2022: una comparación de los promedios de la OCDE con los países miembros en América Latina



Fuente: Elaboración propia a partir del I Volumen de PISA: 2009, 2009+, 2012, 2015, 2018 y 2022.

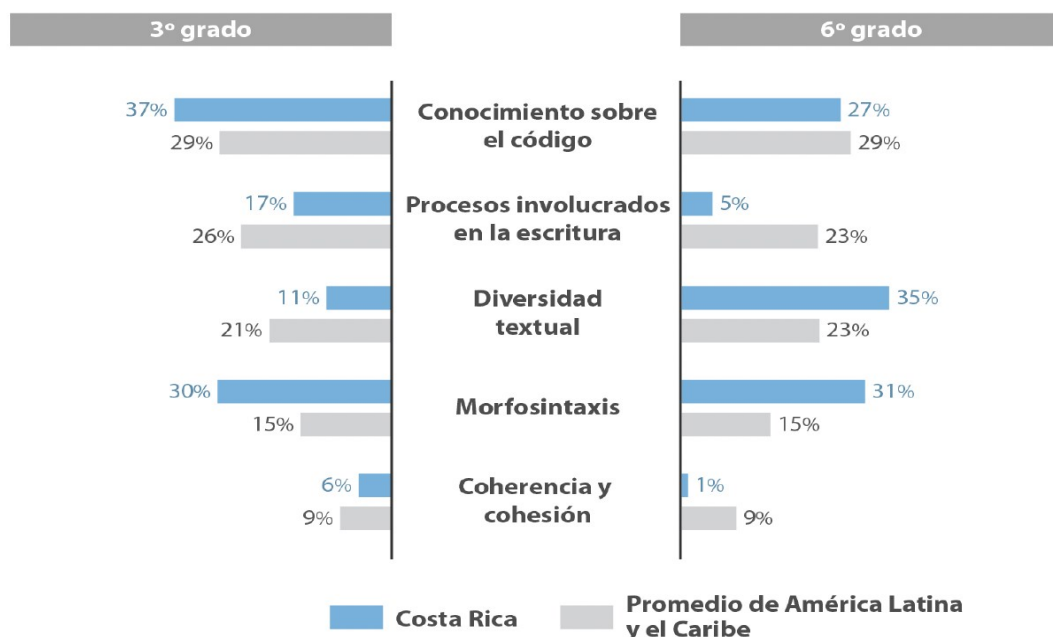
Predominan los aspectos normativos de la escritura en el currículo de primaria costarricenses según la Unesco

Dada la creciente demanda global de habilidades de comunicación en la vida profesional y personal (McKinsey, 2021), la escritura para fines comunicativos está ganando visibilidad en América Latina. Un análisis comparativo de los currículos de escritura en los países Latinoamericanos, realizado por LLECE, reveló que 17 de los 19 países declararon que sus currículos estaban basados en un enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje (UNESCO, 2020). Dicho enfoque enfatiza el desarrollo de competencias para la comprensión y producción de diversos textos de la vida en sociedad.

En contraste con la región Latinoamericana en general, el estudio destaca que el Programa de Estudios de Español de Costa Rica, a pesar de su enfoque comunicativo declarado, pone significativamente más énfasis en aspectos normativos de la escritura, particularmente ortografía, caligrafía y morfosintaxis. En tercer año escolar, el currículo costarricense incluye el doble de temas normativos (conocimiento sobre el código <lo cual abarca: caligrafía, ortografía, y conocimiento de las letras y sus sonidos> y morfosintaxis) en comparación con el promedio regional. Para sexto año escolar, aunque el enfoque en habilidades normativas disminuye, aún representa un tercio del contenido total. En el gráfico 2, se aprecia la relación entre la distribución promedio de temas de escritura abordados en la región Latinoamericana y su comparación con Costa Rica.

Gráfico 2

Distribución de temas de escritura en matrices de análisis curriculares en ERCE 2019 entre Costa Rica y la región latinoamericana



Fuente: UNESCO, 2020.

Los hallazgos recuerdan lo que Alves-Wold et al. (2024) describen como "visiones simples de la escritura", en referencia a prácticas que se centran predominantemente en las habilidades de caligrafía, ortografía y composición en la educación temprana, descuidando la complejidad del proceso de escritura y las diversas prácticas y experiencias que requiere para desarrollarse. Más aún, esta perspectiva puede estar asociada a creencias docentes respecto de que la ortografía, la caligrafía y la composición son habilidades secuenciales y, por lo tanto, no se debe involucrar a los y las estudiantes en la composición hasta que adquieran un dominio completo de la caligrafía o la ortografía (Håland et al., 2019 en Alves-Wold et al., 2024). La investigación sugiere que tal enfoque puede afectar negativamente la motivación de los y las estudiantes, ya que las prácticas de caligrafía y ortografía pueden ser cansadoras y menos significativas que la composición.

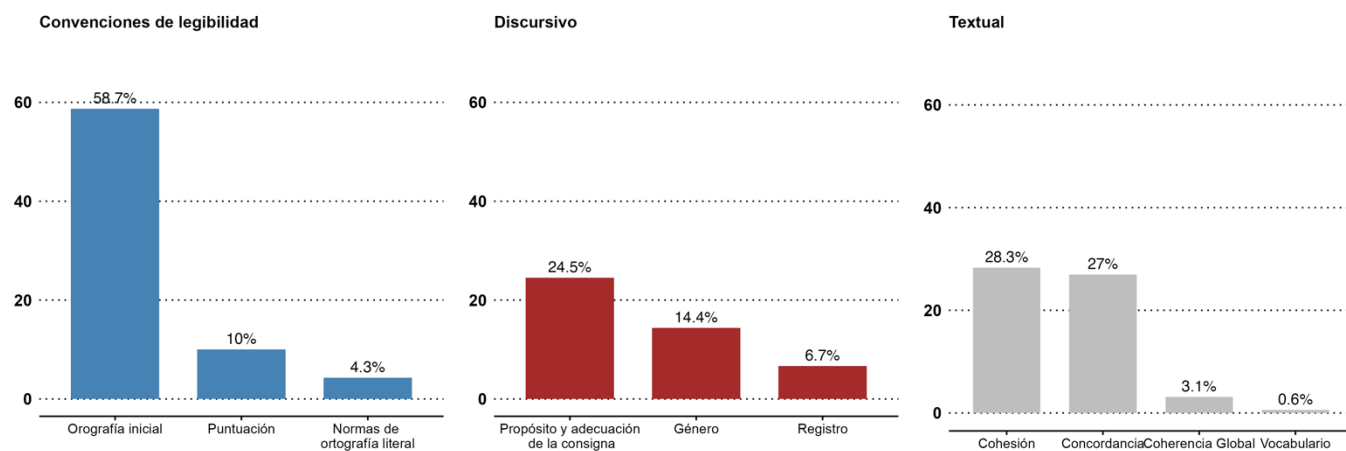
Escolares costarricenses en situación de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura

La última edición del Informe Estado de la Educación (2023) señaló que Costa Rica enfrenta una grave crisis educativa explicada, entre otros factores, por carencias de aprendizajes básicos que se gestan desde la educación primaria y se arrastran consecuentemente en ciclos posteriores.

Lo anterior se fundamenta por los bajos desempeños educativos que los y las estudiantes costarricenses han exhibido en su participación en pruebas internacionales estandarizadas. Según el Cuarto Estudio Comparativo Regional de la Unesco, en sexto año escolar, el 40% de los participantes se ubicó en los niveles de desempeño más bajos en lectura. En escritura, los resultados muestran que en promedio en el dominio de convenciones de legibilidad el 58.7% obtuvo los más bajos desempeños en ortografía inicial, un 25% en el indicador de propósito y adecuación de la consigna en el dominio discursivo y en el dominio textual cerca del 30% en los indicadores de cohesión y concordancia.

Gráfico 3

Porcentaje promedio de estudiantes en las categorías^{a/} de desempeño más bajas en la prueba ERCE de escritura^{b/} en sexto año, según el dominio evaluado, 2019



a/ Los valores agrupan a los y las estudiantes en las dos primeras categorías de desempeño de cuatro posibles. Las categorías van de 1 a 4, entre más alta, mayor es el nivel de desempeño exhibido por el estudiante.

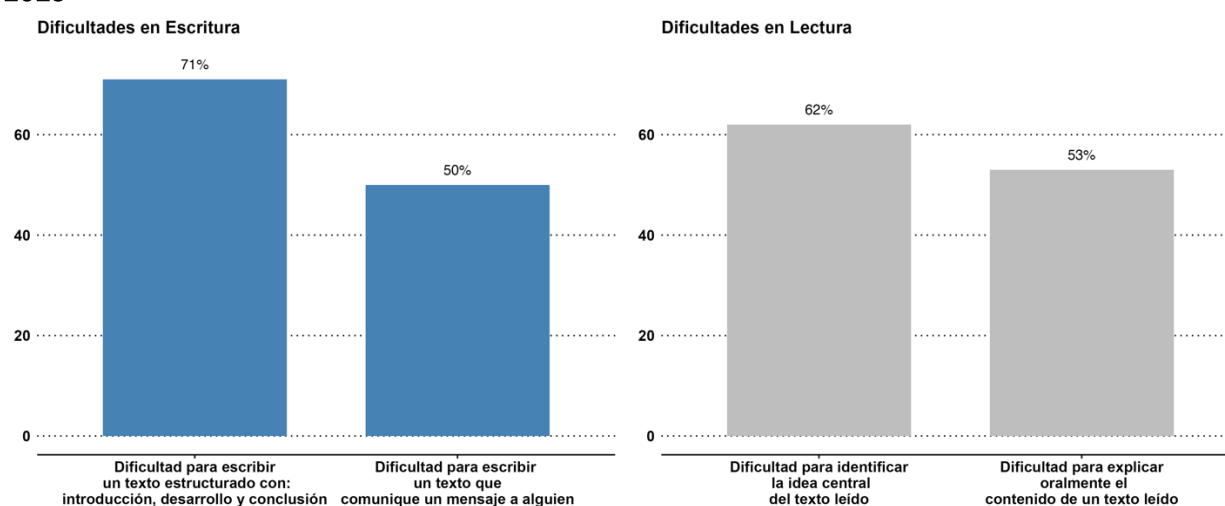
b/ Se muestra el porcentaje promedio de estudiantes en las categorías de desempeño más bajas, considerando dos ejercicios: la escritura de la carta a una autoridad y la escritura de un texto descriptivo de un animal.

