

La Escritura Colaborativa Para el Fortalecimiento de la Producción Escrita

Juana Valentina Pachón Acuña

Código 2020234028

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ, D.C.

2025

La Escritura Colaborativa Para el Fortalecimiento de la Producción Escrita

Juana Valentina Pachón Acuña

Código 2020234028

Tesis para optar al grado de licenciado en español e inglés

Asesora

Vivían Alejandra Sánchez Acevedo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ, D.C.

2025

Agradecimientos

En ocasiones, parece que las palabras no son suficientes para expresar todo lo que guarda el corazón, pero en el día de hoy me abrazo a ellas desde mi fondo y las agradezco sinceramente.

A mi madre, fuerza de la ternura y la constancia. Eres raíz y viento, refugio y empuje. Gracias por ser mi abrigo en los días de tormenta y por no dejarme rendir cuando el mundo era más grande que yo. Tu amor fue, en ese momento, la brújula hacia la que me dirigía.

A mi hermana, farol de sabiduría y alegría. Tus conocimientos sólo podían ser luz en mis dudas, tu apoyo emocional, un cálido roce al corazón y tus risas, melodías capaces de ayudar a disolver el peso de los días. Gracias por enseñarme a recordar que incluso en el caos encontrábamos belleza.

A Johann, mi compañero camino. Gracias por sostener mis manos y mi pensamiento, por apoyarme incluso cuando me sentía sin fuerzas. Fui quien apoyó, inspiró y calmó. Ser tú mi hogar en esta expedición llena de espinas.

A todos ustedes tres, se inclina mi corazón agradecido con respeto y amor. Esta tesis es también de ustedes, porque se trató de construirla con su amor, su paciencia y su fe ciega.

Tabla de Contenido

Resumen	7
Abstract.....	7
Introducción	8
Planteamiento del Problema	10
Contextualización	10
Justificación	14
Delimitación y Formulación del Problema	17
Objetivos	20
<i>Objetivo General</i>	20
<i>Objetivos Específicos</i>	20
Contexto Conceptual	21
Antecedentes	21
Contexto Conceptual	26
<i>Producción Escrita</i>	26
<i>Escritura Colaborativa</i>	31
Diseño Metodológico	33
Tipo de investigación.....	33
Diseño Metodológico.....	34
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	36
<i>Prueba diagnóstica</i>	36
<i>Rúbrica</i>	37
<i>Portafolio</i>	38
Mecanismos de Validación	38
Consideraciones Éticas	40
Trabajo de Campo	41
Cronograma.....	41
Secuencia Didáctica.....	42
<i>Fase de exploración</i>	42
<i>Fase de implementación</i>	43
<i>Fase de evaluación</i>	46
Análisis de Resultados	47
Tipo de Análisis	47
Deducción Categorical: Producción Escrita	48
Deducción Categorical: Escritura Colaborativa.....	53
Conclusiones y Recomendaciones	65

Referencias.....	72
Anexos	78
Anexo 1. Encuesta de caracterización.	78
Anexo 2. Prueba diagnóstica.....	80
Anexo 3. Rúbrica Analítica.....	82
Anexo 4. Ejemplo prueba diagnóstica (coherencia y cohesión).....	83
Anexo 5. Carta de Validación Dalila Castillo.	85
Anexo 6. Carta de Validación Fabio Pulido.....	86
Anexo 7. Carta de Validación Sandra Grijalva.	87
Anexo 8. Formato Autorización de Datos Personales y Menores de Edad.....	88
Anexo 9. Guía Laboratorio de Ideas.....	89
Anexo 10. Guía Lluvia de Ideas.....	91
Anexo 11. Formato Coevaluación.....	92
Anexo 12. Formato Autoevaluación.....	93
Anexo 13. Prueba Final	94

Índice de figuras

Figura 1. Estrato socioeconómico	14
Figura 2. Resultados globales de la prueba.....	18
Figura 3. Diagrama fases de la investigación.....	35
Figura 4. Cronograma de actividades	41
Figura 5. Fragmento desestructurado prueba diagnóstica.....	48
Figura 6. Fragmento listado prueba diagnóstica	48
Figura 7. Indicadores coherencia y cohesión prueba diagnóstica	49
Figura 8. Fragmento progresión lógica prueba final	49
Figura 9. Comparación indicadores de coherencia y cohesión prueba diagnóstica y prueba final	50
Figura 10. Cuadro sinóptico dimensiones e indicadores de la escritura colaborativa	54
Figura 11. Asignación de roles: guía de trabajo en equipo	55
Figura 12. Fragmento objetivos del trabajo: guía de trabajo en equipo.....	55
Figura 13. Fragmento objetivos del trabajo: guía de trabajo en equipo.....	56
Figura 14. Fragmento conocimientos previos: guía de trabajo en equipo	57
Figura 15. Lluvia de ideas.....	58
Figura 16. Fragmento esquema texto dramático	59
Figura 17. Fragmento esquema texto informativo	60
Figura 18. Fragmento texto narrativo	61
Figura 19. Fragmento texto narrativo	61
Figura 20. Fragmento texto dramático.....	62

Índice de Tablas

Tabla 1. Análisis de resultados indicadores: adecuación, léxico y originalidad	51
Tabla 2. Análisis dimensión presentación: prueba diagnóstica y prueba final.....	52

Resumen

En la investigación cualitativa realizada en el Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá, se evaluaron las competencias comunicativas escritas de los estudiantes del grado 401, revelando deficiencias en cohesión, coherencia, corrección y léxico. Para abordar estas carencias, se propone la escritura colaborativa como una estrategia para mejorar las habilidades de escritura. Se presenta una secuencia didáctica que se centra en la escritura colaborativa y se divide en tres fases: preescritura, ejecución y actividades posteriores a la escritura. A través de estas fases, se busca fortalecer la producción textual e identificar el desarrollo individual y la mejora en la escritura, con el fin de medir la eficacia de la propuesta.

Palabras clave: Producción escrita, escritura colaborativa, coherencia, cohesión.

Abstract

In the qualitative research conducted at the National Pedagogical Institute of Bogota, the written communicative skills of students in grade 401 were evaluated, revealing deficiencies in cohesion, coherence, correctness, and lexis. To address these deficiencies, collaborative writing is proposed as a strategy to improve writing skills. A didactic sequence is presented that focuses on collaborative writing and is divided into three phases: prewriting, execution, and post-writing activities. Through these phases, the aim is to strengthen textual production and identify individual development and improvement in writing, to measure the effectiveness of the proposal.

Key words: Written production, collaborative writing, coherence, cohesion.

Introducción

La producción escrita juega un papel importante en la formación integral de los estudiantes de primaria. En primer lugar, esta habilidad tiene un impacto significativo en la vida académica de los alumnos. La capacidad de expresar sus pensamientos de forma coherente es crucial para el éxito en varias disciplinas y ayuda a los estudiantes a comprender más profundamente los conceptos enseñados. En segundo lugar, dado que, en la vida cotidiana, la comunicación por escrito es omnipresente, la competencia en esta habilidad es importante para un desempeño efectivo en muchas profesiones. En tercer lugar, la producción escrita también es importante en la vida personal de los estudiantes, ya que les permite expresar su creatividad e imaginación, expresar pensamientos y emociones y llevar un diario de sus vidas.

La escritura colaborativa basada en la metodología de Lowry et al. (2004) emerge como una estrategia prometedora para fortalecer las habilidades de producción escrita de los estudiantes de primaria. Concibiendo que la escritura es, en muchos aspectos, un acto social, este enfoque le da crédito al trabajo en equipo y la colaboración estudiantil como dos de los pilares fundamentales detrás de la mejora comunicativa de los estudiantes. Además, al hacer hincapié en la necesidad de actividades secundarias; esas que suceden antes, durante y después de escribir, Lowry et al. (2004) ofrece un marco completo que abarca el conjunto de fases del proceso de la escritura, desde la planificación y la generación de ideas hasta la revisión y edición el texto final.

La investigación se estructura en cinco capítulos y en este, sus contenidos se distribuyen de la siguiente manera: En el primer capítulo, el contexto de la investigación se presenta con una caracterización de los estudiantes del curso 401, la interpretación del marco curricular, la formulación del problema de investigación y los objetivos de estudio que contempla la investigación. En el segundo capítulo, se considera el contexto conceptual, en el que se narra concretamente los antecedentes y los referentes conceptuales relativos a la producción escrita

y la escritura colaborativa. El tercer capítulo, el diseño metodológico ofrece una descripción conceptual referida a la investigación acción, así como los instrumentos que se utilizan para fundamentar la puesta en marcha de los recursos para trabajar con la escritura. Seguidamente, el cuarto capítulo es el que ofrece la descripción del desarrollo de la propuesta de intervención, su metodología y los pasos que se siguen en su puesta en práctica. Para concluir, el quinto capítulo, narra los resultados y los hallazgos que se obtienen a través de los instrumentos de recolección de datos y proporciona una visión global de los resultados de la investigación.

Planteamiento del Problema

Contextualización

La producción escrita surge como un poderoso vehículo de intercambio y transmisión de conocimiento en diversas esferas de la sociedad, desde la literatura hasta la academia. En la actualidad, se observa una creciente interconexión mundial, donde la información fluye a través de múltiples plataformas y medios, la calidad y la relevancia de la producción escrita se vuelven aún más cruciales, fortaleciendo la comunicación intercultural y promoviendo el entendimiento compartido en un entorno globalizado. Organizaciones internacionales como la Unesco (2016) reconocen que la escritura satisface una variedad de necesidades, abarcando diferentes aspectos de la persona, desde el conocimiento del entorno hasta la comprensión de uno mismo y de los demás. Además, permite la recopilación, preservación y transmisión de información en diversos contextos de la vida cotidiana. La escritura también desempeña un papel importante en la construcción de la memoria y la herencia común de las sociedades.

En este contexto, la escritura colaborativa emerge como una herramienta que conecta a individuos de diversas culturas y contextos. Desde proyectos académicos hasta obras literarias, esta práctica impulsa la construcción creativa y colectiva de soluciones globales, enriqueciendo el proceso de creación y fomentando la participación. Desde esta perspectiva, Guzmán y Rojas (2012) consideran esta estrategia particularmente valiosa debido a los elementos dialógicos durante el proceso de elocución, en el que los participantes participan en el acto de compartir, mezclar, examinar y criticar ideas con un propósito claro. Cada expresión realiza su función como un elemento del elenco, cuyos significados se entrelazan, se oponen y conforman la comprensión del diálogo y del texto como objeto.

Bonilla y Castro (2021) afirman que la investigación en relación con la escritura colaborativa en Colombia aporta nueva luz a la visión que un individuo tiene sobre el acto de escribir. Desde esta perspectiva, se vuelve obvio que un escritor no es solo un ser singular, sino

que también existe y se forma a través de otros, por medio de la regulación conjunta, la negociación y el reconocimiento. Esta perspectiva aborda la cuestión de centrarse en muchos aspectos en el análisis, como los propósitos comunicativos y de audiencia del texto producido y su coherencia, las dinámicas de relación entre los escritores y la relevancia del contenido para el entorno social circundante. En un país moldeado por un pasado multicultural y problemas sociales, la escritura y, en particular, la escritura colaborativa son estrategias que funcionan como instrumentos de comprensión y promueven la inclusión en todos los sectores de la sociedad colombiana.

La escritura y la escritura colaborativa han entrado recientemente en nuevos campos de investigación dentro del panorama educativo. Es necesario comprender cómo estas prácticas se desarrollan y cómo evolucionan en instituciones educativas particulares. En este sentido, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) es una institución educativa en Colombia que fue establecida en 1927 y se encuentra en la ciudad de Bogotá, específicamente en la Calle 127 N. 11A-20. Esta institución es nacional y oficial y enseña educación preescolar, primaria y secundaria. Su misión se centra en liderar los procesos educativos de diferentes grupos poblacionales con mucha variación. Con el objetivo de ser un ambiente creativo, el IPN mejora la revisión de políticas educativas sobre cómo dotar a los estudiantes de los valores fundamentales de una sociedad democrática, multicultural y pacífica (Instituto Pedagógico Nacional, 2019).

En 2001, el IPN formuló su Proyecto Educativo Institucional, el cual se centra en la idea de Múltiples Desarrollos, por ello articula cinco campos esenciales en el proceso de formación integral de los estudiantes: el desarrollo corporal, personal y social, el desarrollo expresivo, y el desarrollo científico-tecnológico (Instituto Pedagógico Nacional, 2019). Estos campos representan pilares fundamentales en la formación integral que el IPN busca proporcionar a sus estudiantes, promoviendo un enfoque holístico en la educación que abarca

aspectos tanto académicos como personales. El enfoque pedagógico de la institución se basa en la integración de las áreas, lo que se conoce como currículo integrado. En este enfoque, el aprendizaje se realiza a través de proyectos de trabajo que abarcan varias áreas del conocimiento y se centran en temas de interés común. La meta es estructurar los contenidos de forma que los estudiantes entiendan tanto qué están aprendiendo como por qué es importante (Instituto Pedagógico Nacional, 2019).

En este contexto, el plan de estudios (Instituto Pedagógico Nacional, 2024) asigna un total de seis horas semanales dedicadas a la enseñanza de la lengua castellana. Estas horas se distribuyen a lo largo del año escolar en tres trimestres, cada uno de los cuales tiene un enfoque específico en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Durante el primer trimestre del año, se centra en la enseñanza de estrategias de lectura, características de la voz, tipos de oración según la intención del hablante, textos informativos como noticias, el uso correcto de las letras g y j, así como la exploración de diferentes géneros literarios. En el segundo trimestre, el enfoque se dirige hacia los textos descriptivos, el género narrativo como cuentos y mitos, las palabras homófonas, la estructura del párrafo y la construcción de oraciones simples. Finalmente, en el tercer trimestre, se aborda el género dramático, el estudio de las categorías gramaticales, la correcta acentuación ortográfica y fonética, la comprensión de textos discontinuos y el análisis de elementos no verbales para una comprensión más profunda de la comunicación (Instituto Pedagógico Nacional, 2024).

Por consiguiente, el presente estudio se enfocará en el curso 401 del IPN. Para describir adecuadamente este grupo, se llevó a cabo la implementación de una encuesta cualitativa, la cual fue completada por los estudiantes (Anexo 1). Este grado está conformado por 28 estudiantes durante el primer semestre de 2024, dividido en 16 niños y 12 niñas, con edades que oscilan entre los 8 y los 10 años. En cuanto a la distribución por edad, el 64 % de ellos tiene 9 años, mientras que el 36 % restante tiene 8 o 10 años. Las edades de esta población se

encuentran en la fase que Piaget (1984) identificó como el estadio de las operaciones concretas. Este estadio, el tercero de los cuatro propuestos, se da entre los 7 y los 11 años. Durante este período los niños comienzan a desarrollar habilidades de escritura de manera más avanzada. Aunque aún enfrentan dificultades con el razonamiento hipotético y abstracto, es en esta etapa donde empiezan a comprender el razonamiento inductivo, basado en observaciones para hacer generalizaciones, aunque el razonamiento deductivo aún les suponga un desafío.

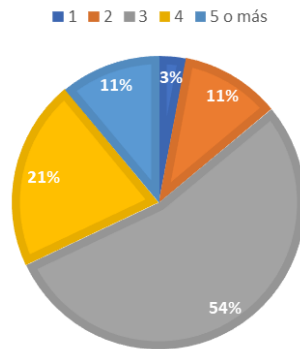
A modo de complemento a lo que plantea Piaget (1984), también señala, Vygotsky (1978) la importancia de la interacción en el desarrollo de esas habilidades, ya que para este autor el aprendizaje representa un proceso mediado socialmente, donde las relaciones con los adultos y con compañeros más capacitados utilizan y constituyen, el desarrollo cognitivo y la escritura. Vygotsky (1978) introduce el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es importante en esta fase y que evoca la diferencia entre lo que el niño puede realizar por sí solo y lo que puede hacer gracias a la asistencia y la orientación adecuadas. En este sentido, la colaboración en las actividades de escritura, la retroalimentación y el andamiaje que ofrecen los docentes y compañeros, permiten que los estudiantes progresen más allá de lo que ellos pueden lograr por sí solos.

Para profundizar en el análisis del desarrollo cognitivo y las habilidades de escritura de los estudiantes, la encuesta cualitativa exploró además sus preferencias y experiencias en torno al trabajo en equipo. Los resultados arrojaron que el 93 % disfruta del trabajo colaborativo, y el 43 % ha participado en actividades grupales tanto en cursos anteriores como en otras materias. Adicionalmente, el 57 % expresó interés en participar en actividades de escritura en conjunto. Esta inclinación positiva hacia el trabajo colaborativo sugiere que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje cooperativo y el apoyo mutuo podría ser beneficiosa, potenciando tanto su desarrollo cognitivo como sus habilidades de escritura. Finalmente, para proporcionar una visión más completa del contexto de los estudiantes, se

recogió información sobre sus estratos económicos mediante la misma encuesta. La siguiente gráfica ilustra la distribución de los estudiantes según sus estratos económicos, permitiendo analizar cómo estos factores pueden impactar en su desarrollo académico y social.

Figura 1

Estrato socioeconómico



Nota: Elaboración propia.

En conclusión, es necesario conocer las edades de los estudiantes y las etapas del desarrollo en las que estos se encuentran para formular una propuesta didáctica adecuada a las características cognitivas, emocionales y sociales. Evidenciar que los estudiantes se encuentran en un periodo importante en la formación de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico permite establecer objetivos de aprendizaje que se ajusten de forma adecuada a las capacidades alcanzadas por el grupo. Igualmente, tomar en cuenta el contexto educativo en el que se desarrolla la presente investigación, permite establecer una conexión entre la propuesta de intervención y los propósitos institucionales.

Justificación

En palabras de Castronovo y Mancovsky (2010), la lectura y la escritura son competencias que tienen que ir poniendo en juego los alumnos en el proceso de aprendizaje y, que, de otro lado, es una función del docente ayudarles a que se vayan desplegando. Este

principio cobra especial relevancia al considerar que la escritura no solo constituye una destreza esencial en el proceso educativo, sino que también ejerce un impacto significativo en el desempeño académico global y en la capacidad de participación efectiva en la sociedad. A nivel más amplio, los estudiantes a menudo encuentran desafíos al escribir textos, con problemas que abarcan desde la coherencia y cohesión hasta la adecuación y corrección.

La escritura colaborativa es un enfoque de aprendizaje interactivo que incentiva a los estudiantes a trabajar en conjunto, combinando esfuerzos, habilidades y competencias para alcanzar metas comunes. Este proceso implica una serie de intercambios que facilitan el progreso conjunto hacia el objetivo establecido. Esta estrategia pedagógica surge como una herramienta para potenciar la producción de textos escritos entre los estudiantes. Más allá de la simple colaboración, esta metodología permite recibir una retroalimentación que proviene de compañeros, generando la posibilidad de un entorno de aprendizaje compartido en el que cada una de las intervenciones va sumando al desarrollo del aprendizaje mutuo y desarrollando un sentido de corresponsabilidad por el trabajo (Posner y Baeker, 1992; Lowry y Curtis, 2004).

