

MODELO DIDACTEXT: HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE
COMPOSICIÓN TEXTUAL

LUIS EDUARDO ROJAS ACERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ, D.C.

2023

MODELO DIDACTEXT: HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE
COMPOSICIÓN TEXTUAL

LUIS EDUARDO ROJAS ACERO

Trabajo para optar al título profesional de licenciado en español y lenguas extranjeras con
énfasis en inglés y francés

ASESOR

MARÍA DEL ROSARIO CARDONA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ, D.C.

2023

Página de aceptación

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

Al llegar al final de esta etapa, deseo dedicar este logro a mi madre, quien me brinda la fortaleza necesaria para seguir adelante cada día. Su apoyo incondicional ha sido fundamental en mi camino y quiero expresar mi profundo agradecimiento de esta forma.

Agradecimientos

Mi travesía por la Universidad Pedagógica Nacional ha representado un proceso de maduración tanto a nivel académico como personal. Ahora, al llegar al cierre de esta etapa, una amalgama de sentimientos me invade, recordándome la persona que fui y evidenciando la transformación constante que he experimentado. La vida, para mí, ha sido una lucha constante por mantener la calma en medio del caos que habita en mi alma. Aprendí de mis errores y del dolor, por lo que quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que se han convertido en maestros en mi vida, guiándome para comprender el mundo que me rodea y mi propio interior.

Mis agradecimientos también se extienden a quienes contribuyeron al éxito de este trabajo investigativo. Especial reconocimiento a mis profesores a lo largo de mi carrera, quienes proporcionaron las herramientas esenciales para llevar a cabo esta investigación. Mi profundo agradecimiento al apoyo incondicional de amigos y familiares, quienes me han impulsado durante estos años de preparación universitaria. Agradezco a todas las personas que han sido parte integral de mi vida, brindando su respaldo en momentos difíciles. En mi corazón y alma, en este momento, solo hay espacio para el amor y agradecimiento hacia estas personas.

Resumen

Este trabajo de grado se enfoca en una investigación cualitativa con un enfoque de investigación acción, analizando la influencia de una secuencia didáctica basada en el modelo del grupo Didactext en la producción textual de las estudiantes del curso 603 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. El enfoque cualitativo se elige para comprender en detalle cómo esta intervención afecta las habilidades de escritura, capturando matices y experiencias. La investigación acción promueve una colaboración activa con las estudiantes, permitiendo adaptar la intervención según sus necesidades. El trabajo busca contribuir significativamente a la comprensión de la influencia del modelo en las habilidades de escritura y mejorar las estrategias pedagógicas en escritura. Los resultados esperados pueden enriquecer las prácticas educativas, proporcionando nuevas perspectivas para mejorar el proceso de escritura en el contexto específico del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Palabras clave: escritura, procesos de escritura, modelos de enseñanza de la escritura, modelo Didactext, herramientas 2.0.

Abstract

This thesis focuses on qualitative research with an action research approach, analyzing the influence of a didactic sequence based on the Didactext model on the textual production of students from the 603 class at Liceo Femenino Mercedes Nariño. The qualitative approach is chosen to understand in detail how this intervention impacts writing skills, capturing nuances and experiences. Action research promotes active collaboration with students, allowing adaptation of the intervention to their needs. The work aims to significantly contribute to understanding the influence of the Didactext model on writing skills and improving pedagogical strategies in

writing. The expected results have the potential to enrich educational practices, offering new perspectives to enhance the writing process in the specific context of Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Keywords: writing, writing processes, writing teaching models, didactic tool, Didactext model.