Fuente: Elaboración propia con datos de ERCE 2019.

Asimismo, según PEN (2023), de acuerdo con la percepción de las personas docentes, los y las estudiantes de cuarto año están en situación de pobreza de aprendizajes, es decir, la mayoría no cuenta con las habilidades suficientes para leer, comprender y escribir un texto simple. En particular, se destaca que el 71% de las personas docentes señaló que sus estudiantes presentan dificultades para escribir un texto estructurado (con introducción, desarrollo y conclusión) y el 50% para escribir un texto que comunique un mensaje a alguien (gráfico 4).

Gráfico 4

Percepción docente sobre la pobreza de aprendizaje en lectura y escritura en aprendizajes seleccionados 2023



a/ El indicador de pobreza de aprendizajes incluye 6 dimensiones en lectura y 5 en escritura, se presentan los relacionados con el enfoque comunicativo del aprendizaje en ambas competencias.

Fuente: Elaboración propia con datos de PEN, 2023.

La experiencia de ADA

Desde 2012, la Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA), una organización sin fines de lucro costarricense ha organizado el concurso nacional de escritura Mi Cuento Fantástico en colaboración con el Ministerio de Educación. Esta iniciativa motiva a los/las estudiantes a escribir sus propias historias y a leer las historias de otros niños alrededor de todo el país. Cada año, cerca del 12% de las escuelas del país participan voluntariamente, involucrando a miles de estudiantes anualmente.

En su trabajo con docentes, a través del Programa Mi Cuento Fantástico y los cursos de desarrollo profesional previos, ADA ha identificado un desafío significativo: las personas docentes luchan por involucrar a todos sus estudiantes en la escritura de narrativas. En grupos focales, la mayoría informó que sus estudiantes muestran poco interés en escribir, a menudo porque sienten que carecen de ideas o estrategias para desarrollar los textos. Así también, las personas docentes señalaron que carecen de estrategias instruccionales efectivas y de materiales para ayudar a los y las estudiantes a escribir con fines comunicativos (PEN, 2023).

En respuesta a estos desafíos, en 2023, una alianza entre ADA y el Ministerio de Educación (MEP) realizaron una intervención en escritura creativa en comunidad que ha sido exitosa en Chile, pero adaptada al contexto costarricense. Esta adaptación incluyó la realización de un pilotaje en más de 10 escuelas urbano-marginales en el Área Metropolitana de San José Central (GAM) entre 2023 a 2024, con la participación de formadores de docentes e investigadores dentro y fuera de Costa Rica. Para el 2025-2026, en alianza con el MEP y otros aliados, estaremos pilotando la intervención con docentes y estudiantes del sector rural de Guanacaste.

La experiencia chilena

Chile se destaca en la región por un esfuerzo sostenido de políticas de enseñanza del lenguaje. En relación con la escritura, el año 2019 el Ministerio de Educación de Chile inició el diseño de una política pedagógica coherente con el currículum, que ya había sido actualizado con las buenas prácticas internacionales en el año 2012. La política pedagógica, denominada Plan Nacional de Escritura (PNE), comenzó con un foco en la motivación a la escritura, para lo cual se diseñaron Diarios de Escritura Libre (DEL) y Orientaciones Docentes para la escritura libre en comunidad. Los DEL ofrecen para cada nivel escolar 60 ejercicios para escribir que consideran la escritura personal, de interés social y de ficción. Por su parte, las Orientaciones ofrecen recomendaciones generales para crear comunidades de escritores, para permitir la escritura libre y para retroalimentar la escritura de los y las estudiantes de manera precisa y positiva. Estos materiales fueron distribuidos a 1500 escuelas que se inscribieron voluntariamente para recibirlos, sin mediación de capacitación docente.

En 2020 se realizó un estudio cuasi experimental con grupo tratamiento y grupo control en 4 escuelas de la Región Metropolitana de Chile, con estudiantes de primero a onceavo año. Se buscaba explorar el impacto del Plan Nacional de Escritura (PNE) en la motivación a la escritura de los y las estudiantes. Los resultados confirmaron que, antes de la intervención, Chile seguía la tendencia internacional, pues los niveles de motivación a la escritura eran más bajos en los cursos mayores y, comparativamente, tercero y cuarto año mostraban más alta motivación que el resto de los cursos, hasta onceavo año en la escala de actitudes hacia la escritura y hasta décimo año en la escala de percepción de autoeficacia sobre la escritura. Al comparar las mediciones pre y post test, los resultados indican que el efecto de la intervención fue significativo para mejorar la motivación a la escritura entre los y las estudiantes del grupo de tratamiento, si bien el tamaño del efecto fue mediano en primero y segundo año y pequeño de tercero a onceavo año (Concha et al., enviado a publicación).

Marco conceptual

El aprendizaje de la escritura involucra no solo desarrollar conocimientos, habilidades y estrategias, sino también la motivación necesaria para escribir (Graham & Harris, 2019). La motivación dispone a las personas a elegir una actividad, a esforzarse en su realización y a persistir en ella a pesar de las dificultades que se presenten. La evidencia internacional establece que existe una relación entre motivación y desempeño, de modo que los buenos escritores tienen mayor motivación por escribir que los escritores débiles (Graham et al., 2017) y, a su vez, la motivación predice el desempeño (Graham et al., 2007).

Hay evidencia internacional de que la motivación por escribir tiende a descender conforme avanzan los años escolares (Martínez-Cocó et al., 2009; Pajares et al., 2007; Rasteiro & Limpo, 2023; Wright et al., 2020; Concha et al., 2022). Desde una perspectiva sociocognitiva, la motivación resulta de las interacciones que tienen las personas en la sociedad. Por lo mismo, la falta de motivación por la escritura escolar puede ser el resultado de las prácticas de enseñanza de la escritura que vivencian los y las estudiantes en la escuela (Boscolo, 2023).

La escritura escolar suele estar restringida a los textos más académicos (Boscolo & Hidi, 2006), de corte expositivo y argumentativo, que preparan a los y las estudiantes para la educación superior. Se ha mostrado también que su enseñanza tiende enfocarse en los aspectos formales de la escritura (Gómez et al., 2016; Espinosa, 2018), como la estructura de los textos, la ortografía y la caligrafía. Por último, se ha dicho que la escritura escolar tiende a estar desconectada de las emociones de los y las estudiantes (Smagorinsky & Daigle, 2012) y que es percibida como carente de sentido, por lo que no logra involucrar a los y las estudiantes y, en última instancia, afecta su compromiso general con las experiencias escolares (Smagorinsky et al., 2012; Concha & Espinosa, 2022).

Entre los factores que pueden incidir en la enseñanza de la escritura, y por ende en la motivación de los y las estudiantes por escribir, están las creencias docentes, un constructo cognitivo que influencia las prácticas e impacta en las experiencias educativas (Beach, 1994; Gutiérrez, 1994). Las personas docentes acuden a sus creencias para tomar decisiones en el aula (Feiman-Nemser, 2008) y para interpretar el currículum (Flores-Ferrés et al., 2022). De hecho, un cuerpo creciente de estudios establece la importancia de las creencias en relación con la enseñanza específica de la escritura (Harward, Peterson, Korth, Wimmer, Wilcox, Morrison & Black, 2014).

La investigación internacional sobre la motivación para el logro suele utilizar variables relacionadas con el valor asignado a las tareas, con las creencias sobre la propia habilidad y con las expectativas de desempeño (Wigfield & Eccles, 2000). En el ámbito cuantitativo del presente trabajo se ha optado por una variable relacionada con el valor de las tareas de escritura —actitud frente a la escritura— y una variable relacionada con las creencias sobre la propia habilidad —la percepción de autoeficacia—. Hay evidencia disponible que asocia las actitudes hacia la escritura (Graham et al., 2007 y 2017) y la percepción de autoeficacia sobre la escritura (Pajares et al., 2007) con el desempeño escrito.

La actitud hacia la escritura se refiere a la disposición positiva o negativa que puede tener un/a escritor/a frente a la tarea de escribir (Graham et al., 2007, 2017). Esta disposición es afectiva, pues involucra cómo se siente una persona frente a la tarea, pero tiene una dimensión

cognitiva en tanto determina la atención, el esfuerzo y la persistencia con que una persona enfrenta esa tarea. Las actitudes hacia la escritura no se desarrollan en el vacío, sino en determinados contextos sociales, de modo que inciden en ella las experiencias familiares y escolares.

La percepción de autoeficacia se refiere a las creencias que una persona tiene respecto de sus habilidades, lo que determina su conducta incluso más que sus verdaderas capacidades (Bandura, 1986, 1997, ambos citados en Pajares, 2003). Este constructo depende de factores personales, conductuales y ambientales que se afectan recíprocamente (Schunk & Usher, 2012). Schunk y Usher (2012) resumen evidencia que muestra que la percepción de autoeficacia se desarrolla por experiencias personales y vicarias, por comentarios de otros sobre el propio trabajo o por reacciones fisiológicas frente a determinados desempeños. Los autores destacan que cuando una persona sabe menos sobre lo que se necesita para tener éxito en una actividad, le influyen especialmente los comentarios de otros sobre su desempeño.