La relevancia de esta investigación radica en la aplicación de la escritura colaborativa de Lowry et al. (2004) para fortalecer la producción escrita de los estudiantes del grado 401 del IPN. Esta elección metodológica se fundamenta en la teoría socio constructivista, que sostiene que el aprendizaje se construye de manera colaborativa a través de la interacción social y el intercambio de ideas entre pares (Vygotsky, 1978). Desde esta perspectiva, la escritura colaborativa se presenta como una herramienta pedagógica que no solo mejora las habilidades escritas individuales, sino que también propicia la construcción grupal del conocimiento y la mejora de habilidades comunicativas y sociales.

La relevancia social de este proyecto se encuentra basada en la teoría del capital humano. Esta teoría, postulada por Gary Becker (1964), propone que la inversión en educación

y adquisición de competencias es fundamental para el avance del individuo y el progreso colectivo. En el contexto específico del curso 401 del IPN, la adquisición de habilidades sólidas en producción escrita, tales como coherencia, cohesión y corrección, no solo garantiza el éxito académico futuro, sino que también prepara a los estudiantes para participar en la sociedad y en el campo laboral. Estas habilidades son importantes en la transición de los estudiantes al bachillerato, ya que les permiten comunicarse de manera efectiva en diversos contextos sociales y profesionales. Tal idea se puede justificar por medio de la teoría socio constructivista del desarrollo intelectual de Lev Vygotsky, que subraya la relevancia del aprendizaje cooperativo y la interacción social en la formación del saber. En este sentido, la escritura colaborativa de Lowry et al. (2004) se presenta como una herramienta pedagógica que no solo mejora las habilidades escritas individuales, sino que también promueve el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales esenciales para la vida académica y profesional (Vygotsky, 1978).

Por último, desde un enfoque metodológico, esta investigación cobra importancia al presentar la escritura colaborativa como una estrategia pedagógica para el desarrollo de las capacidades de la producción escrita en los estudiantes mediante el trabajo en grupo, el diálogo permanente y la reflexión. Esta metodología se apoya en el modelo propuesto por Lowry et al. (2004), quienes proponen que la colaboración en la escritura ayuda a la elaboración conjunta del conocimiento, a la distribución justa de las responsabilidades y al desarrollo de las habilidades comunicativas. Mediante esta metodología los estudiantes no sólo producen textos en grupo, sino que aprenden a negociar ideas, a revisar críticamente sus propios trabajos y el de los compañeros y a tomar decisiones entre pares.

Delimitación y Formulación del Problema

El desarrollo de la producción escrita es necesario para la interacción social y el éxito académico, especialmente en el contexto de la educación primaria, donde se considera una de las áreas de enfoque más importantes junto con la comprensión de lectura. Graves (1991) sugiere que cuando los niños se enfrentan a la tarea de escribir, existe un imperativo de adoptar un enfoque meticuloso que aborde tanto el contenido del texto como las habilidades propias. A pesar de los avances en los estudios del proceso de producción escrita, tanto en individuos experimentados como en aquellos que están aprendiendo, todavía hay oportunidades de mejora y desafíos por abordar en este ámbito de investigación.

El proceso de escritura, según Tovar et al. (2005), implica que los niños desarrollen la habilidad de concebir, ajustar y unificar ideas en torno a un propósito específico. En este contexto, la escritura colaborativa emerge como una estrategia pedagógica que promueve el trabajo en equipo, donde maestros y compañeros desempeñan un rol fundamental en la creación de textos. Sin embargo, a pesar de los beneficios potenciales de la escritura colaborativa, aún se desconoce cómo esta metodología influye en la capacidad de los estudiantes para producir textos coherentes de forma individual, autónoma y autorregulada, tal como sugieren Guzmán y Rojas (2012). Esta falta de conocimiento sobre la transferencia de las habilidades desarrolladas en la escritura colaborativa al ámbito individual representa una brecha importante en la comprensión del proceso de aprendizaje de la escritura.

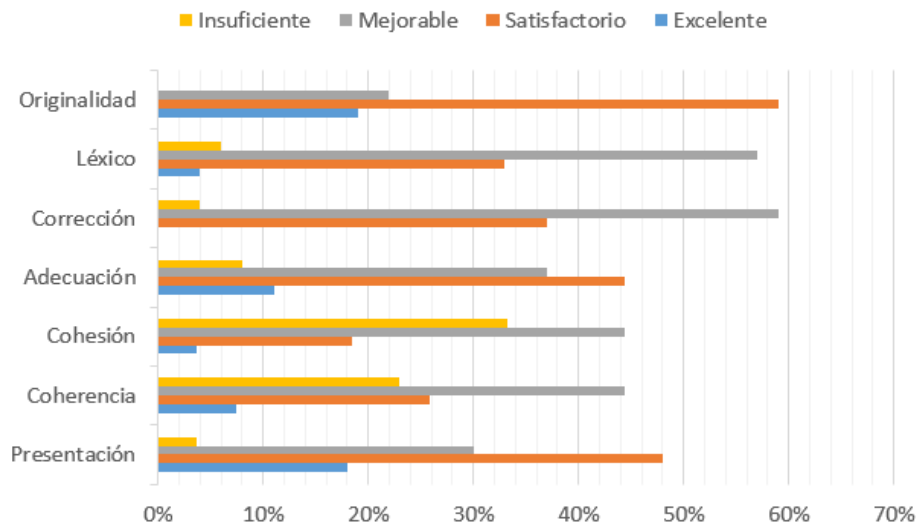
Para comprender la relevancia de las estrategias colaborativas en la enseñanza de la escritura, es necesario analizar cómo se alinean con los derechos básicos de aprendizaje y los estándares básicos de competencias de grado cuarto establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2020). Estos derechos y estándares no solo definen las expectativas de aprendizaje para los estudiantes, sino que también proporcionan un marco para garantizar una educación integral y equitativa. En el contexto de la producción escrita, estos lineamientos

indican que los estudiantes deben participar en el proceso de escritura. Esto implica que deben planificar, redactar, revisar y reescribir sus textos considerando diversos elementos, como el propósito comunicativo, el público objetivo, la estructura del texto y la coherencia temática en cada párrafo. Asimismo, los estudiantes deben emplear un vocabulario apropiado y seguir las normas ortográficas establecidas, lo que plantea la necesidad de investigar cómo las estrategias colaborativas pueden influir positivamente en el cumplimiento de estos estándares de aprendizaje.

Con el propósito de evaluar las habilidades y áreas de mejora en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes del curso 401, se administró una prueba diagnóstica (Anexo 2) denominada Mi Inolvidable Aventura Turística. Esta prueba consistió en la redacción de un texto narrativo basado en ciertos criterios y preguntas orientadoras, alineados con el tema de turismo en Colombia, que se estaba explorando en la clase. Los estudiantes contaron con un espacio designado para realizar la prueba, el cual comprendía la sección destinada al título y tres párrafos. Para evaluar la prueba, se utilizó una rúbrica analítica proporcionada por Cedec (s.f) que utilizaba una escala de valoración con categorías como «Excelente», «Satisfactorio», «Mejorable» e «Insuficiente». Esta rúbrica permitió determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en aspectos como presentación, coherencia, cohesión, adecuación, corrección, léxico y originalidad (Anexo 3). Al analizar los resultados de esta prueba diagnóstica, se logró una mayor precisión en la identificación y definición del problema central abordado. A continuación, se presentan los resultados de la prueba diagnóstica:

Figura 2

Resultados globales de la prueba



Nota: Elaboración propia.

El diagnóstico revela marcadas diferencias en las micro habilidades evaluadas, destacando la coherencia y la cohesión como áreas que muestran un notable porcentaje de deficiencias, según los criterios de evaluación aplicados, esto indica que el texto no tiene una organización adecuada y carece de una distribución de la información en párrafos. Además, se observa un uso inadecuado de los signos de puntuación, así como una escasa utilización de conectores discursivos. En varias de las pruebas diagnósticas, se evidencia que los estudiantes tienen dificultades para comprender claramente la estructura de un párrafo y para distinguir entre ideas principales y secundarias para mantener un hilo conductor. Además, presentan carencias en el uso de signos de puntuación y en el conocimiento de algunos conectores para introducir nuevas ideas, como se puede observar en el anexo 4.

Por otro lado, es importante destacar que, en cuanto al léxico, la corrección y la adecuación revelan que una considerable proporción de los estudiantes muestra un desempeño susceptible de mejoras. En cuanto que, el registro empleado usualmente se ajusta a la intención comunicativa. Asimismo, se detectan entre cuatro y seis errores ortográficos o morfosintácticos, y el vocabulario utilizado no es lo suficientemente amplio ni preciso, con una

notable presencia de repeticiones de términos. Aunque los estudiantes logran cumplir con las instrucciones impartidas, resulta evidente que estos aspectos requieren un refuerzo. Finalmente, los aspectos de originalidad y presentación son relevantes, ya que el 71 % de los estudiantes alcanzan un nivel de satisfactorio a excelente en estas áreas. Sin embargo, se deben fortalecer las habilidades donde los estudiantes enfrentan más dificultades, como coherencia, cohesión, léxico, corrección y adecuación. Considerando este contexto y buscando una estrategia adecuada para sus necesidades, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar la producción escrita mediante la escritura colaborativa basada en la metodología de Lowry en los estudiantes del curso 401 del IPN?

Objetivos

Objetivo General

Aplicar la escritura colaborativa de Lowry para fortalecer la producción escrita de los estudiantes del curso 401 del Instituto Pedagógico Nacional.

Objetivos Específicos

Identificar las microhabilidades de la escritura para comprender los niveles de textualidad y presentación en los estudiantes del curso 401 del IPN.

Implementar una secuencia didáctica desde la escritura colaborativa de Lowry para fortalecer las microhabilidades y el trabajo en equipo de los estudiantes del curso 401 del IPN.

Interpretar el fortalecimiento individual de la producción escrita para comprender la eficacia de la secuencia didáctica implementada.

Contexto Conceptual

Entender los principios conceptuales que dan lugar a esta propuesta de investigación es importante para poder contextualizar el objetivo en el que se inscribe este estudio en el ámbito escolar. Por tal motivo, este capítulo se estructura en dos apartados. En el primero de ellos se abordan los antecedentes investigativos, los cuales tratan temáticas relacionadas con la presente investigación, de modo que se pueden reconocer los avances previos, los métodos de investigación utilizados y los hallazgos que dialogan con la propuesta. En el segundo apartado se incorporan los referentes teóricos que dan forma a las categorías de la investigación: la producción escrita y la escritura colaborativa.

Antecedentes

En los antecedentes de esta investigación, se ha realizado una revisión de estudios a nivel internacional, nacional y local que abordan temáticas relacionadas con el objeto a investigar. Se han excluido investigaciones con más de 5 años de antigüedad, mientras que se han incluido aquellas que analizan y proponen estrategias pedagógicas para abordar las deficiencias en la producción escrita y que presentan una población de estudio similar a la de la presente investigación. Esta exploración pretende contextualizar la investigación en el panorama actual e identificar posibles contribuciones a partir de experiencias previas en el ámbito de estudio.

Zioga y Bikos (2020) llevaron a cabo una investigación acción para determinar el efecto de un programa de escritura colaborativa utilizando la herramienta Google Docs en la producción de discursos argumentativos en el contexto de la enseñanza del griego moderno en una escuela estatal en el norte de Grecia. El estudio incluyó a 23 estudiantes de grado quinto que recibieron seis meses de instrucción, participando en actividades de escritura colaborativa de discurso argumentativo. Mediante un diseño de pre-test y post-test, los resultados mostraron

una diferencia estadísticamente significativa entre las pruebas antes y después en la mayoría de los criterios y en las puntuaciones totales de la rúbrica. Se concluyó que la escritura colaborativa por medio de una plataforma web puede mejorar las habilidades de redacción de discursos argumentativos. Esta investigación es relevante para el estudio, ya que ambos se centran en mejorar la producción escrita de los estudiantes a través de métodos colaborativos. Se demuestra cómo el uso de herramientas web en equipo puede mejorar las habilidades de redacción, lo que se alinea con el objetivo de la investigación al aplicar la metodología de escritura colaborativa.

Dentro de este contexto, Falces (2022) dentro de una institución de Navarra, España, llevó a cabo la metodología de escritura colaborativa con un grupo de estudiantes de grado tercero de primaria. La investigación tenía como objetivo fortalecer los procesos de planificación y producción escrita a partir de un trabajo con fábulas creadas de forma colectiva. Los instrumentos de recogida de datos fueron registros de observación, el análisis de los textos creados por los niños y los diarios reflexivos de la docente. En los resultados, se puede destacar que, antes de la intervención, los estudiantes tenían una tendencia a escribir de forma espontánea y sin una organización clara de ideas; en cambio, después de la intervención, se evidenciaron mejoras en la capacidad de estructurar sus propios textos, por tanto, podían establecer propósitos, escoger personajes y planificar una trama de una forma más ordenada. En este sentido, la relevancia del estudio radica en el respaldo de la escritura colaborativa como metodología que contribuye al desarrollo de competencias escriturales en los estudiantes de primaria, resaltando la importancia de la planificación y organización de ideas.

En tercer lugar, la investigación de Aznárez y López (2020) se enmarca como un estudio de caso de investigación cualitativa. El objetivo principal de esta investigación consistió en examinar la fase de planificación anticipada en la elaboración conjunta de textos durante la etapa de educación primaria, centrándose en las operaciones y técnicas de

planificación utilizadas por estudiantes de quinto grado en España. Para ello, se emplearon grabadoras de audio para registrar las interacciones orales de 11 parejas durante la tarea de escritura colaborativa, así como la evaluación de los borradores producidos por cada pareja. Los principales hallazgos revelaron que, en su mayoría, los estudiantes de quinto grado se enfocaron en la generación de ideas durante la planificación, descuidando aspectos metalingüísticos y de gestión de la tarea. Los resultados son importantes para esta investigación, dado que la fase inicial en la metodología de escritura colaborativa de Lowry et al. (2004) es la planificación. Por lo tanto, es necesario subrayar durante las sesiones en las que se implemente esta fase que se consideren todos los aspectos necesarios previos a la elaboración de un texto, así como sus implicaciones, con el fin de llevar a cabo una secuencia didáctica exitosa.

En ese contexto, el estudio llevado a cabo por Vásquez (2020) se centra en el análisis del proceso de creación de textos en estudiantes de cuarto grado de primaria en la Institución Educativa La Esperanza, ubicada en Medellín. Esta investigación se fundamenta en la aplicación de propuestas de intervención pedagógica destinadas a fomentar la escritura creativa entre los estudiantes. El estudio adopta un enfoque cualitativo y descriptivo con un grupo de 35 estudiantes, utilizando bitácora de viaje y diario de campo para recopilar datos sobre el proceso de producción textual. Los hallazgos indican que la implementación de la escritura creativa promueve el interés por la escritura y la mejora continua de la misma. Además, se observa la necesidad de establecer cómo los estudiantes se relacionan con diferentes tipologías textuales y cómo se están afianzando los procesos de producción textual desde la didáctica. La investigación guarda estrecha relación con este estudio debido a que comparte la misma población: niños de cuarto grado de primaria. Además, proporciona algunas estrategias innovadoras que han servido como referencia para mejorar la motivación de los estudiantes a la hora de escribir.

Asimismo, Alvis y Valero (2023) investigaron el uso de estrategias educativas basadas en Google Drive para mejorar la escritura colaborativa de cartas entre estudiantes de quinto grado en el colegio PÍO XII de Corozal, Sucre. La investigación empleó un diseño cuasi-experimental mixto con la participación de 10 estudiantes, aplicando secuencias didácticas para evaluar la escritura colaborativa. Los resultados muestran que la escritura colaborativa en Google Drive enriquece el texto final al permitir que los miembros del equipo aporten diversas perspectivas y conocimientos, y resalta la importancia de una comunicación clara y eficiente entre los colaboradores. Estos hallazgos se relacionan con la investigación, ya que se busca mejorar las habilidades de producción escrita, considerando que la escritura se concibe como un proceso social que se desarrolla de manera colaborativa. En este sentido, las diversas perspectivas e ideas entre colaboradores permiten avanzar en el proceso de generación de ideas y redacción de manera más fluida y accesible.

Respecto a las competencias que componen la producción escrita, Durango et al. (2022) examinan cómo potenciar la cohesión y la coherencia de los alumnos de séptimo grado en la Institución Educativa Departamental Rural el Hato en Choachí, Cundinamarca, a través de la implementación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA). El estudio adopta un enfoque descriptivo con 28 estudiantes de séptimo grado (12 a 14 años) e incluye pruebas de entrada, una matriz de referencia y pruebas para evaluar habilidades. Los resultados indican que la intervención educativa en áreas rurales mejoró la coherencia y cohesión en la escritura de los estudiantes, lo que también impulsó su capacidad para expresar ideas con mayor claridad en otras áreas del conocimiento. Estos resultados son útiles para la investigación, ya que se focalizan en dos de las habilidades que este estudio busca fortalecer mediante la estrategia de la escritura colaborativa. Aunque los investigadores emplean herramientas virtuales de aprendizaje, es posible identificar las más relevantes y adaptarlas en la secuencia didáctica.

Por otra parte, Erazo y Rodríguez (2020) examinan el impacto de la escritura en grupo, promovida mediante la creación de una revista escolar, en el avance de las capacidades de redacción inicial de las alumnas de los cursos 101 y 103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. El estudio se realizó con 64 participantes de los cursos mencionados, utilizando una prueba diagnóstica e implementando una secuencia didáctica recolectada por un portafolio y evaluada por rúbricas como instrumentos de recolección de datos. Los resultados muestran que la escritura colaborativa fue una estrategia efectiva para fortalecer los aprendizajes sobre el proceso de escritura, tanto de manera implícita como explícita. Se observó que la creación de la revista escolar facilitó el trabajo en grupo, la planificación y la edición conjunta de textos, lo que contribuyó al desarrollo de habilidades escritas en las estudiantes. Los hallazgos están directamente relacionados con la investigación, ya que emplean la metodología de Lowry et al. (2004) en niñas de primaria. Esto posibilita la identificación de los puntos fuertes de esta estrategia y cómo aprovecharlos para fortalecer las habilidades que se buscan mejorar.

Por último, la investigación-acción de Aguilar y Suárez (2021) en el Colegio Divino Maestro de Bogotá, tenía como objetivo fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de primaria a partir de estrategias pedagógicas que integran desarrollo literario y juego. A través de un plan de intervención usando la escritura colaborativa, los estudiantes trabajaron en la producción de textos narrativos, posibilitando un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo. La investigación se basó en la aplicación de entrevistas, observaciones y análisis de los textos de los niños. Los resultados de esta intervención mostraron un notable aumento en la calidad de los escritos y la motivación por parte de los estudiantes, quienes se sintieron más comprometidos con las actividades de escritura. Igualmente, el estudio mostró una mejora de las habilidades colaborativas de modo que el grupo logró trabajar de forma coordinada. Este estudio es relevante para la investigación, ya que valida la escritura colaborativa como

metodología productiva para la mejora de las habilidades de escritura en los niños que será base de la propuesta pedagógica.