Por último, es importante mencionar aquí que la didáctica de la escritura tiene ya una nutrida literatura de “buenas prácticas de enseñanza” que se deducen de estudios de impacto y de experiencias exitosas de docentes. Si bien Graham y Harris (2019) advierten que los contextos de enseñanza son diversos, por lo que es aconsejable adaptar flexiblemente las buenas prácticas, los autores proponen que para motivar a escribir es necesario ofrecer oportunidades para escribir frecuentemente sobre temas que sean interesantes y sobre los cuales se tenga conocimiento; permitir la libre elección de temas y formatos; retroalimentar de forma positiva y precisa los escritos; y crear un ambiente emocional positivo en torno a la escritura en el aula.

Metodología

Este estudio emplea un diseño cuasiexperimental como parte del proyecto "¡A CREAR!" para evaluar el impacto de una intervención orientada a incrementar la motivación hacia la escritura en estudiantes costarricenses de primaria, con el objetivo de fortalecer sus habilidades en escritura. La investigación incluye un grupo de tratamiento, que recibe la intervención, y un grupo de control, que no la recibe, permitiendo así establecer comparaciones relevantes.

La intervención se implementó en dos periodos: marzo a octubre de 2023 y abril a agosto de 2024, y se estructuró en tres componentes: a) seis Diarios de Escritura Creativa, con ejercicios que abordan temas personales, sociales y de ficción; b) una guía de Orientaciones Docentes para facilitar el uso de los diarios en el aula; y c) una capacitación docente en línea de tres horas que introduce los principios y objetivos de la intervención, además de la propuesta de uso de los Diarios en el aula.

Para capturar los cambios en la motivación hacia la escritura, se adoptó un enfoque de métodos mixtos, como se refleja en el cuadro 1. En el componente cuantitativo en estudiantes, se aplicaron encuestas de autopercepción al inicio y al final de cada periodo, utilizando dos escalas: una escala de actitudes hacia la escritura y otra escala para evaluar la percepción de autoeficacia en escritura. Durante el primer año, los y las estudiantes de primero a sexto respondieron la de actitudes, mientras que los de tercero a sexto respondieron la de autoeficacia. En el segundo año, los y las estudiantes de tercero a sexto completaron ambas escalas. Este instrumento fue validado por Graham (2017), adaptado en Chile (Concha et al., 2022) y posteriormente ajustado para estudiantes costarricenses (Concha et al., en revisión).

Cuadro 1

Análisis y construcción de resultados: enfoque de métodos mixtos

Año	Estudiantes		Docentes		
	métodos cuantitativos	métodos cualitativos	métodos cualitativos		
	encuesta motivación a la escritura				
2023	Actitudes 1-6 grado	Percepción de autoeficacia 3-6 grado
	Actitudes 3-6 grado	Percepción de autoeficacia 3-6 grado	12 entrevistas semiestructuradas Experiencia de uso de Diarios de Escritura Creativa	12 Entrevistas semi estructuradas ● Creencias sobre la enseñanza de la escritura ● Prácticas declaradas de enseñanza de la escritura	12 Observaciones de aula Fidelidad de la implementación

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis cuantitativo, se utilizó Análisis de Covarianzas (ANCOVA) de medidas repetidas para comparar los puntajes de motivación hacia la escritura entre los grupos de tratamiento y control, ajustando por las puntuaciones iniciales. Este enfoque permite controlar las diferencias iniciales en las puntuaciones y analizar el efecto de la intervención proporcionando evidencia de diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de motivación hacia la escritura entre ambos grupos (Keselman et al., 2021).

En el componente cualitativo, con docentes, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 docentes y observaciones de aula en el grupo de tratamiento. Las entrevistas se enfocaron en las creencias y prácticas declaradas de las personas docentes sobre la enseñanza de la escritura. Fueron analizadas mediante análisis de contenido, combinando enfoques inductivos y deductivos en varias fases, conforme a la metodología de Saldaña (2021). Las observaciones de aula utilizaron una rúbrica basada en el Classroom Assessment Scoring System de Teachstone para evaluar la fidelidad de implementación de la intervención ¡A CREAR! y aspectos clave como: a) el fomento del diálogo sobre los temas de escritura, b) la libertad en la elección de temas y formatos, c) retroalimentación positiva y precisa, y d) la creación de un ambiente emocional favorable, según Graham y Harris (2019). Por último, con estudiantes se realizaron entrevistas semiestructuradas para explorar sus experiencias usando los Diarios de Escritura Creativa. Para los efectos de este escrito se realizaron análisis preliminares de las entrevistas a estudiantes.

Descripción de muestra

El estudio se desarrolló en dos comunidades urbano-marginales de Alajuelita y Hatillo en San José, Central. Esta región fue seleccionada por las cualidades de liderazgo en la dirección regional.

Dentro de la región educativa, en 2023 se seleccionaron cuatro escuelas que se encontraban por debajo del promedio nacional en la evaluación de lectura de ERCE 2019 (es decir, con menos del 25,1% de los y las estudiantes en el nivel I de comprensión lectora). Las escuelas seleccionadas estaban ubicadas en áreas clasificadas con un desarrollo social medio o bajo, según el Índice Nacional de Desarrollo Social, en comunidades urbano-marginales. En 2023, el

proyecto se implementó en los años escolares primero a sexto. En 2024, seis escuelas adicionales implementaron el proyecto, con participación de estudiantes que cursan de tercero a sexto año con el fin de enfocarse en los niveles que enseñan la escritura de manera explícita durante todo el año. Las escuelas de la cohorte 2024 fueron seleccionadas por los supervisores distritales en función del liderazgo del director de la escuela, la cantidad de estudiantes matriculados por escuela y su ubicación en áreas clasificadas con desarrollo social medio o bajo.

Durante el período 2023-2024, nuestra muestra consistió en 4.158 estudiantes matriculados, de los cuales 3.066 estaban presentes para las dos aplicaciones de los diagnósticos pre y post intervención, de primero a sexto año escolar, como se detalla en el cuadro 2 a continuación. Los y las estudiantes provenían de 123 aulas en 10 escuelas distintas. En cada escuela, la mitad de los años escolares fueron asignados de forma aleatoria a aulas de tratamiento que recibieron la intervención, mientras que la otra mitad fueron asignados a aulas de control que no recibieron la intervención. Dentro de cada distrito escolar, dos escuelas de tamaño y comunidad similares se emparejaron entre sí para su comparación. Por ejemplo, si la escuela A tenía aulas de tratamiento asignadas a los años impares (tercero y quinto año) con aulas de control asignadas a los pares (cuarto y sexto año), la escuela B tendría sus aulas asignadas a los grupos opuestos (aulas de control en los años pares) y de tratamiento en los impares. Esto se hizo para reducir cualquier posible efecto de la escuela que pudiera sesgar los resultados.

Cuadro 2

Estudiantes matriculados y presentes durante ambas aplicaciones de los diagnósticos pre/post-intervención por año escolar, entre 2023-2024

Año escolar	2023		2024		2023-2024	
	Matrícula	Muestra de estudiantes participantes	Matrícula	Muestra de estudiantes participantes	Matrícula	Muestra de estudiantes participantes
Primero		236		0		236
Segundo		312		0		312
Tercero		284		278		562
Cuarto		276		313		589

Año escolar	2023		2024		2023-2024	
	Matrícula	Muestra de estudiantes participantes	Matrícula	Muestra de estudiantes participantes	Matrícula	Muestra de estudiantes participantes
Quinto		352		380		732
Sexto		250		385		635
Total	2165	1710	1993	1356	4158	3066

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Prevalecen creencias y prácticas normativas en la enseñanza de la escritura

Respecto de las creencias docentes, un hallazgo relevante es que la mayoría de las personas docentes (7) sostiene más de un paradigma de creencias, como se visualiza en la figura 1 a continuación. La gran mayoría de entrevistados (10) revela creencias de carácter normativo, que se focalizan en la importancia de enseñar caligrafía y ortografía para aprender a escribir. Muy pocos docentes presentan creencias epistémicas (3), focalizadas en el uso de la escritura en aula para aprender a pensar; y solo la mitad se refiere a ideas circunscritas a las creencias expresivas, referidas a la importancia de usar la escritura en aula para expresar sentimientos y crear. Además, algo para destacar es que las creencias normativas están presentes en las personas docentes de todos los años escolares en estudio (tercero a sexto año) y las dos docentes que no presentan creencias normativas corresponden a docentes de sexto año. La cita a continuación ilustra que las personas docentes se refieren a la ortografía y la caligrafía como un medio para alcanzar la buena comunicación escrita

Docente A: Ok, yo les plantearía que parte de la importancia de estar en la escuela es aprender a comunicarse de forma correcta, tanto verbal y escrita. Entonces les hablaría de la importancia de la buena ortografía, de una buena caligrafía

Así también, la siguiente cita ilustra el tipo de comentarios que emitieron aquellos/as que sostenían creencias expresivas sobre la didáctica de la escritura. Como se observa, dichos comentarios asociaban la escritura escolar con la creatividad, la expresión de emociones y la liberación a través de la escritura:

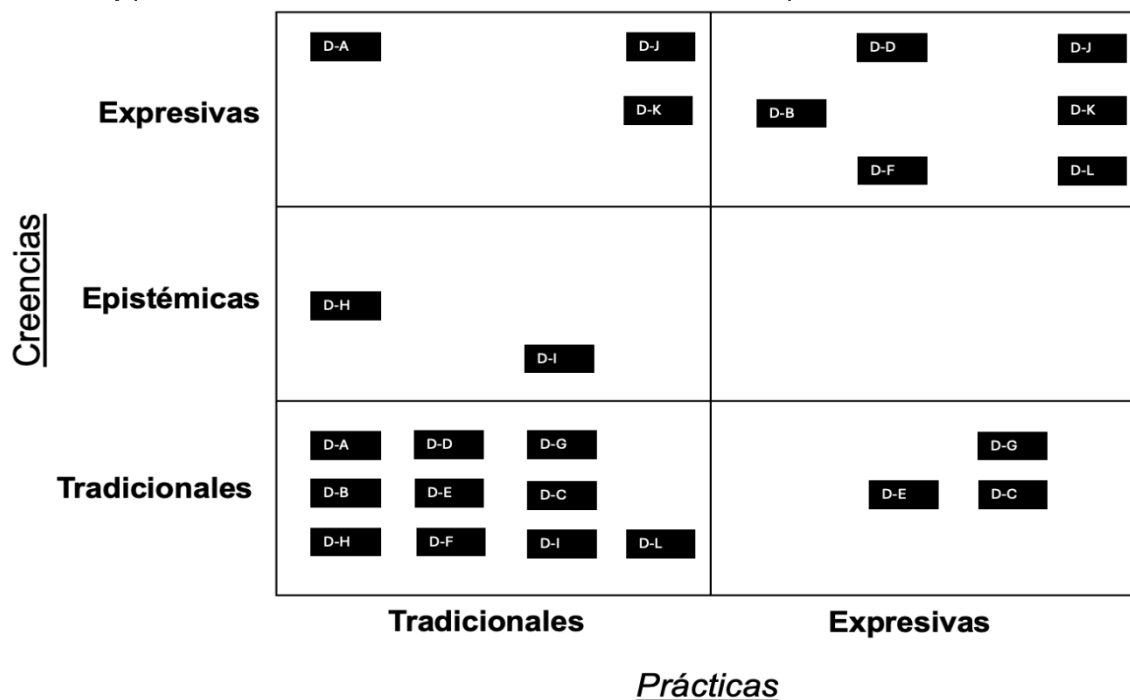
Docente B: si esto sirve para que ellos puedan desahogarse un poquito, para que puedan expresarse es maravilloso, que pueden encontrar un medio donde ellos puedan desahogarse y puedan sentir esa libertad de ser ellos y que ellos puedan comunicarse de alguna otra forma, porque hay algunos que no son tan abiertos para hablar, pero para escribir sí. Entonces ese factor de que ellos puedan encontrar como esa libertad de, que sí me expreso es uno de los más importantes.

Respecto de las prácticas declaradas, en su mayoría corresponden a prácticas tradicionales centradas en ortografía y caligrafía como procesos aislados, sin correspondencia con la escritura o lectura de textos con propósitos comunicativos. De hecho, todos los entrevistados, independientemente del nivel de enseñanza en el que se desempeñan, mencionaron al menos alguna de las prácticas de carácter normativo. Las prácticas de aula más frecuentes son el dictado, la corrección de textos, el completar palabras y hacer juegos de ortografía. Asimismo, el trabajo con la caligrafía es muy frecuente y se realiza en todos los años escolares. Las metodologías más mencionadas fueron copiar del pizarrón y hacer transcripciones de textos.

En lo que concierne a prácticas expresivas, se destaca el trabajo con el texto narrativo. Casi todos (menos dos docentes de tercer año escolar) declaran desarrollarlas de alguna manera en el aula. Las prácticas declaradas más frecuentes son escribir cuentos en base a imágenes y crear cuentos colectivamente.

Una cuestión clave es que las creencias, tal como señala la evidencia internacional disponible, tendieron a estar relacionadas con las prácticas docentes. Es decir, lo que un/a docente cree sobre cómo se enseña a escribir, se refleja en lo que hace en el aula. La figura 1 resume las creencias, las prácticas declaradas y sus relaciones.

Figura 1
Creencias y prácticas declaradas sobre la enseñanza de la escritura pre-intervención



Nota: Se han codificado los nombres para proteger la privacidad de los docentes.

Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas con los docentes.

Como se observa en la figura 1, la mayoría de las personas entrevistadas muestran coincidencia entre sus creencias y las prácticas que declara realizar. En efecto, las personas que evidenciaron que los fines normativos o expresivos eran importantes declaran realizar prácticas normativas o expresivas en correspondencia.

Por último, en la siguiente figura 2, se aprecian las prácticas declaradas más frecuentes derivadas de las entrevistas docentes.

Figura 2

Prácticas tradicionales y expresivas en la enseñanza de la escritura declaradas por las personas docentes

		3°			4°			5°			6°		
Prácticas/ Docentes		DA	DB	DC	DD	DE	DF	DG	DH	DI	DJ	DK	DL
Tradicional (Centradas en ortografía y caligrafía)	Dictado	X				X	X			X			
	Corrección de textos						X	X		X		X	X
	Completar palabras	X		X	X			X				X	
	Conocer el alfabeto	X					X						
	Juegos de ortografía		X				X			X	X		
	Repasar las reglas											X	
	Copiar y transcribir textos	X	X				X		X			X	X
	Ejercicios de caligrafía	X					X						
Redacción oraciones			X	X									
Expresiva (Centradas en la producción y circulación de textos)	Narraciones con imágenes		X		X	X		X	X				
	Narraciones por tema dado o libre						X					X	X
	Completar narrativos					X			X				X
	Compartir los escritos		X			X		X					
	Crear cuentos colectivos		X					X			X		
	Transformar textos narrativos										X		X

Nota: Se han codificado los nombres para proteger la privacidad de los docentes.

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizado con los docentes.

Como se observa en la figura 2, las prácticas tradicionales son más frecuentes que las expresivas y se realizan en todos los años escolares. Una hipótesis viable es que esta preponderancia esté modelando para los y las estudiantes una conceptualización de la escritura como una habilidad formal y que signifique para ellos y ellas una exposición frecuente a experiencias de corrección y de fracaso. Por su parte, las prácticas expresivas tienen principalmente que ver con la redacción de textos narrativos. Lo anterior es testimonio de que las experiencias de enseñanza de la escritura son más bien restringidas respecto de las

múltiples funciones que puede tener la escritura en el desarrollo personal y social. Por ejemplo, no se reportaron prácticas de escritura para aprender, ni para argumentar ideas propias.

Implementación incipiente de la intervención en las aulas

Los análisis de las 12 observaciones de aula durante la intervención permitieron categorizar el desempeño de las personas docentes en tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre, así como calificarlos de 1 a 7 en cada momento, con base en una rúbrica creada para este propósito. Según la rúbrica, un puntaje de 1 a 3 corresponde a una práctica “incipiente”; de 4 a 5 a una “buena” practica; y de 6 a 7, a una práctica “avanzada”. En términos generales, los resultados señalan que todos los participantes implementaron los momentos de la intervención: facilitaron la generación de ideas al inicio, hicieron comentarios en el desarrollo y provocaron la lectura de textos escritos al cierre. Sin embargo, hay desafíos pendientes en la calidad de la implementación.

Respecto al primer momento: inicio de la clase, los desempeños se ubicaron en un promedio de 3.7 sobre 7 puntos, calificados como una práctica “incipiente”, pues en su mayoría las personas docentes no permitieron la libre elección de ejercicios y no mediaron diálogos auténticos con sus estudiantes que provocaran la recuperación de conocimientos para escribir. Típicamente, se seleccionaba un ejercicio para todo el grupo y se dirigían preguntas o daban ideas sobre qué escribir, sin provocar un diálogo.

En cuanto al desarrollo de la clase, los desempeños se ubicaron en un promedio de 3.3 sobre 7 puntos, calificados como una práctica “incipiente”, pues en lugar de circular por el aula entregando retroalimentación positiva y precisa sobre los escritos, tendían a observarse correcciones ortográficas o comentarios generales.

En los cierres de las clases, los desempeños se ubicaron en un promedio de 3.5 sobre 7 puntos, calificados como una práctica “incipiente”, pues si bien se observaban oportunidades para leer los textos en voz alta, no se provocaban diálogos en torno a la escritura leída. En resumen, y en relación con el propósito general de determinar la fidelidad con la que las personas participantes implementaron la intervención ¡A CREAR!, los resultados sugieren que dicha fidelidad fue “incipiente”.

Cuadro 3

Puntaje de observación docente por momento instruccional en la implementación

Docente	Inicio	Desarrollo	Cierre
Docente A	3	4	3
Docente B	1	1	1
Docente C	3	5	5
Docente D	4	2	1
Docente E	2	4	5
Docente F	4	4	6
Docente G	4	3	1
Docente H	5	3	4
Docente I	5	5	5
Docente J	4	2	2
Docente K	4	1	5
Docente L	5	6	4
Promedio	3.7	3.3	3.5

Nota: Se han codificado los nombres para proteger la privacidad de las personas docentes.

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas a docentes 2024.

Las actitudes hacia la escritura decaen conforme se avanza en la primaria

Un hallazgo importante de este estudio es que el estudiantado costarricense sigue la tendencia internacional (Graham, 2007 y 2017), pues inician la escolaridad con una disposición positiva hacia la escritura, pero a medida que progresan en los años de primaria, sus actitudes hacia la escritura disminuyen consistentemente (gráfico 5). Esta tendencia fue particularmente evidente en la cohorte de 2023, donde se observa la mayor caída en la motivación para escribir entre segundo y tercer año, seguida de otra disminución significativa entre tercer y cuarto año escolar. A partir de allí, la motivación continúa disminuyendo consistentemente hasta sexto año escolar.