Contexto Conceptual

En este apartado, se presenta el marco teórico para la intervención propuesta, que estará organizado en función de las siguientes categorías de investigación: En cuanto a la producción escrita, las microhabilidades, como la coherencia, la cohesión y el uso apropiado de los recursos lingüísticos y extralingüísticos, contribuyen a la construcción de textos significativos y estructurados. Por otro lado, la escritura colaborativa se presenta como una herramienta que no solo fomenta el trabajo en equipo, sino que también potencia el aprendizaje conjunto y el desarrollo de habilidades individuales. Con este fin, se proporcionará una visión conceptual que respalda el trabajo de grado presente. En primer lugar, se definirá la producción escrita según la perspectiva de Carlos Lomas (2017), y se establecerán conexiones con otros autores relevantes como Van Dijk (1980), Halliday y Hassan (1976, 1994), así como Cassany (1999,2007). Asimismo, se clarificará el concepto de escritura colaborativa basado en la investigación de Lowry et al. (2004).

Producción Escrita

La producción escrita, como una habilidad importante para la comunicación humana, implica un proceso complejo que trasciende la mera representación de ideas y pensamientos a través de un sistema de signos. Tal y como afirma Cassany (1999), se trata de una habilidad que exige el desarrollo de diversas competencias específicas. Entre estas, cabe destacar la planificación, la organización, la generación de ideas, la revisión y la edición. En consonancia con lo anterior, Lomas (2017) resalta que el aprendizaje de la escritura no se limita únicamente al dominio de las reglas gramaticales, sino que abarca el desarrollo de habilidades y conocimientos textuales y contextuales que permiten utilizar la escritura de manera efectiva en

diversos ámbitos comunicativos. Por lo tanto, la producción escrita se establece como un procedimiento complejo que necesita de la expresión de diversas capacidades cognitivas y lingüísticas. La experiencia es crucial para el crecimiento personal, educativo y ocupacional, permitiendo a los individuos expresarse de manera clara, precisa y efectiva en diferentes contextos.

Halliday (1994) propone que la escritura, en su esencia, representa un medio social para la transmisión de ideas y conocimientos. Funciona como un vehículo que permite conectarse con los demás, facilitando el intercambio de significados y la construcción de sentido. Este proceso implica tanto la codificación como la decodificación de información: el escritor transforma sus pensamientos en signos, mientras que el lector interpreta estos signos para extraer ideas. A su vez, Camps (1997, citado en Lomas, 2017) destaca que la escritura no se limita a ser solo una tarea académica; es una actividad comunicativa fundamental que integra a los individuos en una comunidad de lectores y escritores. En este contexto, la escritura se convierte en un medio para compartir significados y experiencias, fortaleciendo así el tejido social de la comunicación escrita.

Textualización. Es el proceso mediante el cual el contenido mental, guiado por un esquema de escritura, se convierte en frases coherentes y aceptables. Para Mata (1997) este proceso implica organizar jerárquicamente los objetivos y la información para formar un texto estructurado. En otras palabras, la textualización convierte ideas y conceptos en un texto escrito que refleja una organización clara y lógica del contenido. Este proceso abarca no solo la redacción en sí misma, sino también la capacidad de estructurar el contenido de manera que sea coherente y cohesionado, asegurando que el texto fluya de manera natural y que las ideas se presenten de forma que sean comprensibles para el lector.

Según Lomas (1999), textualizar implica plasmar por escrito lo que se ha planificado previamente, dotando de forma lingüística a los contenidos que se quieren comunicar. Este

proceso requiere que el escritor no solo organice sus ideas de manera efectiva, sino que también utilice habilidades discursivas y retóricas para construir un texto que sea claro y adecuado para el propósito comunicativo. La textualización no se limita a la mera producción de frases, sino que también exige una reflexión sobre cómo cada elemento del texto contribuye a la coherencia general y a la adecuación del mensaje al contexto y al receptor.

Coherencia. La coherencia en la producción escrita juega un papel importante en la comprensión y la efectividad en la transmisión de mensajes. De acuerdo con Van Dijk (1980), esta coherencia se refiere a la conexión lógica entre las ideas expresadas en un texto, lo que permite a los lectores seguir el hilo del discurso de manera fluida y comprensible. Según su análisis, la coherencia puede entenderse como una fluidez semántica, particularmente en lo que él denomina coherencia lineal o local, que se basa en la relación entre las oraciones individuales dentro de una secuencia textual. Por otro lado, Lomas (2017) profundiza en este concepto al destacar que la coherencia no solo se limita a la conexión semántica entre las partes del texto, sino que también abarca la organización integral de los elementos lingüísticos y pragmáticos del mismo. Este enfoque incluye la consideración de aspectos gramaticales, léxicos, semánticos y pragmáticos, todos los cuales contribuyen a la cohesión del texto en su conjunto. Así, la coherencia textual no solo implica una conexión lógica entre las ideas expresadas, sino también una armonización entre la forma de expresión, el contenido temático y la intención comunicativa.

Cohesión. La cohesión del texto se sustenta en la habilidad para emplear recursos lingüísticos que establezcan conexiones semánticas y gramaticales entre sus diferentes partes, promoviendo así una estructura coherente y fluida. En este sentido, Halliday y Hasan (1976) han resaltado la importancia de elementos como los pronombres y las conjunciones, los cuales desempeñan un rol fundamental en la creación de una relación clara y ordenada entre las oraciones del texto. Además, la cohesión léxica, que se manifiesta a través de la repetición de

ciertas palabras o la inclusión de sinónimos, no solo contribuye a una mejor comprensión del texto, sino que también fortalece la continuidad temática, proporcionando un hilo conductor que guía al lector a lo largo del contenido.

Sin embargo, la cohesión va más allá de las conexiones locales entre oraciones; también afecta al significado general del texto. Según Van Dijk (1980), la cohesión contribuye a la construcción de la macroestructura del discurso, donde los elementos coherentes funcionan como anclas que orientan a los lectores hacia la estructura global del texto. Esta perspectiva destaca la importancia del contexto en la generación de significado en el nivel más amplio de la comunicación. Además, Lomas (2017) añade una dimensión esencial al concepto de cohesión textual al destacar su propiedad de favorecer la unidad informativa y la coherencia semántica a través de mecanismos lingüísticos y discursivos. Esta propiedad del texto favorece la organización y comprensión del contenido, asegurando que la información transmitida mantenga su coherencia y relevancia para el lector.

Adecuación. Lomas (2017) destaca la importancia de la adecuación lingüística, que permite un uso del lenguaje acorde a las distintas situaciones y contextos de comunicación. Esta propiedad lingüística implica la selección cuidadosa de la variedad lingüística y el registro más adecuados para cada contexto comunicativo, asegurando así una comunicación efectiva y apropiada. Siguiendo esta línea de pensamiento, Cassany, Luna y Sanz (2007) también enfatizan la importancia de la adecuación lingüística, definiéndola como el conocimiento y dominio de las diversas formas de la lengua. Desde su perspectiva, el lenguaje no es uniforme ni estático, sino que varía en función de factores como la ubicación geográfica, el contexto histórico, el grupo social y la situación de comunicación. Para utilizar el lenguaje de manera adecuada, es necesario saber seleccionar entre las diferentes opciones lingüísticas disponibles, eligiendo la más apropiada para cada situación comunicativa específica.

Presentación. Lomas (1999) define la presentación en la producción escrita como el proceso de preparación del texto para su entrega final, enfocándose en aspectos como la forma, el formato y la legibilidad del documento. La presentación abarca todos los elementos visuales y formales que afectan cómo se percibe el texto por parte del lector. Esto incluye la disposición del texto en la página, la elección de tipografía, el uso de márgenes, la inclusión de títulos y subtítulos, y la corrección de errores ortográficos y gramaticales. La presentación es importante porque afecta directamente la recepción del texto, facilitando su comprensión y profesionalidad. Además, una buena presentación no solo hace que el texto sea más atractivo y accesible, sino que también refuerza la credibilidad y la eficacia del mensaje.

Corrección. Según lo señalado por Lomas (2017), el uso lingüístico apropiado no se limita únicamente a la habilidad de expresarse verbalmente, sino que implica una adaptación consciente a las convenciones sociales que regulan la manera en la que se emplea una lengua en un contexto específico. La corrección lingüística, en este sentido, se concibe como la capacidad de adherirse a un estándar establecido de la lengua, el cual se fundamenta en un conjunto de reglas prescritas por instituciones reconocidas y se difunde a través de diversas fuentes, tales como diccionarios, manuales de estilo y publicaciones académicas. Este uso correcto del lenguaje no solo se circunscribe al ámbito gramatical, sino que abarca múltiples dimensiones lingüísticas. Implica, por ejemplo, una ortografía impecable, que respeta las normas establecidas para la escritura de las palabras y la puntuación adecuada. Además, comprende aspectos morfosintácticos, que se refieren a la estructura y la formación de las palabras, así como a la organización de las oraciones dentro de un contexto gramaticalmente correcto.

Escritura Colaborativa

Según Lowry et al. (2004), la escritura colaborativa se refiere a un proceso en el que varios individuos trabajan juntos para producir un texto o documento, aprovechando las habilidades, conocimientos y perspectivas diversas de cada participante. Este enfoque se basa en la idea de que la colaboración puede mejorar la calidad del texto final y hacer el proceso de escritura más eficiente. Este método posee una estructura subyacente que puede ser universalmente definida y presentada en una taxonomía interdisciplinaria. Para construir la base conceptual y taxonómica de la escritura, se proponen seis axiomas. Primero, se afirma que la escritura individual incluye planificación, redacción y revisión. En contraste, la escritura colaborativa, que involucra a varios autores, extiende estas actividades y añade tareas adicionales como la creación de consenso. La escritura colaborativa para Lowry (2002) es un acto grupal y social que requiere comunicación, negociación, coordinación e investigación en grupo. Además, se destaca que cualquier tarea grupal efectiva exige actividades previas y posteriores para su óptimo desarrollo.

Actividades de la Escritura Colaborativa. Para Lowry et al. (2004) la escritura colaborativa incluye la participación de personas en tareas de equipo durante las etapas de redacción, creación y post-escritura, siendo la primera la de preescritura. Esta fase incluye una serie de tareas preparatorias que son fundamentales para el éxito del proceso colaborativo. Primero, se revisan las tareas previas de escritura colaborativa, evaluando la profundidad y calidad de las revisiones realizadas anteriormente. Luego, se describe el objetivo de la tarea, asegurando claridad en la definición de su propósito. A continuación, se recopila la documentación necesaria mediante la identificación de fuentes relevantes, la extracción de información clave y la organización adecuada de esta documentación. Además, se establece la composición del equipo, definiendo claramente los roles y responsabilidades de cada miembro. También se seleccionan las herramientas más adecuadas para la tarea, considerando su

compatibilidad y adecuación a las necesidades del equipo. Finalmente, se determinan los espacios de reunión necesarios, estableciendo la frecuencia con la que se realizarán para mantener una comunicación efectiva.

La etapa de implementación se concentra en la ejecución de las tareas delineadas, segmentadas en tres fases principales. La actividad inicial comprende la formación de equipos, el conocimiento entre pares, la realización de ejercicios de integración para fortalecer la cohesión del grupo y el establecimiento de acuerdos que guiarán la colaboración. Luego, se pasa a la planificación en equipo, donde se revisan las tareas y las expectativas del proyecto, se establecen equipos y objetivos, se asignan roles y responsabilidades, y se elabora un plan de trabajo con fechas y entregas claras. Finalmente, en la etapa de producción de documentos, el equipo realiza una lluvia de ideas para generar contenido, esquematiza la información, procede con la redacción del texto, y luego pasa a la revisión y modificación de este, asegurando así la calidad y coherencia del trabajo final (Lowry et al. 2004).

La fase de actividades posteriores en la escritura colaborativa se enfoca en concluir el proceso de manera efectiva y reflexiva. Primero, se realiza la entrega del documento final, asegurando el cumplimiento de los plazos establecidos y cuidando el formato y la presentación del trabajo. Luego, se revisan las tareas realizadas y los problemas que surgieron durante el trabajo en equipo, identificando cualquier inconveniente y aplicando acciones correctivas necesarias para mejorar el proceso. A continuación, se repasa lo aprendido a través de una reflexión grupal, identificando áreas de mejora que podrían beneficiar futuros proyectos. Finalmente, se busca integrar el trabajo realizado con otras tareas, estableciendo conexiones lógicas y asegurando la coherencia global del contenido, lo que permite una visión más holística y coherente del proceso de escritura colaborativa y su aplicación en otros contextos (Lowry et al. 2004).

Diseño Metodológico

El presente capítulo explica el diseño metodológico de la investigación cuyo enfoque es cualitativo porque intenta comprender y analizar los procesos de mejora de la producción escrita a raíz de la interacción de los estudiantes. Se optó por un diseño de investigación-acción ya que permite la intervención reflexiva en las prácticas educativas y la adecuación de las estrategias implementadas en función de los hallazgos que van surgiendo. Para la recolección de información se utilizaron como instrumentos una prueba diagnóstica, una rúbrica de evaluación y un portafolio de evidencias, los cuales fueron objeto de un proceso de validación en el que participaron expertos en lengua y pedagogía, con el objetivo de garantizar su pertinencia. Al mismo tiempo se atendieron los principios éticos de la investigación, solicitando el consentimiento informado firmado por los acudientes.

Tipo de investigación

El paradigma cualitativo en las ciencias sociales se centra en entender la realidad social como una creación dinámica y subjetiva de los individuos. Para Reichardt y Cook (1995) desde esta perspectiva, los grupos sociales construyen significados y discursos que son un reflejo de su cosmovisión del dispositivo institucional donde transitan. Aquí, el lenguaje ocupa un lugar importante, ya que no se limita a transmitir, sino que también simboliza y concreta el mundo social a través de las percepciones individuales. Este enfoque busca comprender el comportamiento humano desde la perspectiva interna de quienes lo experimentan. Para llevar a cabo un estudio cualitativo, se siguen varios pasos: inserción preliminar en el campo, elaboración de pautas de entrevista basadas en categorías predefinidas, pruebas previas, trabajo de campo con entrevistas, desgravación y transcripción, retorno al campo, y finalmente, procesamiento, análisis e interpretación de la información, junto con un rastreo bibliográfico sobre cada eje temático (Abero et al. 2015).

Por ende, la presente investigación es de tipo cualitativo, ya que busca comprender y analizar en profundidad los procesos y dinámicas que subyacen en el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes del curso 401. Este enfoque resulta coherente con lo señalado por Abero et al. (2015), quienes afirman que el diseño metodológico en la investigación educativa debe ser compatible con las características del problema de investigación, así como con los objetivos a alcanzar y el marco teórico contemplado. Asimismo, indican que el docente investigador se encuentra en la situación de tomar decisiones relevantes, apremiantes para garantizar la consistencia del proceso. En este caso, se prioriza la exploración de cómo los estudiantes interactúan con la escritura colaborativa, cuáles son sus percepciones y experiencias durante dicho proceso, y cómo estas prácticas impactan su aprendizaje.

Diseño Metodológico

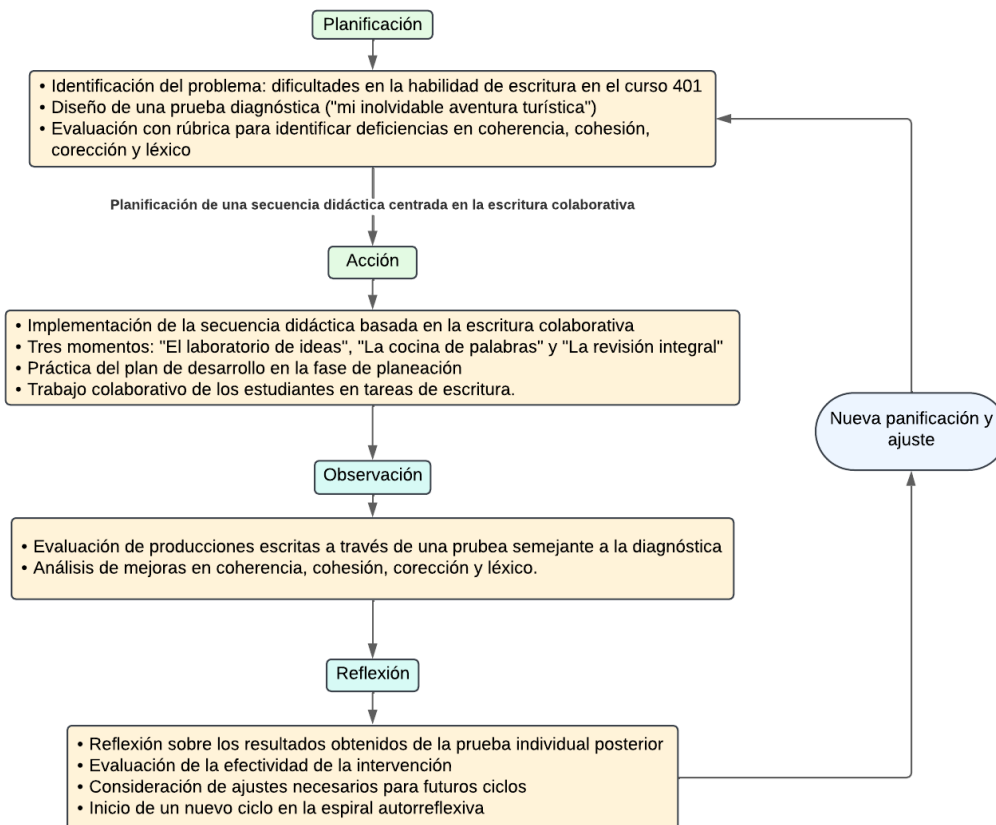
La investigación-acción es un enfoque práctico donde los docentes participan activamente para mejorar sus métodos educativos mediante un ciclo de acción y reflexión. Según Elliott (1993), esta metodología se centra en estudiar y perfeccionar las acciones docentes para enfrentar los desafíos del aula, integrando teoría y práctica. Los profesores reflexionan sobre sus experiencias y prácticas, identificando problemas y buscando soluciones alineadas con sus valores educativos. La investigación-acción no solo evalúa la calidad de la enseñanza, sino que también considera las acciones docentes como prácticas morales, más que técnicas. Este enfoque fomenta la autoevaluación y el diálogo entre profesionales, responsabilizando a los docentes de los resultados y del continuo perfeccionamiento de sus prácticas educativas.

El modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis (1989) se basa en un proceso cíclico con cuatro momentos clave: planificación, acción, observación y reflexión. Estas fases

interactúan, generando una espiral autorreflexiva para mejorar las prácticas educativas. En esta investigación, se aplica este enfoque de manera efectiva. Primero, se **diseña** y aplica una prueba diagnóstica titulada "Mi inolvidable aventura turística" para identificar dificultades en las microhabilidades de escritura. Con los resultados, se **implementa** una secuencia didáctica basada en la escritura colaborativa, estructurada en tres momentos: el laboratorio de ideas, la cocina de palabras y la revisión integral. Luego, se **observa** la intervención mediante una segunda prueba individual para evaluar avances en coherencia, cohesión, corrección y léxico. Finalmente, se **reflexiona** sobre los resultados, ajustando y replanteando futuras acciones para continuar con el ciclo de mejora continua, según el modelo de Kemmis (1989).