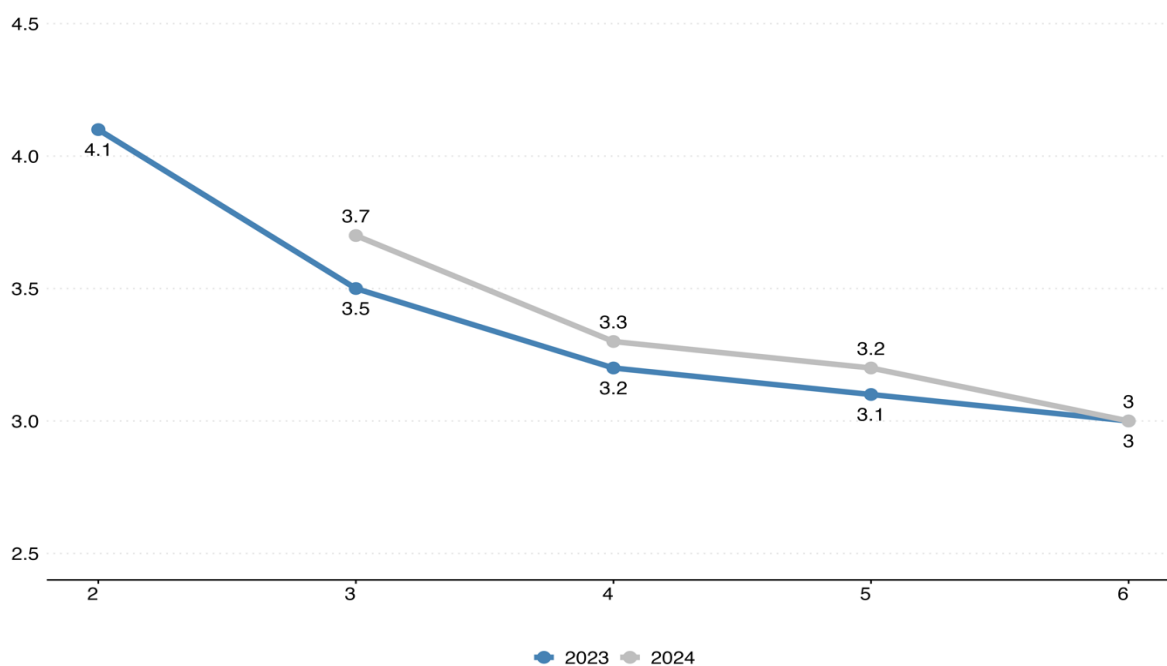
Si bien estos datos replican una tendencia internacional, es importante destacar que son también diferentes, pues en la evidencia previa la tendencia decreciente de la motivación por escribir suele tener lugar en sexto año escolar o cuando cambian los ciclos escolares (Wright et

al, 2020; Concha et al., 2022). Según estos datos, en Costa Rica el descenso comienza ya en tercer año y no se asocia con cambios de ciclo. Dado que tercero suele ser un año escolar de transición, pues en primero y segundo la enseñanza se centra en la adquisición inicial de la lectura, es posible decir que, en esta muestra de estudiantes, el descenso en la motivación comienza justo cuando se inicia la enseñanza formal de la escritura. Estos resultados son preocupantes considerando que los primeros años escolares son clave para desarrollar conocimientos y motivación por escribir.

Para la cohorte 2023 (línea azul en el gráfico 5, a continuación) medimos una disminución total del 27% en las actitudes positivas hacia la escritura entre segundo y sexto año escolar. A pesar de que la medición 2024 considera solo estudiantes de tercero a sexto año, los resultados de la cohorte 2024 se alinean con los hallazgos de 2023, mostrando una disminución continua en las actitudes de los niños hacia la escritura entre tercer y sexto año escolar.

Gráfico 5

Escala promedio pre-test de actitudes hacia la escritura según año escolar, de inicio de año, cohortes 2023 -2024



Fuente: Elaboración propia con datos de ADA 2023 y 2024.

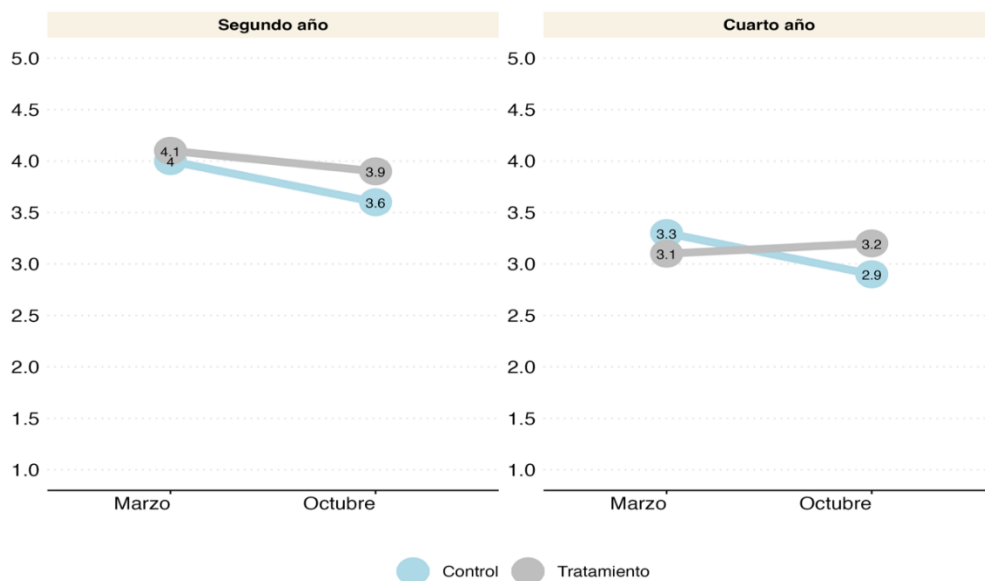
Efecto de la intervención ¡A CREAR! en las actitudes hacia la escritura

Respecto de la comparación de mediciones pre y post intervención en actitudes, para la cohorte 2023 se observaron diferencias moderadas y estadísticamente significativas en las actitudes hacia la escritura de los y las estudiantes de segundo y cuarto año, las cuales se explican por su participación en la intervención. Entre los y las estudiantes de segundo año (gráfico 6), las actitudes disminuyeron durante el transcurso de la intervención tanto para el grupo de tratamiento como para el grupo de control, en línea con la tendencia general de disminución de las actitudes hacia la escritura con el tiempo, como se discutió anteriormente. Sin embargo, la disminución en las actitudes del grupo de tratamiento fue menos pronunciada que las del grupo de control, lo que sugiere un efecto de mitigación modesto, pero estadísticamente significativo de la intervención.

En contraste, los datos de los y las estudiantes de cuarto año revelaron un efecto de mitigación más fuerte por parte de la intervención. Es decir, mientras las actitudes hacia la escritura continuaron disminuyendo entre los y las estudiantes del grupo de control, las actitudes del grupo de tratamiento aumentaron durante el mismo período.

Gráfico 6

Escala promedio de actitudes hacia la escritura por año escolar, según grupo de análisis, antes y después de la intervención. 2023



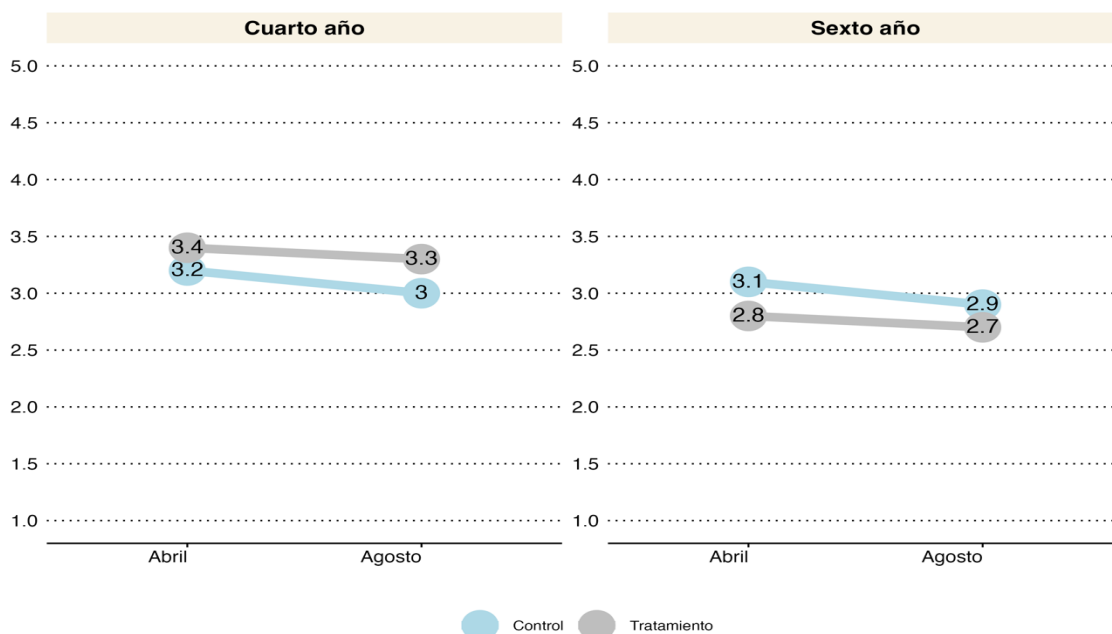
Fuente:

Elaboración propia con datos de ADA, 2023.

En 2024 se observan diferencias modestas y estadísticamente significativas en las actitudes hacia la escritura de los y las estudiantes de cuarto y sexto año (gráfico 7). En ambos casos, se utilizó ANOVA de medidas repetidas para determinar la significancia estadística. Mientras que todos los participantes de cuarto y sexto año experimentaron una disminución en sus actitudes hacia la escritura a lo largo del tiempo, de acuerdo con la tendencia discutida anteriormente, en ambos años la disminución en las actitudes del grupo de tratamiento fue menos pronunciada que la del grupo de control. Esta diferencia en la tasa de disminución fue estadísticamente significativa en cuarto y sexto año, lo que indica que la intervención tuvo un impacto medible en la reducción de la pérdida de motivación para escribir en el grupo experimental en ambos años escolares.

Gráfico 7

Escala promedio de actitudes hacia la escritura por año escolar, según grupo de análisis, antes y después de la intervención. 2024



Fuente: Elaboración propia con datos de ADA, 2024.

Menor percepción de autoeficacia en ortografía desde temprana edad en la primaria

Para evaluar la percepción de autoeficacia se optó por un instrumento que midiera dimensiones específicas, en lugar de un juicio global que pudiera reflejar qué capacidad estimaban los y las estudiantes que tenían para escribir. Para esto, se llevó a cabo un análisis factorial y conceptual que permitió organizar los ítems del instrumento en cuatro factores: generación de ideas, concentración, puntuación y ortografía (literal y acentual).

Los resultados obtenidos en la medición pretest llaman la atención por una tendencia que contrasta con la evidencia internacional. En efecto, en lugar de que la percepción de autoeficacia vaya descendiendo en todos los factores medidos con los años escolares, como es el caso de Chile, por ejemplo (Concha et al., 2022), los datos recogidos muestran que el factor ortografía en la cohorte 2023 de Costa Rica se mantiene alrededor de un punto más abajo que los demás factores desde los primeros años escolares. En otras palabras, los niños menores tienen creencias sobre sus capacidades para escribir con buena ortografía que son similares a las de sus pares mayores. Estos datos podrían estar indicando que, en el sistema escolar costarricense, los y las estudiantes estarían vivenciando experiencias negativas con la ortografía desde edades tempranas, o bien que desde los primeros años de primaria adquieren conciencia de la dificultad de esta dimensión de la escritura.

Con respecto a la medición de impacto, es importante reportar que los datos no muestran un impacto positivo de la intervención sobre la percepción de autoeficacia de los y las estudiantes participantes. Lo anterior es relevante considerando que, en el caso de Chile, con una intervención e instrumentos equivalentes, se obtuvo un impacto positivo en actitudes y percepción de autoeficacia en todos los años escolares estudiados (Concha et al. enviado a publicación).

Para los datos específicos y su análisis referirse a los anexos 1 y 2 a final del aporte especial.

Experiencias positivas con los Diarios de Escritura Creativa

El análisis preliminar de las entrevistas de estudiantes permite afirmar que la experiencia de las y los estudiantes con los Diarios de Escritura Creativa en el aula fue positiva. Esta percepción se fundamenta con frecuencia en la cualidad lúdica e imaginativa de los ejercicios para escribir, que favorecen la diversión y la creatividad. Así también, la diversidad de temas de los ejercicios se destaca porque permite explorar distintos aspectos de la imaginación y ofrece diversas oportunidades de expresión. Las y los estudiantes entrevistados también encontraron sentido a las tareas del Diario, pues era posible relacionar los ejercicios de escritura con sus vidas personales. Varios estudiantes destacaron las experiencias en que les fue posible elegir determinadas páginas o ejercicios del Diario. De sus respuestas se deriva que esto les otorgaba autonomía para decidir sobre qué escribir, fomentaba un sentimiento de propiedad sobre su trabajo y les implicaba más en el proceso.

En estrecha relación con la percepción de autoeficacia que se pesquisa en este estudio, las entrevistas permiten concluir que las y los estudiantes experimentaban una sensación de orgullo después de completar los ejercicios, pues eran capaces de hacerlo con éxito y recibían comentarios positivos de parte de sus docentes y pares. Como señaló una estudiante de sexto año:

Entrevistadora: “¿Te ha gustado este ejercicio? ¿Por qué?”

Estudiante: “Sí, porque me hizo sacar toda mi imaginación y me mostró cuánta imaginación tengo”.

Así, la experiencia de escribir en los diarios ofrecía un entorno cómodo en el que podían escribir sin miedo a ser juzgados. Se sentían relajados mientras escribían, lo que sugiere que el entorno del aula, combinado con el formato de los Diarios, contribuyó a crear un espacio de apoyo para el desarrollo de la escritura. A continuación, se reproduce un extracto de una entrevista a una estudiante de cuarto año, que sirve para ilustrar varias de estas afirmaciones:

Entrevistadora: “¿Qué crees que son estos diarios?”

Estudiante: “Para desarrollar nuestra mente, hacerla más creativa y también para contar historias o experiencias”

Entrevistadora: “¿Te gusta el Diario de escritura creativa? ¿Por qué?”

Estudiante: “Sí, mucho, porque me ayuda a soltar cosas que han pasado”.

Entrevistadora: “¿Hay algo que no te haya gustado? ¿Por qué?”

Estudiante: “No, me gusta todo del diario, es muy bonito, la forma y el color”.

Entrevistadora: “¿Cómo te has sentido hoy al escribir en tu Diario? ¿Por qué?”

Estudiante: “Como siempre, normal, es como si estuviera en clase, pero en vez de escribir, estoy escribiendo sobre situaciones que me han pasado.

Entrevistadora: “¿Generalmente te sientes así cuando escribes en tu Diario?”

Estudiante: “Sí, es normal porque es lo mismo, es sólo que tienes que hacerlo, es como contar sólo cosas de ti mismo, o experiencias, pero te sientes relajado y te sientes normal”.

Conclusiones

El propósito de este proyecto fue mejorar la motivación de los y las estudiantes costarricenses hacia la escritura mediante una intervención de 14 semanas centrada en la escritura creativa de diarios. El proyecto forma parte de una iniciativa nacional más amplia y en curso para mejorar las habilidades de escritura de los y las estudiantes.

Se utilizó un diseño cuasi-experimental de métodos mixtos durante el período 2023 - 2024. Participaron setenta y nueve docentes de primaria y más de 4,000 estudiantes de 10 escuelas primarias ubicadas en comunidades de bajos ingresos en Alajuelita y Hatillo. Las personas docentes en el grupo experimental (N=79) recibieron un conjunto de Diarios de Escritura Creativa impresos para cada uno de sus estudiantes y un webinar con un manual para docentes con sugerencias sobre cómo utilizar los Diarios para implementar la escritura creativa dentro de las comunidades de escritura en sus aulas. También asistieron a un taller de desarrollo profesional en línea sobre cómo utilizar los materiales, integrarlos en sus planes de

lecciones semanales y brindar retroalimentación positiva y específica para fomentar la motivación hacia la escritura en sus estudiantes.

Los datos incluyeron entrevistas a docentes y estudiantes, observaciones de aula grabadas en video y respuestas de los y las estudiantes a dos instrumentos válidos de medición de la motivación para escribir. En los y las estudiantes, los datos pre - intervención del estudio revelaron una tendencia a que las actitudes hacia la escritura disminuyeran con el año escolar y durante el año escolar.

Esta tendencia fue parcialmente mitigada por la intervención, como se mostró en las comparaciones pre y post intervención, donde se encontraron aumentos moderados, pero estadísticamente significativos en dos años escolares, tanto en 2023 como en 2024. Los datos de percepción de autoeficacia hacia la escritura antes de la intervención mostraron que los y las estudiantes más jóvenes se calificaron a sí mismos más alto en cuanto a su capacidad para generar ideas y concentrarse durante la escritura, pero no en la ortografía. La intervención no tuvo un impacto consistente en esta tendencia, que parece estar relacionada con las creencias y prácticas de las personas docentes, así como con el currículo costarricense. Sin embargo, a partir de la observación de aula y de las entrevistas con estudiantes se pudo constatar que a las y los estudiantes les gustó mucho escribir en los Diarios. En general, la mayoría expresó haber disfrutado los ejercicios y el ambiente en el que escribían; valorado la variedad de tópicos, la posibilidad de libre expresión y de hablar sobre sus experiencias personales en el aula.

En cuanto a las personas docentes, los datos de las entrevistas previas a la intervención sugirieron que tenían más de una creencia sobre la enseñanza de la escritura, si bien todos compartían la creencia de que la ortografía y la caligrafía eran centrales para el desarrollo de la escritura. Así también, sus prácticas declaradas se centraban principalmente en el desarrollo de la ortografía y la caligrafía en todos los años escolares. Las observaciones en el aula mostraron que la implementación fue incipiente respecto de su calidad: por ejemplo, las personas docentes rara vez brindaban a los y las estudiantes oportunidades para elegir libremente los ejercicios de escritura, no proporcionaban retroalimentación positiva y precisa,

sino que se enfocaban en correcciones ortográficas frecuentes; y no realizaban un diálogo auténtico cuando los y las estudiantes leían sus textos en voz alta.

Considerando que la intervención se está realizando en escuelas con bajo desempeño y ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica, el impacto moderado pero significativo de la intervención sobre las actitudes hacia la escritura en dos años escolares en cada periodo de la intervención, sugiere que el proyecto ¡A CREAR! tiene el potencial de mejorar la motivación a la escritura de las/los y las estudiantes. Sin embargo, para ampliar este impacto a todos los años escolares, y lograr una mejora significativa en la percepción de autoeficacia hacia la escritura del estudiantado, es vital transformar las creencias docentes sobre la enseñanza de esta habilidad. La evidencia internacional muestra una fuerte relación entre creencias y prácticas docentes, por lo que trabajar en las creencias de docentes costarricenses podría incidir positivamente en sus prácticas de enseñanza y, a su vez, en la motivación de sus estudiantes por la escritura.

Recomendaciones

Tomando en consideración los resultados obtenidos en el proyecto ¡A CREAR!, es posible realizar sugerencias a nivel de políticas y prácticas curriculares, evaluativas y de formación.

En primer lugar, se propone atender a las observaciones de Unesco (2020) sobre el Programa de estudio de Español, visibilizando y promoviendo la implementación en aula de los temas curriculares relativos a los procesos involucrados en la escritura, los géneros discursivos y los mecanismos de la coherencia y la cohesión textual. El objetivo sería el de alinear las prácticas docentes con el enfoque comunicativo funcional, según el cual los temas curriculares asociados a la competencia lingüística (ortografía, gramática) deben presentarse al servicio de la producción de textos situados en situaciones comunicativas auténticas. Así también, este enfoque señala la necesidad de ofrecer a las y los estudiantes oportunidades para adquirir los conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes necesarios para comunicarse de forma eficaz en distintas situaciones de la vida en sociedad.

En segundo lugar, se sugiere diseñar e implementar una prueba estandarizada nacional de la competencia escrita (consistente con el enfoque comunicativo), para monitorear el logro educativo en esta área y promover el desarrollo y seguimiento de políticas educativas orientadas a la mejora y motivación de la competencia escrita. A la luz de los resultados descendidos reportados por ERCE en el desempeño de la escritura de estudiantes costarricenses, así como del descenso sistemático en motivación a la escritura reportado en estudio, se considera necesario generar consciencia en la población y en los tomadores de decisiones respecto de la importancia de esta competencia y de la necesidad de mejorarla. Una prueba estandarizada tiene este potencial, además de permitir el seguimiento de una eventual inclusión de buenas prácticas de enseñanza de la escritura, que pudiera, también, impactar el desempeño de esta competencia.