Figura 3

Diagrama fases de la investigación.



Nota: Elaboración propia.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La recolección de datos es un proceso clave en cualquier investigación, ya que permite obtener información precisa y relevante para responder a las preguntas planteadas. Según Latorre (2005), las técnicas e instrumentos de recolección de datos son estrategias específicas para obtener información válida y confiable, adaptadas a las características del estudio. Estas herramientas permiten al investigador observar, medir o registrar fenómenos de manera sistemática. Dependiendo del enfoque y los objetivos del estudio, se emplean diversos instrumentos que facilitan la recolección de datos precisos, garantizando que la información obtenida sea pertinente y útil para el análisis y la toma de decisiones.

Prueba diagnóstica

Una prueba diagnóstica es un instrumento diseñado para evaluar el nivel inicial de competencias o habilidades de los estudiantes antes de comenzar un proceso de enseñanza. Su principal objetivo es identificar las áreas de mejora y las fortalezas de los alumnos, lo que permite al docente ajustar su enfoque pedagógico para atender las necesidades específicas del grupo. Estas pruebas se caracterizan por su naturaleza formativa y exploratoria, ya que no buscan calificar de manera sumativa, sino más bien recolectar información detallada sobre el punto de partida de los estudiantes (Latorre, 2005).

En esta investigación, se diseña una prueba diagnóstica denominada "Mi inolvidable aventura turística" (Anexo 2) con el fin de detectar deficiencias en microhabilidades escriturales como la coherencia, cohesión, corrección y léxico en los estudiantes del curso 401. Según Avolio y Lacolutti (2006), las pruebas diagnósticas permiten identificar las necesidades educativas individuales y guiar la planificación de intervenciones pedagógicas efectivas. Además, se planea la aplicación de una prueba similar al finalizar la secuencia didáctica para evaluar los avances individuales en esas áreas. La prueba inicial proporciona información

fundamental para diseñar una secuencia didáctica centrada en la escritura colaborativa, ajustando las estrategias pedagógicas a las necesidades identificadas. Esto permite un enfoque más preciso y personalizado para mejorar las habilidades de escritura.

Rúbrica

Una rúbrica es una herramienta de evaluación que define criterios específicos para medir la calidad del trabajo de los estudiantes. Su función principal es proporcionar una descripción detallada de los niveles de desempeño esperados en una tarea o actividad, lo que facilita una evaluación objetiva y coherente. Las rúbricas incluyen descriptores que detallan lo que se espera en cada nivel de rendimiento, ayudando a los estudiantes a entender cómo mejorar y a los evaluadores a aplicar estándares consistentes. Además, una rúbrica es un instrumento que no solo sirve para calificar, sino que al mismo tiempo esta herramienta también apoya el aprendizaje al darles a los estudiantes descripciones claras de los criterios de éxito lo que ayuda a mejorar su aprendizaje de forma autónoma. Desde una perspectiva pedagógica, Popham (1997) sostiene que las rúbricas son un aspecto central en el aprendizaje, puesto que facilitan que los estudiantes tengan clara la idea de lo que se espera y como puede mejorar su trabajo. Al presentar la retroalimentación concreta y centrada en las distintas formas de aprender, las rúbricas potencian la autoevaluación, la reflexión crítica y la autonomía.

Se utiliza una rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica "Mi inolvidable aventura turística", con el propósito de identificar deficiencias en microhabilidades escriturales como coherencia, cohesión, corrección y léxico en los estudiantes del curso 401 (Anexo 3). Según Popham (1997), las rúbricas permiten una evaluación más clara y específica de las habilidades de los estudiantes, promoviendo la transparencia y la retroalimentación constructiva. La rúbrica facilita la planificación de una secuencia didáctica centrada en la escritura colaborativa. Al finalizar esta secuencia, se aplicará la misma rúbrica en una prueba similar para evaluar los

avances individuales en las áreas identificadas, permitiendo una comparación precisa entre el desempeño inicial y los progresos logrados.

Portafolio

Es un instrumento de evaluación que recopila trabajos de los estudiantes a lo largo de un periodo, permitiendo observar su progreso, reflexionar sobre su aprendizaje y evaluar su desempeño en función de metas específicas. Este enfoque fomenta una evaluación formativa y continua, ya que documenta tanto los productos finales como el proceso que siguen los estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Arbesú y Díaz, 2013). Además, el portafolio favorece la autoevaluación, motivando a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre su desarrollo personal.

En este proyecto, el portafolio juega un papel importante en los tres momentos de la secuencia de escritura colaborativa: El laboratorio de ideas, La cocina de las palabras y La revisión integral. Durante estos momentos, los estudiantes siguen guías que les ayudan a organizar actividades como la conformación de grupos, la lluvia de ideas y la redacción de los primeros borradores. Todo este proceso se registra en el portafolio, que se utiliza para identificar su avance en microhabilidades como coherencia, cohesión, corrección y léxico. Según Arbesú y Díaz (2013), el portafolio no solo facilita la recopilación de trabajos, sino que también ofrece una visión integral del progreso del estudiante a lo largo del tiempo, lo cual es necesario para contrastar el diagnóstico inicial con la evaluación final al cierre de la secuencia didáctica.

Mecanismos de Validación

Según Robles y Rojas (2015), la validación por expertos es un proceso que asegura la pertinencia y calidad de los instrumentos, basándose en el juicio de profesionales capacitados en el área. Los mecanismos de validación para las técnicas e instrumentos de recolección de

información en esta investigación incluyen la prueba diagnóstica y los talleres del portafolio, los cuales fueron validados por tres expertos docentes del Instituto Pedagógico Nacional. Estos expertos son la profesora Dalila Castillo, docente de lengua castellana en cuarto grado, con 13 años de experiencia en la institución. Es licenciada en español e inglés y posee una maestría en Educación (Anexo 5); El profesor Fabio Pulido, docente de lengua castellana en los grados cuarto y undécimo, cuenta con un año de experiencia en la institución y es licenciado en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana (ver anexo 6); y la profesora Sandra Patricia Grijalba, quien acompaña a los estudiantes de sexto grado en lengua castellana. Tiene 9 años de experiencia en la institución, es licenciada en Lenguas Modernas, y cuenta con especializaciones en pedagogía y primera infancia, además de una maestría en Educación (Anexo 7).

En cuanto a la rúbrica utilizada en el proyecto, esta se basa en un instrumento creado por el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios (CEDEC). Aunque se emplea como base, se realizaron algunas modificaciones según las propuestas de la docente titular Dalila Castillo del grado 401 (Anexo 3). Estas modificaciones se hicieron para proporcionar descripciones más detalladas en las mediciones de cada ítem y adaptar la rúbrica a las necesidades específicas del proyecto. Además, algunas categorías de la rúbrica original no se incluyeron, ya que no se pretendía evaluar esas dimensiones específicas en las pruebas aplicadas. La adaptación de la rúbrica asegura una evaluación más precisa y relevante para los objetivos del proyecto, manteniendo su rigor y coherencia evaluativa. De acuerdo con Robles y Rojas (2015), ajustar los instrumentos de evaluación permite que se adapten mejor al contexto y a los objetivos de la investigación, garantizando resultados más específicos y pertinentes.

Consideraciones Éticas

En el contexto de la investigación, se han tomado en cuenta diversas consideraciones éticas para asegurar el respeto y la protección de los estudiantes del grado 401. Según González et al. (2012), las consideraciones éticas son fundamentales en la investigación, ya que garantizan que los derechos, la dignidad y el bienestar de los participantes estén salvaguardados en todo momento. Para cumplir con estos principios, se proporciona un formato de consentimiento informado a los padres o tutores de los niños (Anexo 8), explicando claramente los objetivos, procedimientos y posibles impactos del estudio. Este consentimiento incluye detalles sobre la naturaleza de la evaluación, la utilización de datos recolectados, y las medidas de confidencialidad y anonimato adoptadas. Esta práctica garantiza que la participación de los niños se realiza de manera voluntaria y consciente, respetando sus derechos y bienestar. Además, se asegura que la información recopilada se maneje con la máxima integridad y se utilice únicamente para los fines previstos en la investigación.

Trabajo de Campo

En el presente capítulo se expone la propuesta de intervención llevada a cabo con los estudiantes del curso 401 del IPN, centrada en mejorar sus procesos de producción escrita a través de la metodología de escritura colaborativa. La intervención se organiza en una secuencia didáctica que abarca distintos momentos clave, cada uno inspirado en los principios metodológicos de escritura colaborativa propuestos por Lowry et al. (2004). A lo largo de estas fases, se implementan actividades enfocadas en la preescritura, la ejecución y el trabajo posterior a la escritura de un texto, lo que permite un desarrollo integral de las habilidades escriturales de los estudiantes.

Cronograma

A continuación, se presenta el cronograma que organiza las fases de exploración, implementación, evaluación y análisis de resultados, desarrolladas durante el primer y segundo semestre del año 2024, así como el primer semestre del año 2025. El cronograma es una herramienta fundamental para gestionar adecuadamente el proyecto, ya que contiene la temporización estimada para cada una de las etapas de la investigación, facilitando su seguimiento y control. Como lo señala Campoy (2019), el cronograma es esencial en la gestión de la pesquisa, pues permite anticipar los tiempos y recursos necesarios para llevar a cabo la investigación de manera eficaz.

Figura 4

Cronograma de actividades

Fases	Actividades	Fecha											
		feb-24	mar-24	abr-24	may-24	ago-24	sep-24	oct-24	nov-24	feb-25	mar-25	abr-25	
Exploración	Caracterización												
	Prueba diagnóstica												
Implementación	El laboratorio de ideas												
	La cocina de las palabras												
	La revisión integral												
Evaluación	Prueba final individual												
Análisis de resultados	Análisis de los resultados obtenidos en la prueba final individual												

Nota. Elaboración propia.

Secuencia Didáctica

Una secuencia didáctica es una sucesión organizada de actividades previamente planificadas que buscan otorgar orden y coherencia a los procesos de enseñanza. Según Rodríguez (2014), estas secuencias no solo organizan el contenido de manera lógica, sino que, acompañadas de modelos de aprendizaje, favorecen la asimilación y comprensión de los temas diseñados por el docente. Este enfoque asegura que las clases estén estructuradas desde las primeras identificaciones sobre cómo se debe enseñar, impactando de manera directa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la investigación, la secuencia didáctica se utiliza como una de las principales herramientas gracias a que constituye un marco estructurado el cual fue generado mediante un formato específico de planeación, donde se contemplan los principales apartados de una secuencia didáctica: logros por competencias, justificación de la actividad, indicadores de desempeño, estrategias metodológicas, recursos y temporalización de la actividad. Al planificar actividades de manera ordenada y secuencial, se garantiza una progresión adecuada desde la preescritura hasta la revisión final, lo que facilita tanto el aprendizaje individual como el trabajo colaborativo. Este enfoque asegura que el proceso de enseñanza sea efectivo, guiando a los estudiantes de manera clara y lógica hacia los objetivos de aprendizaje establecidos.

Fase de exploración

En la fase de exploración de la investigación, la cual se lleva a cabo en dos sesiones, se realiza un acercamiento al grupo de estudiantes mediante una encuesta de caracterización (Anexo 1). Esta herramienta permite conocer de manera directa sus intereses, niveles de conocimiento y estilos de aprendizaje, lo cual facilita ajustar las estrategias didácticas a sus necesidades específicas. Arriaga (2015) sostiene que es fundamental que el docente lleve a

cabo un diagnóstico inicial para personalizar el proceso de enseñanza, asegurando que las actividades y contenidos se alineen con las características del grupo y promuevan un aprendizaje más efectivo.

Posteriormente, se aplica una prueba diagnóstica titulada *Mi inolvidable aventura turística* (Anexo 2), con el objetivo de identificar las microhabilidades escriturales en las que los estudiantes presentan más dificultades, como coherencia, cohesión, corrección y léxico. Para evaluar estas habilidades, se utiliza una rúbrica (Anexo 3), que según Popham (1997), permite ofrecer una valoración clara y objetiva del rendimiento de los estudiantes. Este diagnóstico es clave para definir las áreas de intervención en las siguientes fases del proyecto y dirigir las actividades hacia la mejora de las habilidades que requieren más atención.

Fase de implementación

En la fase de implementación, y siguiendo los principios de la investigación-acción, se planifica la ejecución de la secuencia didáctica basada en los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica. Esta secuencia sigue los tres momentos sugeridos por Lowry et al. (2004) para la escritura colaborativa: preescritura, escritura y actividades posteriores a la escritura. Cada uno de estos momentos se adapta a las necesidades del grupo y recibe un nombre específico: el laboratorio de ideas para la preescritura, la cocina de palabras para la ejecución del texto, y la revisión integral para las actividades posteriores a la escritura. Según Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción permite una reflexión continua sobre el proceso, ajustando la intervención a las necesidades identificadas, lo que asegura que la enseñanza esté en constante evolución. Asimismo, Lowry et al. (2004) destacan que este enfoque colaborativo mejora tanto el rendimiento individual como el grupal, fomentando un aprendizaje más efectivo a través del trabajo conjunto.

El laboratorio de ideas. Los estudiantes participan en una sesión diseñada para estimular su creatividad y fomentar la colaboración en el proceso de escritura. Durante la fase

de introducción, se utiliza el juego Cadáver exquisito, en el que cada fila de estudiantes contribuye a la creación de una historia conjunta sin poder ver más que la última línea escrita por sus compañeros. Cada participante escribe una oración, luego dobla el papel para ocultar lo que ha escrito y lo pasa al siguiente, hasta que todos hayan participado. Al final, se leen las historias en voz alta.

Durante el desarrollo, los estudiantes se organizan en grupos de tres y completan una hoja guía en la que deben definir los roles de cada integrante, elegir un tema, establecer normas para el buen funcionamiento del grupo, identificar los objetivos de la tarea y repartir responsabilidades (Anexo 9). También incluyen en la hoja cómo resolverán posibles conflictos y qué tipo de información necesitarán para el trabajo. Para cerrar la sesión, se recogen las hojas y se les recuerda a los estudiantes que para la siguiente sesión deben traer información sobre el tema elegido y pensar en el tipo de texto que desarrollarán.

La cocina de palabras. En tres sesiones se busca organizar de manera efectiva las ideas previas que los estudiantes han generado para su proyecto escrito. La actividad comienza con una explicación sobre la importancia de la lluvia de ideas, una técnica que ayuda a explorar y organizar múltiples perspectivas sobre el tema seleccionado. Según Murray (1968), las estrategias de preescritura, como la lluvia de ideas, son fundamentales para estimular el pensamiento crítico y creativo, ya que permiten a los estudiantes generar y estructurar contenido antes de abordar la escritura propiamente dicha. A cada grupo se le entrega una guía con un mapa mental (Anexo 10) donde deben plasmar seis ideas principales y dos secundarias por cada una, fomentando la organización lógica de las propuestas.

Posteriormente, los estudiantes comienzan a trabajar en los esquemas específicos según el tipo de texto que eligieron: informativo, narrativo o dramático. Cada esquema guía la organización del contenido, estableciendo criterios claros para estructurar el texto. Witte (1987) destaca que ofrecer una estructura clara a los estudiantes no solo mejora la coherencia del

producto final, sino que también facilita la colaboración entre los miembros del grupo, permitiendo que cada uno contribuya de manera significativa en la redacción del borrador. Durante la sesión, el grupo discute, redacta, y revisa colectivamente, asegurando la participación equitativa y el perfeccionamiento del contenido.

La revisión integral. En la fase final del proceso, que toma dos sesiones, los estudiantes presentan de manera oral los textos que han desarrollado, siguiendo los roles asignados durante El laboratorio de ideas. Cada miembro del grupo tiene la oportunidad de participar, cumpliendo con las funciones establecidas previamente. Posteriormente, se lleva a cabo una coevaluación, en la cual los grupos evalúan el trabajo de sus compañeros utilizando formatos específicos que se les han proporcionado (Anexo 11). Esta etapa promueve la reflexión crítica y la valoración del trabajo en equipo. Según Topping (2017), la coevaluación fortalece el aprendizaje colaborativo, ya que permite a los estudiantes ser conscientes tanto de sus fortalezas como de las áreas en las que pueden mejorar, lo que fomenta un sentido de responsabilidad compartida.

Además de la coevaluación, se incluye un formato para la autoevaluación (Anexo 12) donde los estudiantes reflexionan sobre su propio desempeño y el del grupo, siguiendo unos criterios establecidos. Luego, la maestra en formación ofrece una retroalimentación grupal, destacando los logros y sugiriendo mejoras. Esta retroalimentación es esencial para que los estudiantes comprendan en qué aspectos pueden seguir desarrollándose. Como afirma Rodríguez (2014), la retroalimentación es un componente clave en el proceso de aprendizaje, ya que proporciona a los estudiantes información valiosa sobre su rendimiento y los motiva a llevar a cabo ajustes para mejorar su producción escrita en futuros trabajos.

Fase de evaluación

En la última sesión se implementa una prueba individual (Anexo 13) que busca identificar las mejoras alcanzadas en la producción escrita de los estudiantes. Esta prueba está diseñada de manera similar a la prueba diagnóstica inicial, titulada *Mi inolvidable aventura turística*, y se enfoca en evaluar los avances en microhabilidades como coherencia, cohesión, corrección y léxico. Para garantizar una evaluación consistente y objetiva, se utiliza la misma rúbrica analítica proporcionada por Cedec (s.f.), que ya se había empleado al inicio del proceso. Esta rúbrica permite valorar de manera detallada cada aspecto del texto escrito, asegurando que se identifiquen las áreas en las que los estudiantes han mostrado mayor progreso y aquellas que aún necesitan mejorar.

Análisis de Resultados

Este capítulo proporciona una idea general de la influencia de la secuencia didáctica implementada en las habilidades de escritura de los estudiantes, examinado desde las dos categorías: producción escrita y escritura colaborativa. En esta sección, se presentaron los resultados de tres pasos principales del proceso, es decir, la prueba diagnóstica, que permitió identificar las desventajas iniciales en coherencia, cohesión, corrección y léxico. La secuencia didáctica se convirtió en sesiones de escritura colaborativa en las que los estudiantes participaron en una interacción guiada entre compañeros en un esfuerzo por mejorar sus escritos. Además, se realizó la intervención de una prueba final individual para interpretar el nivel de avance de los estudiantes al terminar dicha secuencia.