En tercer lugar, se recomienda construir e implementar una política de motivación a la escritura, acompañada del uso de materiales basados en evidencia. Esta propuesta considera especialmente el descenso significativo en la motivación de los y las estudiantes hacia la escritura durante sus años de primaria, así como la poca frecuencia reportada por las personas docentes con la que los y las estudiantes escriben textos expresivos. En efecto, una política de motivación a la escritura podría respaldar la intención declarada del Programa de Estudios de Español de: *“apropiarse de la idea de que la escritura en la escuela debe despertar y mantener el interés del estudiante... Lograr que los y las estudiantes escriban con entusiasmo y creatividad también depende de la cultura que se genere en torno a esta actividad. Para estimular la escritura, la sala de clases debe ser un lugar donde puedan compartir sus escritos, lo que les permite dar sentido a sus textos y experimentar el efecto que tienen en los demás. En otras palabras, el estudiantado constituye una comunidad de escritores en la cual todos participan activamente, no solo creando mensajes sino aportando constructivamente a los textos de otros (MEP 2013).”*

En cuarto lugar, los resultados de este estudio alertan sobre la necesidad de implementar una política rigurosa y basada en evidencia de formación docente en motivación y didáctica de la escritura, tanto para docentes que inician su formación, como para aquellos que ya ejercen su profesión. En línea con las recomendaciones de PISA, sería necesario ofrecer a las instituciones formadoras de docentes un documento y experiencias formativas

presenciales o a distancia de buenas prácticas de enseñanza de la escritura, para las cuales existan datos empíricos positivos. Una cuestión clave es que dichas prácticas basadas en evidencia sean entregadas a las personas docentes en el marco de metodologías de formación inicial docente activas y que permitan la reflexión pedagógica necesaria para promover la adquisición de saberes disciplinarios y didácticos que puedan ser adaptados flexiblemente a los distintos contextos de aula.

Por último, y en atención a los datos cualitativos derivados del presente estudio, se propone que es necesario un trabajo sistemático para docentes en formación inicial y en servicio, relativo a creencias sobre la escritura y su enseñanza. Según los datos, tal parece que el cuerpo docente hace equivaler la ortografía y la caligrafía con calidad de la escritura, una visión que no considera ni la complejidad ni la riqueza de la escritura para el desarrollo académico, personal y social. En efecto, una conceptualización actualizada de la escritura y su enseñanza podría incidir en las prácticas docentes y en el desempeño de los y las estudiantes, por la vía de prácticas de enseñanza que ofrezcan diversas experiencias para comunicarse por escrito con distintos propósitos, así como para adquirir los distintos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para disponerse positivamente y aprender a escribir en la escuela.

Bibliografía

- Alves-Wold, A., Walgermo, B. R., McTigue, E., & Uppstad, P. H. (2024, June). The ABCs of writing motivation: a systematic review of factors emerging from K–5 students’ self-reports as influencing their motivation to write. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1396484). Frontiers Media SA.
- Beach, S. A. (1994) Teacher’s theories and classroom practice: Beliefs, knowledge, or context? *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15, 189-196.
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2006). The multiple meanings of motivation to write. In *Writing and motivation* (pp. 1-14). Brill. https://doi.org/10.1163/9781849508216_002
- Concha, S., Espinosa, M.J., & Reyes, J. (2022) Actitud y Percepción de Autoeficacia sobre la Escritura en Estudiantes Chilenos de 3º Básico a 3º Medio. *PSYKHE*, 31(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21759>
- Concha, S., Espinosa, M. y Reyes, J. (enviado a publicación) Impacto de un programa de motivación a la escritura en estudiantes chilenos.
- Espinosa Aguirre, M. J. (2018). Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así las personas docentes .
- Flores-Ferrés, M., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2022). Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers’ beliefs and practices. *Journal of Writing Research*, 13(3), 367-414.
- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P. y Domínguez, A., M. (2016). La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes. Informe proyecto FONIDE N° 911437, Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo.
- Gutiérrez, K. (1994). How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education*, 5, 335-365.

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.

Graham, S., & Herbert, M. A. (2010). Writing to read: Evidence for how writing can improve reading (a Carnegie Corporation Time to Act report). Washington, DC:

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://www.researchgate.net/search.Search.html?query=Graham+S+Writing+to+read%3A+A+metaanalysis+of+the+impact+of+writing+and+writing+instruction+on+reading.+Harvard+Educational+Review&type=publication>

Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and writing*, 26, 1-15.

Graham, S., Harris, K. R., Kiuahara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.

Graham, S., & Harris, K. R. (2019). Evidence-based practices in writing. *Best practices in writing instruction*, 3, 3-28.

Harward, S., Peterson, N., Korth, B., Wimmer, J., Wilcox, B., Morrison, T.G. y Black, S. (2015). Writing instruction in elementary classrooms: Why teachers engage or do not engage students in writing. *Literacy Research and Instruction*, 53, 205-224.

Martínez-Cocó, B., de Caso Fuertes, A. M. y García Sánchez, J. -N. (2009). Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo. *Aula Abierta*, 37(1), 129-140.

MEP (2013). Programa de estudio de Español, I y II Ciclo.

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

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

MckKinsey (June 25, 2021). Dondi, M, Klier, J., Panier, F. Schubert, J. Defining the skills citizens will need in the future world of work. Mckinsey & Company.

<https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work#/>

Mckinsey (February, 2024). *Spark & Sustain: How school systems can improve learning at scale*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/spark-and-sustain-how-school-systems-can-improve-learning-at-scale>

OECD, 2023. PISA 2022 Results, Volume I. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 19(2), 139-158. doi.org/10.1080/10573560308222
- Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: A developmental perspective. En S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 141-162). Elsevier. doi.org/10.1163/9781849508216_009
- PEN. 2023. Noveno Informe Estado de la Educación. Capítulo 2. Recuadro 2.9. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>
- ProLEER. 2024. Schleicher, A. Online presentation. <https://www.youtube.com/watch?v=3g3w7uHmvH4>
- Rasteiro, I. & Limpo, T. (2023) Examining Longitudinal and Concurrent Links Between Writing Motivation and Writing Quality in Middle School. *Written Communication*, 40(1) 30–58. <https://doi.org/10.1177/07410883221127701>
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. *The Oxford handbook of human motivation*, 2, 11-26.
- Smagorinsky, P., & Daigle, E. A. (2012). The Role of Affect in Student's Writing for School. In *Writing* (pp. 293-307). Psychology Press.
- UNESCO (2020). Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Costa Rica: documento nacional de resultados. <https://www.unesco.org/es/node/81847?hub=66920>
- UNESCO (2021). Los Aprendizajes Fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluación de logros de los y las estudiantes . Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://www.unesco.org/es/node/81847?hub=66920>
- UNESCO (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Escritura. <https://www.unesco.org/es/node/81847?hub=66920>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wright, K.L., Hodges, T.S., Dismuke, S., & Boedeker, P. (2020). Writing motivation and middle school: An examination of changes in students’ motivation for writing. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 148–168. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1720048>.

Anexos

Anexo 1

Resultados de la Análisis de Varianza para el promedio del constructo de autoeficacia en el pre-test aplicado en 2023 y 2024

A la luz de la evidencia internacional, los datos de la cohorte 2023, en el gráfico 8 a continuación, sugieren que los y las estudiantes costarricenses adquieren a una temprana edad conocimiento y experiencias probablemente negativas con la ortografía, lo que incide en que su percepción de autoeficacia sea más baja que las otras dimensiones de la escritura desde tercer año escolar y que se mantenga bastante constante entre años escolares. Los datos de la cohorte 2024 son similares a los de la cohorte 2023, si bien ortografía tiende a subir, no obstante, se ubica en general en un nivel de percepción de autoeficacia más bajo que el resto de las dimensiones, igual que en la cohorte anterior. Vale la pena también notar que los niveles de autoeficacia en puntuación tienen una tendencia ascendente en las cohortes 2023 y 2024, lo que sugiere experiencias educativas más positivas en esta dimensión.