Tipo de Análisis

Para interpretar los resultados del estudio, se utilizará un enfoque de análisis de contenido cualitativo. Este enfoque permitió llevar a cabo un análisis más adecuado de las producciones escritas de los estudiantes, lo que a su vez ayudó a identificar ciertos patrones, mejoras y desafíos recurrentes. De acuerdo con Weber (1990), el análisis de contenido es una técnica sistemática que se utiliza para realizar inferencias válidas sobre textos particulares, basándose en el contexto dado. Además, se empleó la triangulación de instrumentos para aumentar la fiabilidad del análisis, suministrando información sobre un fenómeno estudiado de diferentes fuentes. Stevenson (1991) afirma que, la triangulación de los datos fortalece la investigación al ayudar a disminuir los sesgos y al ofrecer una reevaluación del objeto de estudio. Por lo tanto, se cotejaron los datos de la prueba diagnóstica, los talleres de escritura colaborativa y la prueba final individual.

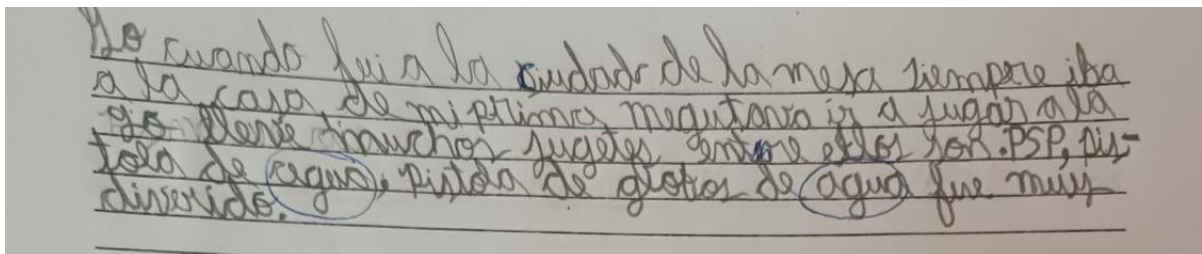
Deducción Categorical: Producción Escrita

Para determinar cómo afecta la práctica de escritura colaborativa en la práctica de la escritura de los estudiantes, se aplicaron dos instrumentos: la prueba diagnóstica (Anexo 2) y la prueba final (Anexo 13), las cuales se valoraron con una rúbrica que fue elaborada en el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Privados (CEDEC) (Anexo 3). Las pruebas midieron la forma de expresión de los estudiantes en seis indicadores: coherencia, cohesión, adecuación, originalidad, léxico y corrección. La prueba diagnóstica permitió obtener una visión previa de los problemas de la escritura de los estudiantes, mientras que la prueba final facilitó la comparación de los avances llevados a cabo, los cuales se pueden evidenciar a través de gráficas y ejemplos.

La prueba diagnóstica que se llevó a cabo "Mi aventura turística e inolvidable" mostró cómo la mayoría de los estudiantes tenían problemas con la dimensión de textualización, en concreción en los indicadores de coherencia y cohesión. La evaluación del uso de la rúbrica mostró que el 51.8 % de los estudiantes tenían problemas a la hora de exponer las ideas de manera lógica, dando lugar a textos fragmentados o desestructurados, como se puede observar en las figuras 5 y 6.

Figura 5

Fragmento desestructurado prueba diagnóstica



Nota. Fragmento tomado del texto elaborado por Victoria Rojas.

Figura 6

Fragmento listado prueba diagnóstica

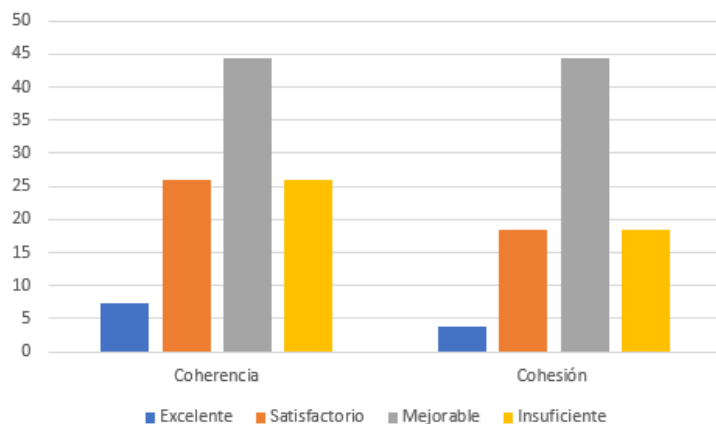
En el viaje haremos muchas cosas diferentes entre
 ellas están:
 1º visitar un panorama.
 2º visitar el mirador del mar.
 3º pasear por un río, etc.

Nota. Fragmento tomado del texto de Santiago Boada.

Estos textos revelan la falta de conectores adecuados y presentan inconsistencias en los tiempos verbales, lo que dificulta la claridad del texto. Además, la figura 6 no diferencia la creación de párrafos y listados, casos como estos, se presentaron en la mayoría de las pruebas diagnósticas. En la Figura 7 se presenta un gráfico de barras que resume el porcentaje de estudiantes que lograron distintos niveles de coherencia y cohesión en la prueba diagnóstica.

Figura 7

Indicadores coherencia y cohesión prueba diagnóstica

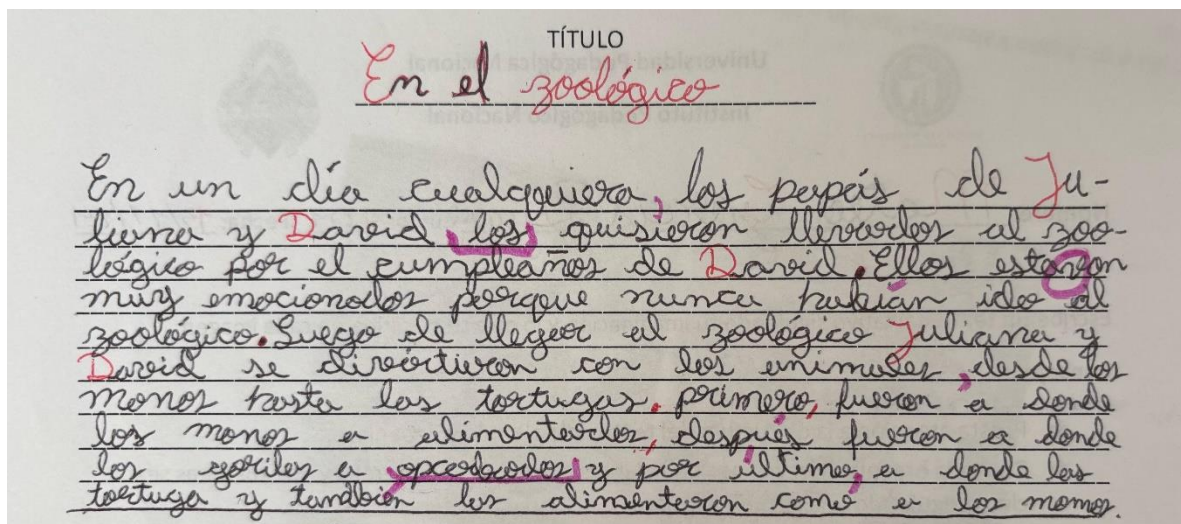


Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, la evaluación final mostró un avance notable en los indicadores de textualización. La figura 8 ejemplifica una estructura de oraciones más efectiva y una progresión lógica en la prueba final de un estudiante.

Figura 8

Fragmento progresión lógica prueba final

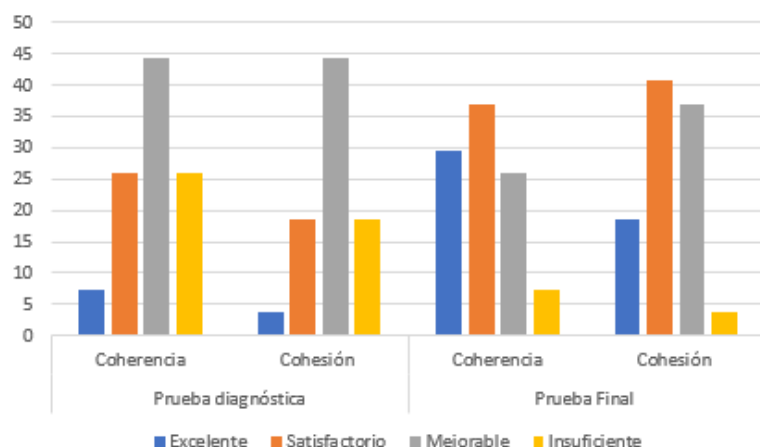


Nota. Fragmento tomado del texto de Mateo García.

Este fragmento pone en manifiesto la utilización de marcadores temporales como 'primero', 'luego' y 'por último', ya que estos elementos no sólo proporcionan una secuencia a nivel cronológico, sino que además son útiles para seguir el hilo conductor de la narración. Esta manera de presentar el texto se ajusta a los indicadores de coherencia y cohesión presentados en la rúbrica (Anexo 3). En el mismo sentido, en la Figura 9 se pueden observar los valores promedio obtenidos de la rúbrica en las pruebas diagnósticas y finales, a partir de los cuales se hace visible una mejora significativa de los desempeños alcanzados por los estudiantes en la dimensión de textualidad.

Figura 9

Comparación indicadores de coherencia y cohesión prueba diagnóstica y prueba final



Nota. Elaboración propia.

Con la intención de complementar los aspectos analizados en lo que concierne a los índices de coherencia y cohesión, es necesario hacer la exploración de los otros indicadores que inciden en la calidad de la escritura: la adecuación, el léxico y la originalidad, ya que permiten identificar si los textos elaborados por los estudiantes no solamente tenían organización y relación entre las ideas, sino también concordaban con el registro, presentaban vocabulario variado y llegó a tener su propuesta de originalidad; el que sigue es el análisis cualitativo de la evolución que tienen estos índices, donde se introducen las variaciones que se observan entre la prueba diagnóstica y la prueba final.

Tabla 1

Análisis de resultados indicadores: adecuación, léxico y originalidad

Indicador	Prueba diagnóstica	Prueba final	Descripción de la mejora
Adecuación	Se da cuenta de mayor presencia de textos con errores notorios en la estructura de las ideas y recursos en la escritura inadecuados. Un porcentaje importante de estudiantes (44.4%) presentan un nivel satisfactorio, aunque con deficiencias en la coherencia global.	Se evidencia una mejora en la claridad en la organización de los textos, que se traduce en la reducción de errores en la organización de las ideas.	Una mejora en la adecuación del propósito del texto y el uso de los registros por parte de los estudiantes. Intensificación de la organización de los párrafos y mayor cercanía entre las ideas de los textos.
Léxico	Se identifica un uso restringido de este material léxico, con alta tendencia a reiterar palabras y escasa variedad de vocabulario. La mayoría de los alumnos (55.6%) se encontraría en una categoría de "Mejorable".	Parafrasea un recubrimiento léxico, lo que conlleva una mayor variedad de palabras y un uso más preciso de ellas. El porcentaje de alumnos en la categoría de "Excelente" se incrementa notablemente.	El trabajo mediante la escritura colaborativa propició el uso de sinónimos, conectores y palabras específicas del tipo de texto, con la consiguiente disminución de la pobreza léxica inicial.
Originalidad	La mayoría de los textos continuaban presentando estructuras algo repetitivas y poca exploración de ideas	Los estudiantes hicieron uso de recursos estilísticos, pero también	Si bien se observó una leve mejora en la creatividad, tampoco fue un periodo

propias; se observaba una alta dependencia de referencias externas, en este caso el ejemplo presentado por la docente en formación.	persistía la reutilización de estructuras previsibles.	durante el cual los cambios jugasen un papel tan notable como el de otros indicadores.
---	--	--

Nota. Elaboración propia.

Además de lo que se considera la coherencia, la cohesión, la adecuación, el léxico y la originalidad, la forma de presentar un texto se compromete en la escritura, pues afecta la claridad y la comprensibilidad del mensaje. El índice de corrección se refiere a la propiedad ortográfica, a la adecuación en la puntuación y a la organización visual del texto. A continuación, la tabla 2 aborda el análisis de la comparación de la prueba diagnóstica con la prueba final.

Tabla 2

Análisis dimensión presentación: prueba diagnóstica y prueba final

Indicador	Prueba diagnóstica	Prueba final	Descripción de la mejora
Presentación	Se detectan fallos habituales en la escritura de las palabras de uso común (acentuación, confusiones entre "b" y "v", "s" y "c"), así como una escasa o incorrecta utilización de los signos de puntuación. En algunos casos, la no utilización de las tildes agrava la comprensión del texto.	Se presenta una disminución de los fallos ortográficos de uso habitual y una mejora en la utilización de los signos de puntuación, aunque algunos estudiantes continúan teniendo problemas en la coma y la tilde diacrítica.	Ha mejorado la ortografía y el uso de los signos de puntuación, pero persiste la necesidad de hacer estrategias de autocorrección y de revisión para la reducción de errores frecuentes.
Corrección	Algunas redacciones muestran descuido en la organización de los textos, con problemas de alineación y distribución de los párrafos. Los textos presentan una	Se observa una mejor estructuración del texto con párrafos más definidos y un uso más adecuado de los espacios. La legibilidad también mejora, aunque algunos casos presentan	Los estudiantes son más conscientes de la importancia de la presentación visual del texto. No obstante, se recomienda seguir fomentando los hábitos de revisión

caligrafía que complica la lectura en algunos casos.	problemas en la distribución.	correspondientes para mejorar la alineación y la legibilidad en producciones sucesivas.
--	-------------------------------	---

Nota. Elaboración propia.

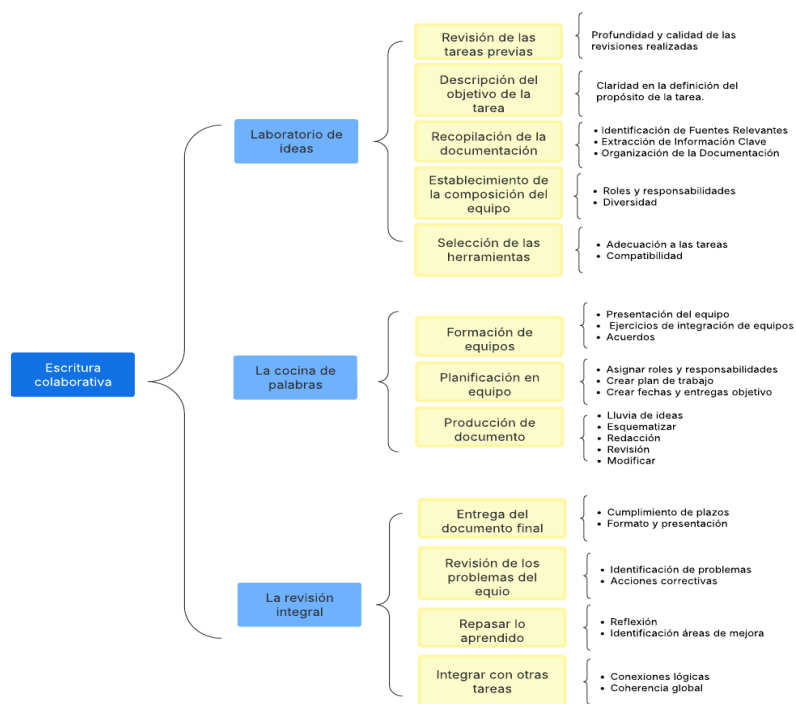
A manera de conclusión, los resultados observados en la categoría de producción escrita ofrecen un resultado favorable por parte de los estudiantes, sobre todo los indicadores de coherencia y cohesión, así lo señala sus puntuaciones en las pruebas diagnósticas y finales. Los resultados demuestran que los estudiantes supieron manejar de mejor forma los recursos lingüísticos y estructurales que confieren fluidez y claridad a sus escritos. El proceso de escritura no abarca sólo la producción individual, también incluye la interacción y el trabajo en equipo. En este sentido el análisis que sigue hace foco en la categoría de escritura colaborativa, pues en esta categoría se analizará cómo la interacción entre los estudiantes en el marco de la metodología de Lowry et al. (2004) permitió la mejora de las competencias escriturales de los estudiantes, así como de las competencias para el trabajo en equipo.

Deducción Categorical: Escritura Colaborativa

La escritura colaborativa no se limita a la elaboración en grupo de un texto. Esta metodología también implica el desarrollo de conocimientos y destrezas en planificación, elaboración y corrección de textos de manera conjunta. Para analizar su impacto, la categoría se descompuso en tres dimensiones que remiten a los momentos de la escritura: el laboratorio de ideas, la cocina de las palabras y la revisión integral. En cada uno de estos momentos se pusieron a prueba diversos indicadores que permitieron verificar cómo los alumnos se desarrollaron en la generación y organización de ideas, en la elaboración del texto y en la corrección colectiva. A continuación, se presenta una descripción detallada de los grupos en cada uno de estos momentos de la escritura colaborativa, que mostrará logros, dificultades y áreas de mejora.

Figura 10

Cuadro sinóptico dimensiones e indicadores de la escritura colaborativa



Nota. Elaboración propia.

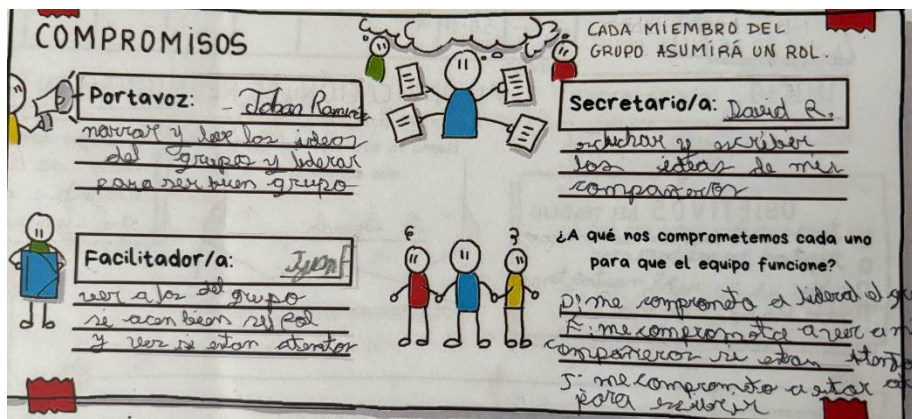
Laboratorio de Ideas

Este primer momento permitió a los estudiantes organizar su proceso de escritura mediante la conformación de grupos, la definición de roles y la organización de sus tareas. Las guías de trabajo mostraron que todos completaron la estructura de funciones, pero algunos las presentaron duplicadas o con una escasa definición de estas. Esto se evidenció, por ejemplo, en aquellos grupos donde había varias personas cumpliendo el mismo rol y otras donde la definición de tareas era menor. Los estudiantes que emplearon estos acuerdos, y en primera instancia lo dialogaron, mostraron tener asignaciones de papeles más estructurados. Como se puede observar en la figura 11, a lo largo del proceso, desde el establecimiento del grupo de trabajo hasta la entrega del texto final, el equipo de trabajo tuvo lugar a una reunión previa a la asignación de roles, acuerdo que fue registrado en la guía de trabajo. A lo largo de las reuniones del equipo respetaron su función de manera regular, aunque a veces el compromiso de cada

uno de los miembros en el proceso se volvió dificultoso, los compañeros recordaban los deberes de cada uno, de esta manera, el cumplimiento y orden se desarrollaron cada vez que avanzaban los momentos de la escritura.