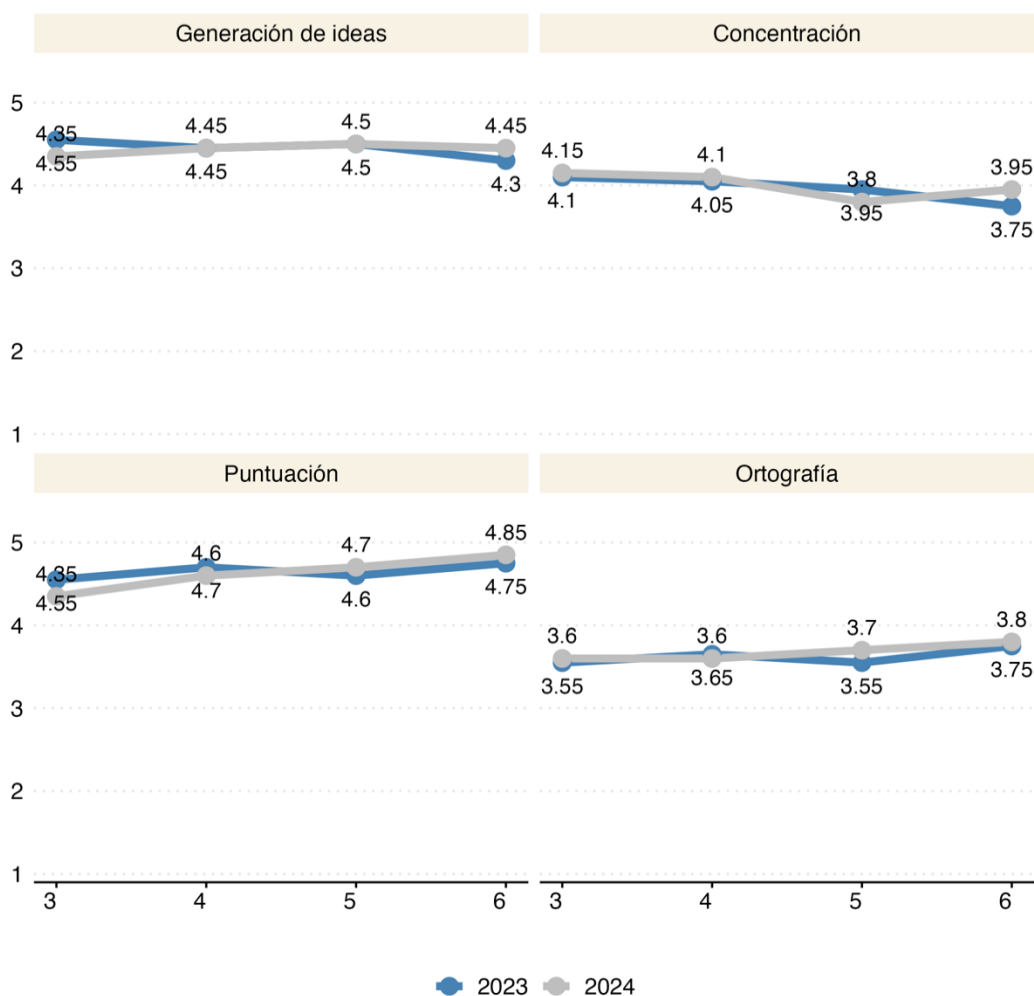
Los resultados obtenidos llaman la atención porque contrastan con la evidencia internacional disponible. Por ejemplo, en Chile (Concha et al., 2022), los resultados pretest mostraron una clara tendencia a la disminución en la percepción de autoeficacia de los y las estudiantes en todas las dimensiones, desde tercer a onceavo año con los descensos más significativos en quinto y noveno año. En el caso de la cohorte 2023 de Costa Rica se observa una tendencia similar, pero no en ortografía, lo cual se refleja en el gráfico 8. En efecto, en el caso de ortografía los niños y las niñas menores tienen creencias sobre sus capacidades que son equivalentes a las de sus pares mayores, además de que el nivel se mantiene alrededor de un punto más abajo que las demás dimensiones en todos los años escolares.

Estos datos son relevantes si se considera que la evidencia internacional sugiere que los y las estudiantes más pequeños tienden a sobreestimar sus capacidades, lo que se refleja en una percepción de autoeficacia más alta que la de sus pares de más edad. Por su parte, con los años adquieren más conocimientos y más habilidades, lo que causa un descenso de la percepción de autoeficacia, en la medida en que los y las estudiantes pueden dimensionar

mejor la complejidad implicada en la escritura, o bien han tenido más oportunidades de fracaso o más mensajes negativos sobre su desempeño (Pajares, 2003 y 2007).

Gráfico 8

Escala promedio pre-test de autoeficacia hacia la escritura por dimensión y año escolar, cohortes 2023 y 2024



Fuente: Elaboración propia con datos de ADA, 2024.

Para complementar los resultados anteriores, se realizó un análisis ANOVA con el fin de identificar si los promedios en el test inicial, en cada dimensión del constructo autoeficacia, presentaba diferencias estadísticamente significativas entre los años escolares en cada año, utilizando un nivel significancia estadística del 5%. Los resultados para el 2023 y 2024 se muestran en los cuadros 4 y 5, en el anexo 2.

Para el caso del 2023, las dimensiones de generación de ideas, puntuación y ortografía presentaron una diferencia estadísticamente significativa en el promedio registrado en pre-test de ese año (cuadro 4). Para precisar entre cuáles años escolares las diferencias fueron significativas y de qué manera, refiérase a los resultados de la prueba de Tukey: Análisis de Varianza para el promedio del constructo de autoeficacia en el pretest aplicado en 2023, en el cuadro 6 del anexo 2, al final de este documento.

Cuadro 4

Resultados del Análisis de Varianza para el promedio de autoeficacia en el pre-test 2023

Escala	Factor	Grado de libertad	Suma de cuadros	Promedio cuadrados	Valor F	Valor P
Generación de ideas *	Año escolar	3,00	16,00	5,33	3,13	0,03
	Residuos	1,228	2096	1,71		
Concentración	Año escolar	3,00	9,00	3,00	0,87	0,45
	Residuos	1,393	4775	3,43		
Puntuación*	Año escolar	3,00	81,00	26,90	7,60	0,00
	Residuos	1,393	4931	3,54		
Ortografía*	Año escolar	3,00	36,00	12,09	4,04	0,01
	Residuos	1,393	4170	2,99		

a/ El asterisco denota que se presentó al menos una diferencia estadísticamente significativamente significativa al 95% de confianza en la dimensión de la escala de autoeficacia evaluada.

Fuente: Elaboración propia con datos de 2023.

En lo que respecta a 2024, los resultados del ANOVA reflejan que existe al menos una diferencia en los promedios estadísticamente significativa entre años escolares, en las dimensiones de concentración y puntuación (cuadro 5). Para precisar entre cuáles años escolares las diferencias fueron significativas y de qué manera, refiérase a los resultados de la prueba de Tukey: Análisis de Varianza para el promedio del constructo de autoeficacia en el pretest aplicado en 2024, en el cuadro 7 del anexo 2.

Cuadro 5
Resultados del Análisis de Varianza para el promedio de autoeficacia en el pre-test 2024

Escala	Factor	Grado de libertad	Suma de cuadros	Promedio cuadrados	Valor	
					F	P
Generación de ideas	Año escolar	3,00	4,80	1,61	1,20	0,31
	Residuos	1.346	1.814	1,35		
Concentración*	Año escolar	3,00	29,20	9,73	5,85	0,00
	Residuos	1.341	2.230	1,66		
Puntuación*	Año escolar	3,00	30,40	10,15	8,04	0,00
	Residuos	1.346	1.698	1,26		
Ortografía	Año escolar	3,00	7,10	2,36	1,47	0,22
	Residuos	1.341	2.154	1,61		

a/ El asterisco denota que se presentó al menos una diferencia estadísticamente significativamente significativa al 95% de confianza en la dimensión de la escala de autoeficacia evaluada.

Fuente: Elaboración propia con datos de 2023.

Anexo 2

Resultados de la Prueba Tukey: Análisis de Varianza para el promedio del constructo de autoeficacia en el pre-test aplicado en 2023 y 2024

Para identificar cuáles son las diferencias promedio estadísticamente relevantes entre los grupos, se estimó la Prueba Tukey (cuadros 6 y 7 a continuación).

En el caso de la dimensión de generación de ideas y ortografía, la diferencia significativa se presenta entre los años escolares: sexto y tercero. Para puntuación también se encontraron diferencias entre los años escolares: sexto y tercero, pero además entre sexto y quinto.

Cuadro 6

Resultados^{a/} de la Prueba Tukey: Análisis de Varianza para el promedio del constructo de autoeficacia en el pre-test aplicado en 2023

Escala	Diferencia entre años escolares	Diferencia entre promedios	Límite inferior	Límite superior	Valor P
Generación de ideas	4-3	-0,22	-0,50	0,06	0,19
	5-3	-0,13	-0,39	0,14	0,61
	6-3*	-0,32	-0,60	-0,04	0,02
	5-4	0,09	-0,17	0,35	0,80
	6-4	-0,10	-0,38	0,18	0,79
Puntuación	6-5	-0,19	-0,46	0,07	0,23
	4-3	0,35	-0,03	0,72	0,08
	5-3	0,34	-0,01	0,69	0,07
	6-3*	0,71	0,33	1,09	0,00
	5-4	-0,01	-0,36	0,35	1,00
Ortografía*	6-4	0,36	-0,02	0,74	0,07
	6-5*	0,37	0,01	0,73	0,04
	4-3	0,16	-0,19	0,50	0,64
	5-3	0,21	-0,11	0,54	0,33
	6-3*	0,47	0,12	0,82	0,00
	5-4	0,06	-0,27	0,38	0,97
	6-4	0,31	-0,04	0,66	0,11

Escala	Diferencia entre años escolares	Diferencia entre promedios	Límite inferior	Límite superior	Valor P
	6-5	0,25	-0,08	0,59	0,21

a/ El asterisco denota que se presentó al menos una diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza en la dimensión de la escala de autoeficacia evaluada.

Fuente: Elaboración propia con datos de 2023.

En 2024, en particular, para el caso de concentración las diferencias estadísticamente relevantes se encuentran entre los años escolares: quinto y tercero; sexto y tercero; y quinto y cuarto (cuadro 7). En puntuación estas diferencias se obtuvieron entre los años escolares: cuarto y tercero; quinto y tercero; y entre sexto y tercero.

Cuadro 7

Resultados^{a/} de la Prueba Tukey: Análisis de Varianza para el promedio del constructo de autoeficacia en el pre-test aplicado en 2024

Escala	Diferencia		Límite inferior	Límite superior	Valor P
	entre años escolares	Diferencia			
Concentración	4-3	-0,11	-0,38	0,17	0,75
	5-3*	-0,39	-0,65	-0,13	0,00
	6-3*	-0,28	-0,54	-0,01	0,04
	5-4*	-0,28	-0,54	-0,03	0,02
	6-4	-0,17	-0,42	0,08	0,31
	6-5	0,11	-0,13	0,35	0,61
Puntuación	4-3*	0,28	0,04	0,52	0,01
	5-3*	0,36	0,13	0,59	0,00
	6-3*	0,41	0,18	0,64	0,00
	5-4	0,08	-0,14	0,30	0,80
	6-4	0,13	-0,09	0,35	0,43
	6-5	0,05	-0,16	0,26	0,92

a/ El asterisco denota que se presentó al menos una diferencia estadísticamente significativamente significativa al 95% de confianza en la dimensión de la escala de autoeficacia evaluada.

Fuente: Elaboración propia con datos de 2023.