Figura 11

Asignación de roles: guía de trabajo en equipo

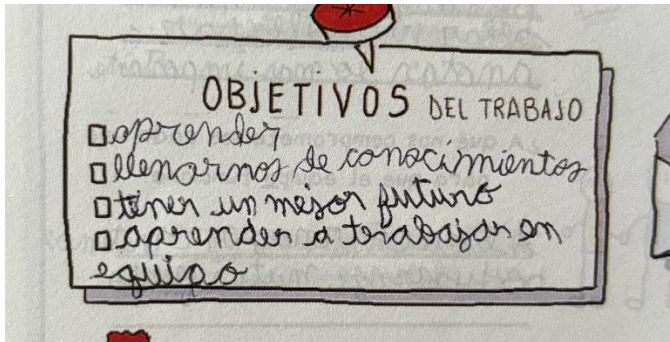


Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de Johan Ramírez, David Rocha y Juan Felipe Orozco.

En lo que respecta a la elección del tema y a la formulación de objetivos, todos los grupos de trabajo mostraron su capacidad para identificar un tema y poder formular sus propósitos. No obstante, en algunos de los casos se encontraron dificultades en este proceso (ver figura 12). En estas ocasiones no formulaban objetivos explícitos respecto a la escritura del texto, sino que planteaban objetivos generales como el de “llenarnos de conocimientos” o “aprender mucho”. Aunque estas expresiones pueden interpretarse como objetivos, son muy generales y ajenos al proceso de escritura. Por ejemplo, en la figura 13, un grupo escogió el tema de la laguna de el Dorado y definió objetivos en esos términos más concretos: “¿Qué es el Dorado?”, “¿En verdad existe?” y “¿Por qué la laguna cambia de color?”. Estos objetivos se relacionaban más con la tarea.

Figura 12

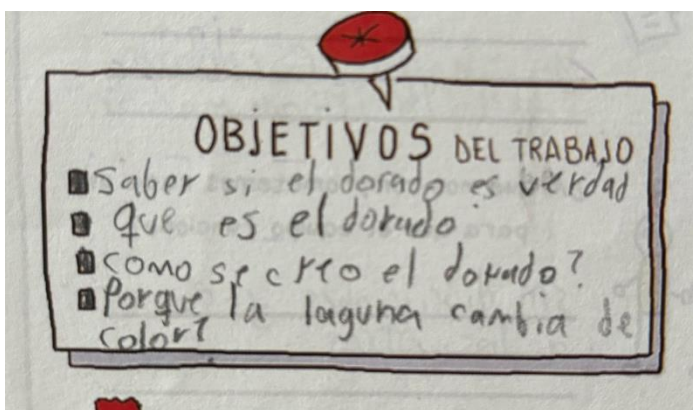
Fragmento objetivos del trabajo: guía de trabajo en equipo



Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de Martín Gutiérrez, Ivanna Quintero y María Gonzales.

Figura 13

Fragmento objetivos del trabajo: guía de trabajo en equipo



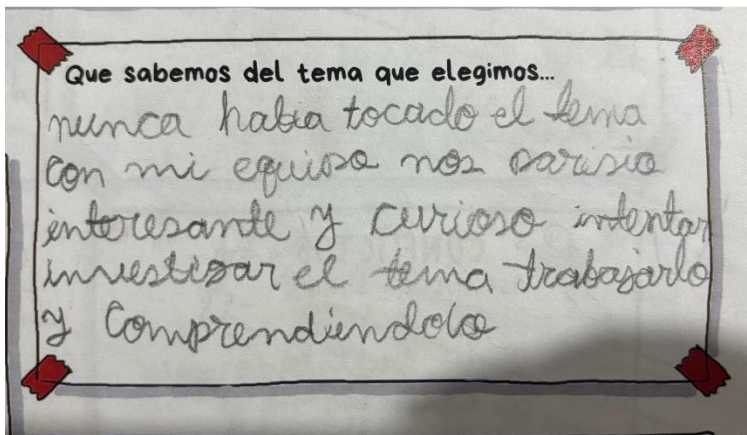
Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de Juliana Hastamorir, Isaac Cortes y Juan Fontalvo.

A pesar de que la maestra en formación retornó las guías para que los grupos reorientaran su trabajo respecto a los objetivos de sus escritos, persistía la confusión en los grupos que formulaban objetivos generales. Por esta razón, fue necesario en esta fase profundizar en la enseñanza de la presentación de objetivos concretos en el proceso de escritura de un texto. Uno de los indicadores en esta fase es el conocer las herramientas precisas que necesitaban, el conocimiento previo sobre el tema y los conflictos que podrían derivarse del proceso de escribir y las posibles soluciones. En cuanto al tipo de información que necesitarían, la mayoría acordaron que la obtendrían de internet, aunque algunos grupos indicaron que consultarían a personas adultas con el objetivo de ampliar la información disponible sobre el

tema. En el caso del conocimiento previo, la mayoría de los grupos seleccionó temas que ya habían trabajado en clase. La mayoría de los estudiantes habían visitado la laguna de Guatavita semanas antes de iniciar el proceso, lo que les inspiró e incitó a investigar sobre el tema. Uno de los grupos, en cambio (ver figura 14), seleccionaron un tema que desconocían y generó una discusión en la que se destacaba la importancia de salir de la zona de confort para aprender más.

Figura 14

Fragmento conocimientos previos: guía de trabajo en equipo



Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de Martín Gutiérrez, Ivanna Quintero y María Gonzales.

El análisis de resultados de esta fase demuestra cómo, en esta fase inicial, se constituyeron los grupos de trabajo, se fijaron los objetivos y se asignaron los roles correspondientes. De la misma manera, se revisaron las tareas que orientaron el proceso de escritura colaborativa, asentando las bases para una organización del trabajo adecuada. Y, a partir de este momento, entrar en la fase de la cocina de las palabras, donde los estudiantes empezaron la construcción efectiva de los textos. En esta fase, se centran en redactar y estructurar los borradores, de tal forma que prestaban especial atención a la coherencia, cohesión y adecuación del contenido, lo que hace que se vayan construyendo textos más robustos y fundamentados.

La Cocina de Palabras

En esta fase los estudiantes empezaron la escritura formal del texto, siguiendo una serie de pasos que les ayudaría a la redacción final. Como indicadores en este proceso se encuentran la realización de una lluvia de ideas para poder jerarquizar la información, la elaboración de un esquema con base al tipo de texto que eligieron y la redacción del borrador final. En la sesión de la lluvia de ideas, los estudiantes mostraron una gran participación y la impresión era que habían entendido el proceso de organización y de jerarquización de la información. No obstante, cuando se repartieron los esquemas para la elaboración de la lluvia de ideas, empezaron a surgir numerosas inquietudes que fueron resueltas en colectivo.

Algunos de estos esquemas (ver figura 15) fueron completados tan sólo con palabras sueltas. Si bien los grupos entendían lo que querían expresar en lo escrito, era importante que pudieran ampliar la información en las guías de trabajo que les sería útil para poder estructurar el esquema y tener la opción de elegir la información más relevante. Asimismo, en algunos casos, a pesar de disponer de seis espacios para las ideas principales, tendían a repetirlas en círculos diferentes o dejaban las ideas más importantes al final. Haciendo evidente que era necesario seguir trabajando en términos de organización y jerarquización de la información antes de empezar a elaborar el borrador.

Figura 15

Lluvia de ideas



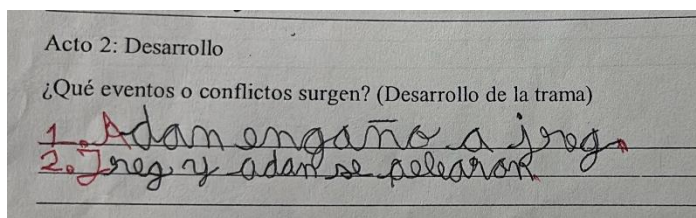
Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de María Paula Alonso, Camila Granados y Yeshua Hernández.

En la creación de los esquemas de los textos, se pudo observar que hubo una diversidad en la elección del tipo de texto; esto llevó a la entrega de distintos esquemas en función de la opción seleccionada. De este modo, cinco grupos eligieron el texto narrativo, tres grupos adoptaron el texto dramático y un grupo seleccionó el texto informativo. Los grupos que trabajaron con este tipo de texto narrativo, al estar más habituados a este tipo de escritura, lograron contestar la mayoría de las preguntas de apoyo con la intención de ayudar a la construcción del relato. Sin embargo, tres de los cinco grupos que optaron por el texto narrativo no lograron completar la pregunta sobre el conflicto inicial del texto, el cierre de su narración quedó muy poco definido. A pesar de ello lograron estructurar de un modo satisfactorio los personajes, el inicio, el nudo y el desenlace propios de la historia en los esquemas.

Por otro lado, dos de los tres grupos que optaron por el texto dramático no supieron incluir los diálogos en los esquemas, aunque las preguntas orientadoras indicaban la importancia de estas. No obstante, consiguieron definir claramente los conflictos y su disposición en el interior del texto (ver figura 16), lo cual es un aspecto fundamental dentro del mismo, ya que el conflicto es el que conduce la acción y su resolución.

Figura 16

Fragmento esquema texto dramático



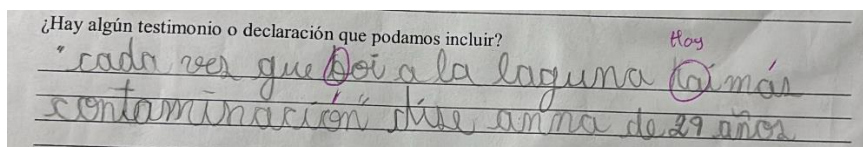
Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de Dulce María Castelblanco, Gabriel Insuasty y Tomás Montejo.

Por último, el grupo que usó el texto informativo hizo un trabajo muy valioso, al relacionar su producción con los conocimientos previos que habían hecho desde la revisión de

noticias y de periódicos. A pesar de que este tipo de texto les era familiar hasta este año, el grupo de trabajo hizo una indagación en la fase del laboratorio de ideas sobre cuales eran las principales características de estos tipos de texto. En la figura 17 es posible observar que incluyeron un testimonio ficticio para aumentar la veracidad de su noticia. Al preguntarles por qué lo habían agregado, mencionaron haberlo visto en algunas noticias impresas; esto corrobora la habilidad que tienen para utilizar estrategias del mismo tipo del género informativo.

Figura 17

Fragmento esquema texto informativo



Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de Santiago Boada, Victoria Rojas y Juan Esteban Fontalvo.

La Revisión Integral

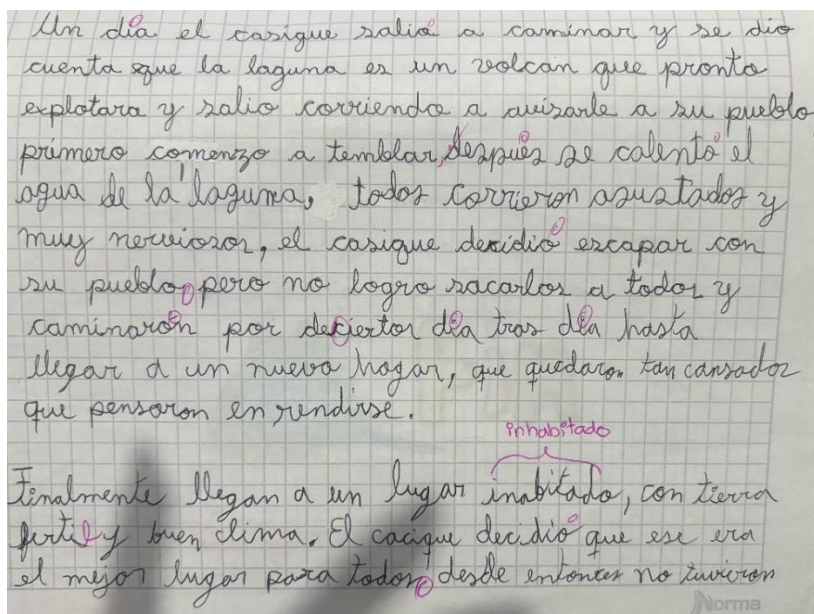
En esta fase se procedió a la revisión grupal del borrador del texto. En las sesiones previas a esta, se llevó a cabo un repaso del uso de los conectores, para considerar la importancia de estos en la cohesión y fluidez del texto. Cada grupo elaboró su borrador y lo fue revisando varias veces con el objetivo de encontrar mejoras entre añadir o quitar elementos. En lo que concierne a los indicadores de producción escrita se observó que la mayoría de los grupos hicieron un uso adecuado de los signos de puntuación y de los conectores. A su vez, en los diálogos de los textos dramáticos fue evidente la inclusión de aportes que cada uno de los miembros hacía tras las intervenciones, enriqueciendo el texto y conduciendo a una progresiva mejora del mismo.

En la figura 18 se observa que uno de los grupos que eligió el texto narrativo fue consciente de la inclusión de los conectores de organización, así como también de signos de

puntuación y separación de párrafos de acuerdo a los momentos narrativos; pero otros grupos (figura 19) se encontraron con problemas por querer incluir conectores, si bien se evidencia la intención de mejorar la cohesión en la narración, el empleo de conectores resultaba erróneo y en exceso repetido, en especial con el caso del conector "de modo que", el cual fue utilizado de forma reiterada sin que pudiera apreciarse que el grupo de estudiantes tuviese un claro conocimiento de la semántica del mismo, ni de la función que desempeñaba en la construcción de relaciones lógicas.

Figura 18

Fragmento texto narrativo



Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de María Paula Alonso, Camila Granados y Yeshua Hernández.

Figura 19

Fragmento texto narrativo

Enrique como era muy inseguro se marchó a su casa, más tarde Enrique le contó a su mamá lo sucedido de modo que su mamá fue al pueblo a dar la noticia. El pueblo se preocupó por quien iba a ocuparse de modo que a Enrique le dio un ataque de depresión y por lo tanto se quería suicidar, Pachamama desesperadamente buscaba un heredero digno entre tanto Enrique quería honrar a su amigo siendo cacique, por eso Enrique buscó a Pachamama para decirle que quería ser el cacique por tanto cuando la

Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de Yeiden Cortes, Sara Rodríguez y Juan Esteban Esquivel.

Los grupos que optaron por el texto dramático lograron construir correctamente los diálogos, ya que utilizaron bien los signos de exclamación para enfatizar determinadas expresiones y dar mayor relevancia a lo que sucedía entre los personajes. Como se aprecia en la figura 20, un grupo concreto realizó el trabajo con guiones para indicar cada intervención, añadiendo acotaciones en paréntesis que indicaban quién estaba hablando: "dijo el cacique" o "«dijeron los españoles»". Este recurso permitía que el texto estuviese claro en la distribución de los turnos de habla y ampliaba la lectura del lector. También los alumnos introdujeron conectores de orden y de secuencia, como "finalmente" o "de modo que", que introducían bien la cohesión del texto y facilitaban la progresión lógica de los acontecimientos. El buen uso de los elementos discursivos muestra que entendieron la jerarquía del texto dramático y su diferenciación respecto de otros tipos de textos.

Figura 20

Fragmento texto dramático

interrumpieron la ceremonia de coronación, de modo que iniciara una guerra de tal modo, el cacique dijo:

- Que hacen en mi pueblo (dijo el cacique).
- Venimos a invadir sus riquezas y su pueblo (dijeron los españoles) y de repente llegó la esposa del cacique por este motivo Liliama dijo (era la esposa del cacique).
- ¿Que está pasando aquí? (Liliana)
- Ostras finalmente alguien con oro (dijeron los españoles) seguidamente comenzaron a saquear sus riquezas de tal modo que los niños comenzaron a enojarse y los niños a tener miedo. Luego comenzaron a desordenarse mientras que los españoles estaban invadiendo el

Nota. Fragmento tomado de la guía de trabajo de Johan Ramírez, David Rocha y Juan Felipe Orozco.

En este último momento de la escritura colaborativa, se realizó una retroalimentación individual y coevaluativa, así como la reflexión sobre la contribución de este tipo de actividades para futuras tareas. Para ello, se repartió a cada estudiante los formatos de autoevaluación y coevaluación (Anexos 11 y 12), y se pudo constatar que la mayoría de los participantes fueron críticos y reflexivos respecto a su actividad dentro del equipo; tal como dejaron anotado en los formatos: “cumplí con mi rol e hice propuestas necesarias”, “ayudé a que no se perdiera tiempo en algunos casos”, o “dejé que fluyese mi creatividad y di ideas que ayudaron a escribir el texto”. En cuanto a la escala de valoración incluida en el formato de autoevaluación (Ver Anexo 12), el 85% de los estudiantes indicó que su desempeño general en el grupo fue alto, lo que podría interpretarse como una percepción positiva de su aportación al proceso de escritura colaborativa.

En lo que respecta a la coevaluación, todos los estudiantes realizaron aportaciones de manera formativa hacia sus compañeros con el objetivo de ayudar al avance del grupo, pero también al personal. Este proceso no sólo se utilizó para detectar aspectos a mejorar en los textos trabajados, sino que también sirvió para reconocer el esfuerzo y las aportaciones de los compañeros promoviendo así un clima de aprendizaje basado en el respeto y el conocimiento.

La coevaluación también permitió reforzar habilidades como la responsabilidad, la colaboración y la creatividad, competencias importantes para la escritura colaborativa y el trabajo en grupo. Por último, esta práctica favoreció la autonomía y la capacidad de argumentar, ya que los alumnos justificaban sus observaciones y sugerencias.

Conclusiones y Recomendaciones

El siguiente apartado presenta las principales conclusiones con base a las dos categorías de análisis que guiaron el presente trabajo de investigación: producción escrita y escritura colaborativa. Mediante ellas se articulan los objetivos específicos planteados permitiendo entender tanto el estado inicial en el que se encontraban los estudiantes del curso 401 del IPN en cuanto a las microhabilidades de escritura, como las transformaciones y aprendizajes percibidos después de la implementación de la secuencia didáctica centrada en la metodología de Lowry et al. (2004). Estas conclusiones permiten a su vez valorar los avances en lo que respecta a la producción escrita individual, como los resultados del trabajo en grupo en cuanto a la producción de un texto con calidad, y a la vez la mejora del trabajo en equipo.

Con respecto al primer objetivo específico centrado en identificar las microhabilidades de la escritura para comprender los niveles de textualidad y presentación en los estudiantes, los resultados que se obtuvieron permitieron observar concretamente las principales dificultades que presentaban en relación con la producción escrita. El diagnóstico dio cuenta de los indicadores en los cuales tuvieron mayores desafíos; en este caso la coherencia y la cohesión, ya que los estudiantes tenían problemas para organizar la información en párrafos, construir un hilo conductor y utilizar adecuadamente los conectores discursivos. A pesar de evidenciar aspectos positivos como la originalidad y la presentación; las debilidades que se generaron al momento de escribir daban cuenta de la necesidad de fortalecer estas microhabilidades en el nivel de textualización. Estos resultados son coherentes con lo que sostienen Cassany (1999) y Lomas (2017), quienes indican que la producción de un texto escrito es un proceso complejo que no sólo implica la aplicación adecuada de reglas gramaticales, sino que además conlleva la planificación, organización, estructuración textual y adaptación de la producción a la situación comunicativa.

Comparando lo encontrado con lo propuesto por la teoría, se puede afirmar que las falencias detectadas en la etapa de diagnóstico limitaban significativamente la eficiencia de la producción escrita de los estudiantes. De esta manera, se cumple con el objetivo específico declarado inicialmente, que era entender y reconocer dichas debilidades. Eso estuvo en línea con el objetivo general de la investigación, ya que la etapa del diagnóstico fue necesaria para el diseño del plan de las acciones futuras y la implementación de la secuencia didáctica basada en la escritura colaborativa de Lowry et al. (2004). Además, el reconocimiento de las microhabilidades que se vieron más afectadas en los estudiantes facilitó la focalización de ciertas dimensiones para trabajar, como la organización de las ideas, la coherencia de texto y utilización correcta de conectores y signos de puntuación.

El segundo objetivo específico de la presente investigación fue implementar una secuencia didáctica desde la escritura colaborativa de Lowry con el objetivo de desarrollar las microhabilidades y el trabajo en grupo. En relación con este objetivo, lo evidenciado en el trabajo de campo constatan que los estudiantes lograron organizar grupos de trabajo con roles establecidos, aunque algunos de los grupos presentaron dificultades para distribuir tareas. Esto último coincide con la afirmación de Lowry et al. (2004), quienes indicaron que, en las fases preescritura, era importante decidir la composición del equipo de escritura y especificar las responsabilidades de forma que se evitaran confusiones en el desarrollo de la escritura colaborativa. No obstante, aunque algunos estudiantes incluyeron roles o dejaron tareas poco precisadas, la existencia de acuerdos en el seno de los grupos hizo que la organización se mantuviese en muchos grupos a lo largo de las fases del proceso.

Los resultados evidencian también que la escritura colaborativa es un factor contribuyente al desarrollo de microhabilidades, como la cohesión, la organización del texto y el uso de los signos de puntuación, aunque con diferencias en función del tipo de texto que se lleve a cabo. Los estudiantes que escribieron el texto narrativo lograban seguir la estructura de

la narración deviniendo en los aspectos más característicos, es decir, en el principio, el nudo y el desenlace de esta, pudiendo algunos fallar en la definición del conflicto. Por su parte, los grupos que desarrollaron a través del texto dramático lograban componer los diálogos con claridad, aunque en los primeros intentos no incluían adecuadamente los signos de puntuación. Estas afirmaciones van en concordancia con lo dicho por Alvis y Valero (2023), que indican que la escritura colaborativa, dado que permite el intercambio entre los pares, facilita la reflexión sobre el uso de las estrategias discursivas que fuerzan cada tipo de texto. Así mismo, la fase de revisión global, propició que los alumnos pudieran entender la importancia de la cohesión textual y de los conectores discursivos, aunque también en algunos usuarios su uso se daba de forma redundante o en ocasiones errónea.

Asimismo, los resultados subrayan que mediante la escritura colaborativa se lograron desarrollar microhabilidades como cohesión, estructuración del discurso y uso de los signos de la puntuación, aunque con variaciones en función del tipo de texto que eligieron. Los estudiantes que optaron por el texto narrativo llegaron a estructurar los relatos siguiendo los elementos básicos de principio, nudo y desenlace. Por otro lado, los equipos que seleccionaron el texto dramático construyeron diálogos de manera clara, aunque en un inicio no incluyeron los signos de puntuación correspondientes. De estos resultados se hace eco la afirmación de los autores Alvis y Valero (2023) donde exponen que la escritura colaborativa permite la retroalimentación entre iguales y promueve la reflexión sobre la utilización de estrategias discursivas que son claves para cada uno de los géneros discursivos. En el mismo sentido, la fase de revisión integral permitió el reconocimiento por parte de los estudiantes de la relevancia de la cohesión textual y de los conectores discursivos.

La buena valoración vinculada a la participación en el proceso, que deriva de las autoevaluaciones y las coevaluaciones, confirma que la escritura colaborativa refuerza la labor colectiva, ya que permite mejorar la comunicación, la cooperación y la producción del

conocimiento de forma conjunta. También se comprobó un aprendizaje más horizontal en el aula, y los estudiantes reflexionaron sobre los aportes propios y de los compañeros. El trabajo asociado a este segundo objetivo contribuye al objetivo general de mejorar la producción escrita, dado que se constataron mejoras en cuanto a la organización, la estructuración y la calidad de los textos, además de la mejora en el sentido de colaboración.

El tercer objetivo, interpretar el fortalecimiento individual de la producción escrita para comprender la eficacia de la secuencia didáctica que implementó, se fundamenta en los resultados que muestran un incremento importante en la presentación de los índices de coherencia y cohesión. Van Dijk (1980) alude que, la coherencia es importante para entender el discurso; por otro lado, Halliday y Hasan (1976) subrayan la cohesión como un mecanismo que ayuda a crear la relación entre las ideas. En este sentido, la mejora en la organización de los párrafos y en la progresión lógica de los textos, en vista de la prueba final que se les realizó, contribuye a entender que la secuencia didáctica favoreció la aplicación de estas propuestas teóricas. Así mismo, la incorporación de conectores de orden como "primero", "luego", "por último", no hace más que corroborar la cohesión léxica, un indicativo de que se tiene una mayor conciencia de la estructuración del discurso escrito.

Aun así, el avance en lo que respecta a otros indicadores como la originalidad y la corrección fue más moderado. Si bien Lomas (2017) ratifica la importancia de la adecuación lingüística como elemento primordial en la efectividad de la comunicación, los resultados muestran que hay que fortalecer la autocorrección y el proceso de la revisión durante la escritura. Sin embargo, el avance en la pobreza léxica y un mejor uso de los sinónimos refleja una evolución en el vocabulario de los estudiantes. En esta dirección, el vínculo con el objetivo general de la mejora de la producción escrita a partir de la escritura colaborativa se puede leer como un despliegue de estrategias que favorecen la construcción compartida del conocimiento y el aprendizaje entre pares. La experiencia nos dice que, aunque se llevaron a cabo avances en

aspectos claves de la escritura, es preciso continuar con el refuerzo de la auto revisión y exploración de ideas, lo que propiciará una producción textual más sólida e integral.

Responder a la pregunta que guio la investigación: ¿Cómo mejorar la producción escrita mediante la escritura colaborativa basada en la metodología de Lowry?, permitió evidenciar que la escritura colaborativa, cuando se organiza adecuadamente, favorece considerablemente la calidad de los textos producidos, de tal forma que la metodología que desarrollan Lowry et al. (2004), los roles claros, las etapas definidas y la retroalimentación continua, hacen que los estudiantes sean conscientes del proceso de producción de sus textos; que se desarrollen en el mismo la coherencia, la cohesión y la corrección. Esta experiencia se aproxima a la de Falces (2022) que, a través de la investigación que realizó, afirma que la interacción dialógica entre pares mejora los procesos de planificación, textualización y revisión en la construcción de textos obteniendo mejores resultados que cuando una persona produce un texto por sí sola. Adicionalmente al asumir la escritura como una práctica social tal y como lo plantean Bonilla y Castro (2021), se mantiene que el intercambio de ideas, la negociación de significados y la escritura conjunta de un texto son requisitos necesarios para el aprendizaje significativo de la producción escrita.

En lo que respecta al objetivo general de aplicar la escritura colaborativa de Lowry para fortalecer la producción escrita, los resultados que se obtuvieron evidencian avances en las microhabilidades que han determinado la investigación. La metodología empleada facilitó constatar cómo, basándose en el trabajo en grupos y en la asignación de diferentes roles, los estudiantes consiguieron redactar textos más estructurados, más coherentes y, además adecuarlos a la situación comunicativa. Tal como señala Lowry et al. (2004), uno de los beneficios de la escritura colaborativa es mejorar la organización y la calidad de los productos escritos y la elaboración de estos, gracias a una elaboración entre las partes en el contexto de la discusión y la revisión. También lo sostiene Cassany (1999), quien afirma que aprender a

escribir significa diseñar situaciones de comunicación real, en las que el estudiante tenga la necesidad de producir, porque la revisión y la mejora de los textos es un trabajo que se realiza en la interacción de los demás. Así, la investigación lograría no sólo el objetivo propuesto, sino que iría consolidando prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes y el desarrollo de la producción escrita.

Esta investigación abre caminos para contribuir a la comunidad académica y al ámbito de la educación al evidenciar la manera en que la escritura colaborativa puede mejorar la producción textual en los estudiantes de educación primaria. En primer lugar, nos propone un modelo didáctico centrado en la interacción entre iguales, en el uso de los portafolios y en la retroalimentación, aspectos que contribuyen en que los textos sean más coherentes, más cohesionados y más ricos en léxico. A su vez, demuestra la eficacia de estrategias como son la planificación conjunta o las revisiones colectivas, lo que consolida las teorías de la producción escrita como un proceso social (Flower & Hayes, 1981; Vygotsky, 1978). Para la comunidad educativa estos hallazgos ponen en manifiesto la necesidad de que se puedan diseñar secuencias didácticas adecuadamente instauradas en la reflexión y el aprendizaje de forma compartida, de manera que la enseñanza de la escritura promueva un aprendizaje más eficaz. También, emergen nuevas líneas de investigación alrededor de la influencia de la colaboración en otras dimensiones del desarrollo del lenguaje, lo que da pie a seguir investigando en metodologías innovadoras para la mejora de la competencia de escritura en los diferentes niveles educativos.

Por otro lado, la investigación realizada y presentada se encuentra sujeta a un enfoque cualitativo, puesto que está cimentada sobre el análisis interpretativo de la producción escrita y la escritura colaborativa como categorías centrales. Ya que no se concibe a la escritura como un producto, sino como un proceso dinámico mediado por la interacción entre los estudiantes, la investigación se centró en interpretar la manera en que la escritura colaborativa incide en la elaboración de textos más coherentes y cohesionados. Por esta razón, los resultados no

pretenden validar teorías ya existentes sino proceder a argumentarlas y a la vez nutrirlas desde la pedagogía, aportando al desarrollo del marco teórico que se proporciona en torno a la enseñanza de la escritura. De esta manera, la investigación pone en manifiesto no solo la importancia de la escritura colaborativa en el aula, sino también poder aportar insumos para su puesta en práctica en escenarios educativos similares.

Finalmente, la reflexión que se generó durante el proceso de la investigación permitió entender la escritura colaborativa no solo como una técnica de enseñanza, sino como un enfoque que transforma el modo en que los niños representan y construyen sus escritos. Bajo el tipo de investigación cualitativa esta experiencia demuestra cómo es necesario establecer espacios de interacción en los que la enseñanza deje de ser un acto que los estudiantes realizan de manera individual y se convierta en una construcción conjunta. Esto significa un cambio en la forma de entender la práctica pedagógica, puesto que, la escritura deja de ser entendida como una actividad mecánica y pasa a ser concebida como un proceso vivo en el que la coevaluación, la reflexión y la negociación de significados son los elementos que propiciaron la mejora de la producción escrita.

Como docente en formación, esta investigación fue un punto de inflexión en la comprensión de la enseñanza de la escritura. El hecho de poder aplicar la escritura colaborativa mostró cómo los estudiantes participan de forma activa en la construcción de textos, desarrollando competencias tanto escriturales como comunicativas y críticas. En el ámbito del proyecto educativo, esta investigación abre la posibilidad de introducir metodologías que estén organizadas en torno a una propuesta de trabajo cooperativo como herramienta para garantizar un aprendizaje significativo. De esta forma, este estudio no solo supuso un cambio en la práctica docente, sino que también permitió encontrar las bases para replantear una serie de estrategias que lleven a enriquecer una práctica pedagógica con características más participativas y significativas en el contexto del aula.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., Montejo, S. y Soriano, R. (2015). Investigación educativa abriendo puertas al conocimiento. CLACSO.
- Aguilar, D y Suárez, L. (2021). Fortalecimiento de los procesos de escritura en los niños y niñas a través de estrategias de enseñanza/aprendizaje que involucren el juego y la literatura: Una propuesta basada en la experiencia pedagógica en el aula 201 del colegio Divino Maestro. [Trabajo de grado para optar al título de licenciatura infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/items/edf10c54-9e43-4be0-bada-d8cacdb70d5e>
- Alvis Lázaro, J. J. y Valero Muñoz, G. (2023). Exploración de la Escritura Colaborativa en Google Drive. [Trabajo de Grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11634/52352>
- Arbesú, M, y Díaz, F. (2013). Portafolio Docente Fundamentos, modelos y experiencias. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. Atenas, 3(31), 63-74.
- Avolio, S y Iacolutti, M. (2006). Capítulo 8. Evaluación Diagnóstica. En B. F. OIT/Cinterfor, Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. orientaciones conceptuales y metodológicas. (págs. 137-159).
- Aznárez, M y López, M. (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. 20. 627-654. 10.1590/1984-6398202015799.
- Becker, G. S. (1964). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.

- Bonilla, P y Castro, D. (2021). La escritura colaborativa en ambientes educativos presenciales, virtuales y con diferentes mediaciones de la tecnología digital. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 195-223. <https://doi.org/10.15332/25005421.6061>
- Campoy, T. (2019). *Metodología de la Investigación Científica: Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción: Marben S.A.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Castronovo, A. y Mancovsky, V. (2010). La lectura y la escritura como procesos centrales de los aprendizajes disciplinares: la inclusión y la pertenencia a una comunidad de lectura específica. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Río Cuarto] Repositorio Institucional. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf>
- Cedec. (s.f). Rúbrica de evaluación de un texto descriptivo Materiales del REA La yincana de los seres de ficción del proyecto EDIA. <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-de-evaluacion-de-un-texto-descriptivo/>
- Centro de Escritura Javeriano. (2022). Listas de chequeo. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/listas-de-chequeo>
- Durango, J. Santamaria, J. Castro, M. (2022). OVA para el mejoramiento de la coherencia y la cohesión en la producción escrita de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Departamental Rural el Hato del municipio de Choachí. [Trabajo de grado para optar a la Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena] Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/11227/16295>

- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata.
- Erazo, J. & Rodríguez, M. X. (2020). Escritura colaborativa: una revista escolar para fortalecer la escritura inicial. [Trabajo de grado para optar a la Licenciatura de español e inglés, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12674>.
- Falces, A. (2022). La escritura colaborativa de fábulas efectos de una intervención en Primaria [Trabajo de grado para optar al título en educación primaria, Universidad Pública de Navarra] Repositorio Institucional. <https://academica-e.unavarra.es/entities/publication/142edaab-4994-494f-9546-8f972a70245b>
- González, O. Franco, M, y Ruiz J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. EDUMECENTRO, 4(1), 1-5.
- Graves, D. (1991). Didáctica de la escritura. Madrid: Ediciones Morata, S.A. <https://www.scribd.com/document/367969866/Didactica-de-la-escritura-Donald-H-Graves-pdf>
- Guzmán, K y Rojas, S. (2012). ESCRITURA COLABORATIVA EN ALUMNOS DE PRIMARIA Un modo social de aprender juntos. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 17 (52). 217-245. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100010
- Halliday, M. A. K. (1994). An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., y Hasan, R. (1976). Cohesion in English. New York: Longman.
- Instituto Pedagógico Nacional (2019). Proyecto educativo institucional PEI. Edu.co. Recuperado 02 de marzo de 2024, de <http://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf>

Instituto Pedagógico Nacional (2024). Campus virtual Moodle.

<https://ipnmoodle.pedagogica.edu.co/>

Kemmis, S y McTaggart, T. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, Laertes.

Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. en HUSEN, T.; POSTLEHWAITE, T.N. Enciclopedia Internacional de la Educación, vol. 6, pp. 3330-3337.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós Iberia. S.A. Obtenido de EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA ENSEÑANZA EN LENGUA. Ediciones Paidós Iberia. S.A. Mariano Cubi.

Lomas, C. (2017). El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación. Santillana.

Lowry, P. (2002). Research on proximity choices for distributed, asynchronous collaborative writing groups. (2002). AMCIS 2002 Proceedings. 298.

Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. Journal of Business Communication, 41-66.

Mata, F. (1997). Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica. Málaga: Editorial Aljibe.

Ministerio de Educación. (2020). Estándares Básicos De Competencias Del Lenguaje. Formar en lenguaje apertura de caminos para la interlocución. mineducacion.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Murray, D. (1978). Write before Writing college Composition and Communication, 29(4):375-. doi: 10.2307/357024
- Piaget, Jean (1984). La representación del mundo en el niño. Madrid: Ediciones Morata.
- Popham, W. James. (1997). What's wrong and what's right with rubrics. Educational leadership, 55(2), 72-75.
- Posner, I. R., y Baecker, R. M. (1992). How people write together. Proceedings of the 25th Hawaii International Conference on System Sciences, IV, 127-138.
- Reichardt, Ch. y Cook, T. (1995). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cuantitativos y los cualitativos. Morata, S. L.
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2015) 18.
- Rodríguez, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. Ra Ximhai, 10(5), 445-456.
- Stevenson, J.B. (1991). Triangulation Operational Definitions. Methodology Corner. Rev. Nursing Research.
- Topping, K. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. 1(1):1-17. doi: 10.31532/INTERDISCIPEDUCPSYCHOL.1.1.007
- Tovar, M. Ortega, N. Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L y García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. Educere, vol. 9(31), 589-598.
- UNESCO. (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. Biblioteca Digital.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734>

- Van Dijk, Teun A. (1980). Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo veintiuno editores.
- Vásquez, E. (2020). Comprensión de los procesos de producción textual en niños de cuarto de primaria de la Institución Educativa la Esperanza a partir de la implementación de propuestas de intervención pedagógica de escritura creativa. [Trabajo de grado para optar a la Maestría en Educación Investigación, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/18779/2/V%C3%A1squezGloria_2020-Producci%C3%B3nTextualCreativa.pdf
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society the Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Weber, R. (1990). Basic Content Analysis. Newbury Park. SA sage.
- Witte, S. (1987). Pre-Text and Composing College Composition and Communication, 38(4):397-425. doi: 10.2307/357634
- Zioga, C y Bikos, K. (2020). Collaborative Writing Using Google Docs in Primary Education Development of Argumentative Discourse. Turkish Online Journal of Distance Education, 21 (1), 133-142.
https://www.researchgate.net/publication/339322339_Collaborative_Writing_Using_Google_Docs_in_Primary_Education_Development_of_Argumentative_Discourse

Anexos

Anexo 1. Encuesta de caracterización.



Universidad Pedagógica Nacional
Instituto Pedagógico Nacional
Encuesta Caracterización 2024



Nombre:

Edad:

En qué barrio vives:

Responde las preguntas marcando una o más opciones de acuerdo sea tu caso:

1 ¿En qué estrato te encuentras actualmente?

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5 o más

2 ¿Con quién vives?

- A. Mamá
- B. Papá
- C. Hermanos
- D. Abuelos
- E. Tíos
- F. Otros

3 ¿Cuentas con acceso a internet en tu hogar?

- A. Si
- B. No

4 ¿Disfrutas escribir?

- A. Sí, me encanta escribir.
- B. Sí, me gusta escribir.
- C. No me gusta ni me disgusta escribir.
- D. No me gusta mucho escribir.
- E. No, no me gusta escribir.

5 ¿Por qué escribes habitualmente? Marca todas las opciones que apliquen

- A. Me gusta expresar mis ideas y pensamientos.
- B. Es parte de mis tareas escolares.
- C. Lo hago por diversión o entretenimiento.
- D. Es una forma de comunicarme con los demás.
- E. Lo considero una habilidad importante para mi desarrollo.
- F. Otro motivo (Especificar) _____
- G. No suelo escribir habitualmente.

6 ¿Te gusta trabajar en grupo?

- A. Si
- B. No

7 ¿Alguna vez has trabajado en grupo en cursos anteriores o en otras materias?

- A. Sí, he trabajado en grupo en cursos anteriores.
- B. Sí, he trabajado en grupo en otras materias.
- C. Sí, he trabajado en grupo tanto en cursos anteriores como en otras materias.
- D. No, no he trabajado en grupo en cursos anteriores ni en otras materias.
- E. No estoy seguro/a.

8 ¿Podrías indicar en qué curso o cursos ha sido esta experiencia de trabajo en grupo?

- A. Primero
- B. Segundo
- C. Tercero
- D. Otro (Especificar) _____
- E. No estoy seguro/a.

7 ¿Te gustaría participar en actividades de escritura en equipo?

- A. Sí, me gustaría participar en actividades de escritura en equipo.
- B. No me gusta ni me disgusta la idea de actividades de escritura en equipo.
- C. No me gustaría mucho participar en actividades de escritura en equipo.

¡Gracias por tu participación!



Anexo 2. Prueba diagnóstica.



Universidad Pedagógica Nacional
Instituto Pedagógico Nacional



Mi Inolvidable Aventura Turística

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Imagina que eres un escritor de viajes y que tienes la oportunidad de compartir una experiencia turística inolvidable. Escribe un texto narrativo detallado sobre una experiencia de viaje que hayas tenido.



Preguntas Orientadoras:

- ¿Cuál fue el destino de tu viaje? Describe el lugar, sus paisajes y características.
- ¿Qué te motivó a elegir ese destino en particular?
- Detalla las actividades que realizaste. ¿Hubo algún evento o experiencia destacada?
- ¿Cómo fue la interacción con la cultura local y la gente del lugar?
- Reflexiona sobre lo que aprendiste o cómo esta experiencia turística impactó en ti.

Consejos:

- ❖ Presta atención a la estructura del texto: inicio, desarrollo de actividades y reflexión sobre tus experiencias.
- ❖ Revisa la organización y el uso de palabras correctas, la ortografía y que tus ideas sean claras siguiendo una secuencia lógica.
- ❖ Presta atención a la presentación general de tu texto.

Elaborado por: Juana Valentina Pachón – Maestra en formación de la Universidad Pedagógica Nacional

TÍTULO

Anexo 3. Rúbrica Analítica.

NOMBRE:		4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
CATEGORIA					
PRESENTACION	El texto tiene título, la tipografía empleada es adecuada y la presentación está muy cuidada.	El texto tiene título, la tipografía empleada es correcta y la presentación está cuidada.	El texto tiene título, pero la tipografía no es adecuada y / o la presentación no es cuidada.	El texto no tiene título, la tipografía no es adecuada y la presentación es descuidada.	El texto no tiene título, la tipografía no es adecuada y la presentación es descuidada.
COHERENCIA	La información está organizada de forma clara y los párrafos se distribuyen siguiendo un orden lógico.	La información está bastante organizada y la división en párrafos es adecuada.	La información no está organizada y la división en párrafos no es adecuada.	El texto está mal organizado y no se distribuye la información en párrafos.	El texto está mal organizado y no se distribuye la información en párrafos.
COHESION	Se utilizan correctamente los signos de puntuación y los conectores de discurso.	Se utilizan correctamente los signos de puntuación y, aunque aparecen conectores de discurso, no existe variedad en los mismos.	Existen errores de puntuación y los conectores de discurso empleados son escasos y poco variados.	Existen errores de puntuación y los conectores de discurso empleados son escasos y poco variados.	Existen errores de puntuación y los conectores de discurso empleados son escasos y poco variados.
ADECUACION	El texto sigue fielmente las consignas propuestas y en él se utiliza un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa.	El texto respeta las consignas propuestas y, en general, el registro lingüístico empleado se ajusta a la intención comunicativa.	El texto, en general, respeta las consignas propuestas, pero el registro empleado se ajusta en pocas ocasiones a la intención comunicativa.	El texto no tiene en cuenta las consignas propuestas y/o el registro lingüístico empleado no es el adecuado.	El texto no tiene en cuenta las consignas propuestas y/o el registro lingüístico empleado no es el adecuado.
CORRECCION	No existen errores ortográficos, morfológicos ni sintácticos.	Hay un máximo de tres errores que afectan a la ortografía, a la morfología o a la sintaxis del texto.	Existen más de seis errores que afectan a la ortografía o a la morfología o a la sintaxis.	Existen más de seis errores que afectan a la ortografía o a la morfología o a la sintaxis.	Existen más de seis errores que afectan a la ortografía o a la morfología o a la sintaxis.
LEXICO	Se emplea un vocabulario amplio, rico y variado, evitando repeticiones.	El vocabulario empleado es preciso, pero no es lo suficientemente rico ni variado. Existen repeticiones.	El vocabulario empleado no es preciso y abundan las repeticiones de palabras.	El vocabulario empleado no es preciso y abundan las repeticiones de palabras.	El vocabulario empleado no es preciso y abundan las repeticiones de palabras.
ORIGINALIDAD	Es muy original y creativo.	Es original y creativo.	No es bastante original ni creativo.	Carece de originalidad y no es creativo.	Carece de originalidad y no es creativo.



Anexo 4. Ejemplo prueba diagnóstica (coherencia y cohesión)

TÍTULO
Santander

Mi gran
aventura

En ~~mi~~ ^{mi} ~~misma~~ ^{misma} ~~santa~~ ^{santa} ~~vez~~ ^{vez} voy a viajar, pero yo me la imagino

faci una frontera de fauna flora y de vida.

En un prado de colores donde su gente muy ~~avanzada~~
que me va a enseñarme muchas cosas importantes,
que me servirá mucho en mi vida ✓

En el viaje haremos muchas cosas divertidas entre
ellas están:

1^o visitar un paraiso.

2^o visitar el mirador del micer,

3^o navegar por un río, etc.

Cuando vuelva estoy segura que voy hacer una
mejor persona.

Mucho más tolerante, relajada, feliz y muy
emocionada por volver a estudiar y jugar
en nuestro maravillosa colegio I.P.N.

Un día fui a la piscina con mi hermano y mi prima, ella nos lanzaba los globos de agua con la pistola de agua mi hermano y yo también le lanzábamos agua y también le regreábamos los globos de agua porque se nos rompió 1. También nos lanzaba agua con la pistola mi hermano le quitó la pistola con eso le lanzamos agua con la pistola.

Anexo 5. Carta de Validación Dalila Castillo.

Carta de Validación Instrumento de Investigación

Estimada profesora Vivian Alejandra,

Yo, Dalila Castillo Sánchez, profesora de lengua castellana del Instituto Pedagógico Nacional, me dirijo a usted para validar la prueba diagnóstica diseñada en el marco de la investigación realizada por la estudiante Juana Valentina Pachón Acuña. Tras un análisis del instrumento, puedo confirmar que la prueba diagnóstica cumple con los siguientes elementos:

La prueba diagnóstica ha sido elaborada con atención a las habilidades cognitivas de los estudiantes, garantizando que sea clara y accesible para el grupo al que está dirigida. Su diseño y contenido están alineados con las preguntas de investigación y las categorías del estudio, evaluando de manera relevante los aspectos clave relacionados con el tema investigado. Además, cada ítem de la prueba contribuye significativamente a la recolección de datos, cumpliendo así con los objetivos generales y específicos del estudio. En función de estos criterios, se puede concluir que la prueba diagnóstica validada es un instrumento adecuado y eficaz para la investigación realizada por la estudiante.

Atentamente,

Dalila E. Castillo S.

Anexo 6. Carta de Validación Fabio Pulido.

Carta de Validación Instrumento de Investigación

Estimada profesora Vivian Alejandra,

Yo, Fabio Alexander Pulido, profesor de lengua castellana del Instituto Pedagógico Nacional, me dirijo a usted para validar la prueba diagnóstica diseñada en el marco de la investigación realizada por la estudiante Juana Valentina Pachón Acuña. Tras un análisis del instrumento, puedo confirmar que la prueba diagnóstica cumple con los siguientes elementos:

La prueba diagnóstica ha sido elaborada con atención a las habilidades cognitivas de los estudiantes, garantizando que sea clara y accesible para el grupo al que está dirigida. Su diseño y contenido están alineados con las preguntas de investigación y las categorías del estudio, evaluando de manera relevante los aspectos clave relacionados con el tema investigado. Además, cada ítem de la prueba contribuye significativamente a la recolección de datos, cumpliendo así con los objetivos generales y específicos del estudio. En función de estos criterios, se puede concluir que la prueba diagnóstica validada es un instrumento adecuado y eficaz para la investigación realizada por la estudiante.

Atentamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Fabio Pulido', written over a horizontal line.

Anexo 7. Carta de Validación Sandra Grijalva.

Carta de Validación Instrumento de Investigación

Estimada profesora Vivian Alejandra,

Yo, Sandra Patricia Grijalva, profesora de lengua castellana del Instituto Pedagógico Nacional, me dirijo a usted para validar la prueba diagnóstica diseñada en el marco de la investigación realizada por la estudiante Juana Valentina Pachón Acuña. Tras un análisis del instrumento, puedo confirmar que la prueba diagnóstica cumple con los siguientes elementos:

La prueba diagnóstica ha sido elaborada con atención a las habilidades cognitivas de los estudiantes, garantizando que sea clara y accesible para el grupo al que está dirigida. Su diseño y contenido están alineados con las preguntas de investigación y las categorías del estudio, evaluando de manera relevante los aspectos clave relacionados con el tema investigado. Además, cada ítem de la prueba contribuye significativamente a la recolección de datos, cumpliendo así con los objetivos generales y específicos del estudio. En función de estos criterios, se puede concluir que la prueba diagnóstica validada es un instrumento adecuado y eficaz para la investigación realizada por la estudiante.

Atentamente,



Anexo 8. Formato Autorización de Datos Personales y Menores de Edad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de calidad</i>	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No.
_____ expedida en _____, representante legal del menor
_____, identificado con T.I. NUJP No.
_____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo 9. Guía Laboratorio de Ideas.

GUIA DE TRABAJO EN EQUIPO

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO.

✓

COMPROMISOS

CADA MIEMBRO DEL GRUPO ASUMIRÁ UN ROL.

Portavoz: _____

Secretario/a: _____

Facilitador/a: _____

¿A qué nos comprometemos cada uno para que el equipo funcione?

CONFLICTOS QUE PUEDEN SURTIR.

ACTITUDES NECESARIAS PARA QUE EL EQUIPO FUNCIONE.

LOS CONFLICTOS REQUIEREN SOLUCIONES

GANO-PIERDES

PIERDO-GANAS

PIERDO-PIERDES

GANO-GANAS ✓

EMOCIONES QUE TE PRODUCE TRABAJAR EN GRUPO.

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

Elige el tema del cual tratará tu texto.

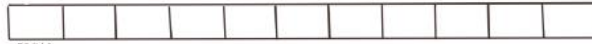
LA LEYENDA DEL DORADO	LOS MUISCAS
TIJERA Y TAJANA EN COLOMBIA	CONSERVACION DEL MEDIO AMBIENTE
ANIMALES EN LA LAGUNA	LENGUA MUISCA

Agrega sugerencias que te sean interesantes...

TRABAJO EN GRUPO



INICIO



FECHA

PLANIFICACIÓN DE REUNIONES EN EL AULA



FINAL

OBJETIVOS DEL TRABAJO

-
-
-

En una palabra, ¿Qué nos llama la atención del tema que elegimos?

Que tipo de información necesitamos para desarrollar nuestro texto:

Que sabemos del tema que elegimos...

	REPARTO DE TAREAS		
 EN CLASE			
 EN CASA	NOMBRE:	NOMBRE:	NOMBRE:

PEGAR ACTITUDES

RECORTAR Y/O DIBUJAR

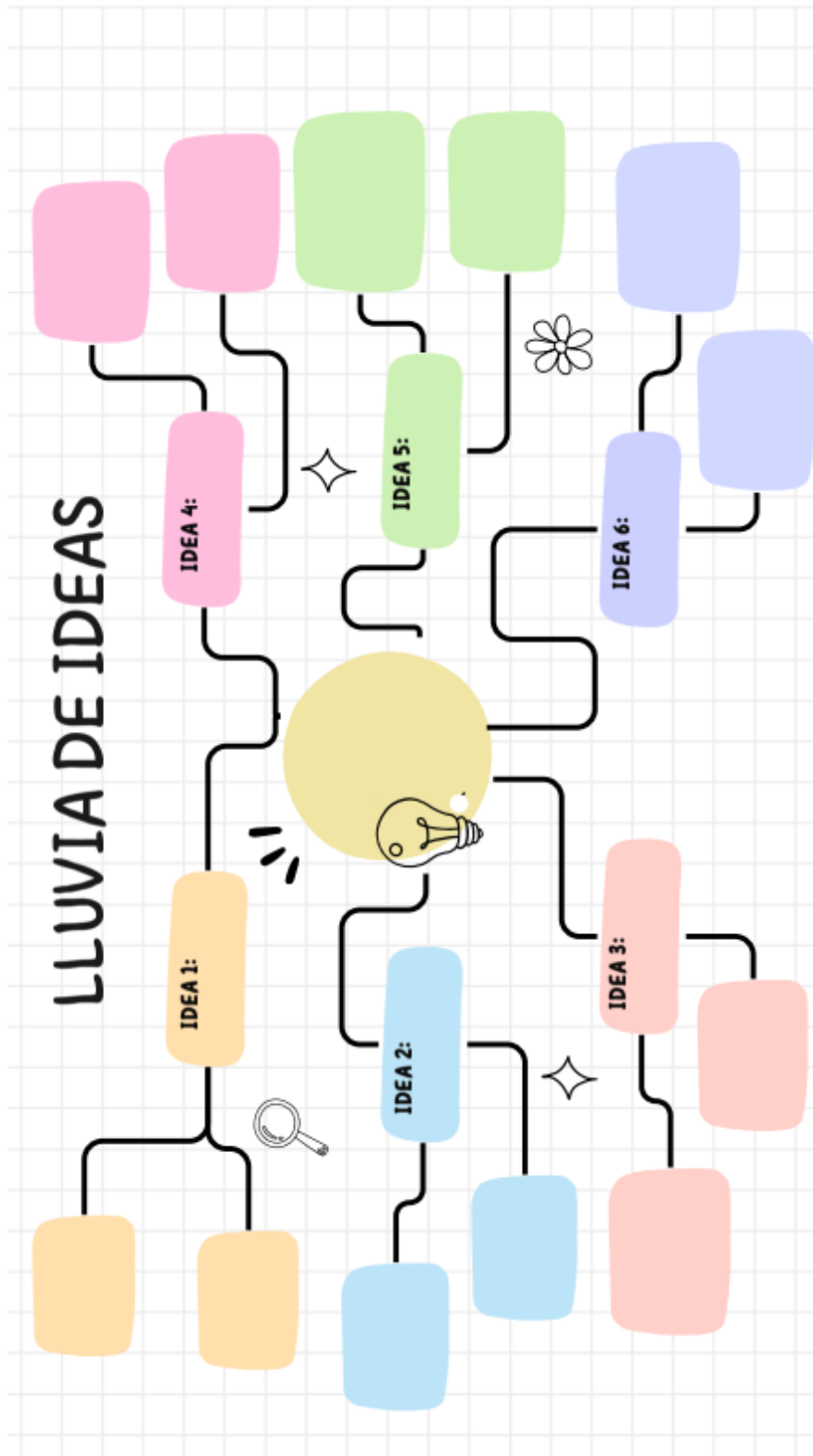
CONFLICTOS



SOLUCIONES



Anexo 10. Guía Lluvia de Ideas



Anexo 11. Formato Coevaluación



Universidad Pedagógica Nacional
 Instituto Pedagógico Nacional
 Coevaluación



Nombre: _____

Evaluar con nota a los compañeros del 1 al 10, dejar comentarios a cada uno.

Indicador	Compañero 1	Compañero 2	Compañero 3
Contribuyó de manera significativa al proyecto con ideas y trabajo constante.			
Cumplió con todas las tareas asignadas de manera completa y a tiempo.			
Colaboró muy bien con los demás, respetando las ideas y apoyando en todo momento.			
Siempre escuchó con atención las ideas de sus compañeros y mostró respeto por sus opiniones.			
Ayudó a resolver problemas de manera eficaz y participó activamente en la toma de decisiones del grupo.			
Trajo toda la información o materiales necesarios desde casa de manera puntual y completa.			
Aportó ideas originales y creativas que mejoraron el trabajo del grupo.			

A partir del puntaje que les asigne a mis compañeros en la tabla anterior, les asignaré una valoración de su desempeño general: Superior, alto, bajo y básico.

	Nombre	Valoración	Comentario
Compañero 1			
Compañero 2			
Compañero 3			

Anexo 12. Formato Autoevaluación



Universidad Pedagógica Nacional
 Instituto Pedagógico Nacional
 Autoevaluación



Nombre: _____

Escala de valores:

1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: Casi siempre; 4: Siempre

Crterios	1	2	3	4	Comentarios (Justifica tu puntaje seleccionado, ¿Por qué mereces esa nota?)
Participo activamente en todas las discusiones, aporté ideas valiosas y ayudé a organizar el trabajo.					
Cumplo con mi rol específico de manera ejemplar, completando todas mis tareas con responsabilidad.					
Aporté ideas originales y materiales que ayudaron a mejorar el trabajo del grupo.					
Entregué todas mis tareas a tiempo y completé el trabajo de manera responsable.					
Ayudé a resolver conflictos en el grupo y trabajé muy bien con mis compañeros, apoyando sus ideas.					
El texto sigue las características del tipo de texto (informativo, narrativo, dramático), con estructura clara, coherente y bien organizada.					
El texto muestra creatividad en las ideas y una forma original de presentar la información.					

A partir de los comentarios de la tabla anterior, marcar con una X en la escala de valoración mi desempeño general:

Superior

Bajo

Alto

Básico

Anexo 13. Prueba Final



Universidad Pedagógica Nacional
Instituto Pedagógico Nacional



Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Escribe un texto narrativo siguiendo tu imaginación y lo que se describe en cada imagen.

Consejos:

- ❖ Presta atención a la estructura del texto: inicio, nudo y desenlace.
- ❖ Revisa la organización y el uso de palabras correctas, la ortografía y que tus ideas sean claras siguiendo una secuencia lógica.
- ❖ Presta atención a la presentación general de tu texto.



TÍTULO