Tabla de contenido

Tabla de contenido	3
Introducción	8
Capítulo I. Problemática.....	11
1.1. Contextualización	11
<i>1.1.1. Contextualización Institucional</i>	<i>11</i>
<i>1.1.2. Contextualización de la Población y la Problemática</i>	<i>12</i>
1.1.3. Diagnóstico.....	15
1.2. Delimitación del Problema	19
1.3. Objetivos.....	22
<i>1.3.1. Objetivo General.....</i>	<i>22</i>
<i>1.3.2. Objetivos Específicos</i>	<i>22</i>
1.4. Justificación	22
Capítulo II. Fundamentación Teórica.....	25
2.1. Antecedentes.....	25
2.2. Revisión Teórica.....	30
<i>2.2.1. La Escritura Como Actividad Cognitiva.....</i>	<i>31</i>
<i>2.2.2. Los Procesos de Composición Textual</i>	<i>32</i>
<i>2.2.3 Producción Textual.....</i>	<i>34</i>

2.2.4 Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico para la Producción de Textos Escritos del Grupo Didactext.	35
--	----

Figura 1. Gráfico del modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos.....	37
--	----

2.2.5 Textos Narrativos	38
-------------------------------	----

Capítulo III. Diseño Metodológico	42
---	----

3.1. Enfoque y Diseño de Investigación	42
--	----

3.1.1. Fases de la Investigación.....	43
---------------------------------------	----

Figura 2. Ilustración de las fases de la investigación.	45
--	----

3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	45
---	----

3.2.1. Observación	46
--------------------------	----

3.2.2. Prueba Diagnóstica	47
---------------------------------	----

3.2.3. Encuesta.....	47
----------------------	----

3.3. Población	47
----------------------	----

3.4. Principios éticos de la investigación.....	48
---	----

Capítulo IV: Propuesta de intervención: secuencia didáctica	49
---	----

4.1. Fases de la secuencia didáctica.....	50
---	----

4.1.1. Fase de Sensibilización y Proceso Didáctico: de la Comprensión a la Planificación	51
--	----

4.1.2. Fase de Implementación y Proceso Didáctico: del Plan a la Acción.....	53
--	----

4.1.3. Fase de Evaluación: Analicemos y Evaluemos	55
4.2. Cronograma de Trabajo	56
Tabla 1. Cronograma de trabajo.....	60
Capítulo V. Análisis de los resultados	68
5.1. Organización de la Información	68
Tabla 2. Matriz categorial	69
5.3. Análisis de los Resultados por Fases de la Secuencia	70
5.3.1. Fase 1: de la Comprensión a la Planificación	70
Figura 3. Cuadro comparativo entre esquemas de las estudiantes.....	73
5.3.2. Fase 2: del Plan a la Acción.....	74
Figura 4. Análisis de las producciones de las estudiantes.	76
Figura 5. Ejemplos de las actividades.....	79
5.3.3. Fase 3: Analicemos y Evaluemos	79
Capítulo VI. Conclusiones	82
Capítulo VII. Limitaciones y Recomendaciones.....	86
7.1. Limitaciones	86
7.1.1 Tamaño de la Muestra	86
7.1.2 Obstáculos Recursivos	86
7.2. Recomendaciones	87

Referencias	88
Anexos.....	96
Anexo 1 Diarios de campo	96
Anexo 2 Prueba diagnóstica primera parte.....	96
Anexo 3 Cuestionario en prueba diagnostica	97
Anexo 4 Prueba diagnóstica segunda parte	98
Anexo 5 Prueba diagnóstica: producción textual de las estudiantes	98
Anexo 6 Respuestas a cuestionario- casos representativos	99
Anexo 7 Prueba diagnóstica, segunda parte; cómics.....	100
Anexo 8 Formato de consentimiento para tratamiento de la información	101
Anexo 9 Descripción de la pagina.....	102

Tabla de tablas

Tabla 1. Cronograma de trabajo.....	60
Tabla 2. Matriz categorial	69

Tabla de figuras

Figura 1. Gráfico del modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos.....	37
Figura 2. Ilustración de las fases de la investigación.	45
<i>Figura 3.</i> Cuadro comparativo entre esquemas de las estudiantes.....	73
<i>Figura 4.</i> Análisis de las producciones de las estudiantes.	76
<i>Figura 5.</i> Ejemplos de las actividades.....	79

Introducción

La competencia para redactar textos efectivos desempeña un papel fundamental en el proceso educativo, ya que no solo estimula la expresión creativa, sino que también cultiva habilidades esenciales en la comunicación escrita. La escritura narrativa constituye un proceso complejo que va más allá de simplemente plasmar oraciones y párrafos sobre un suceso; implica comprender la estructura textual, establecer objetivos comunicativos, desarrollar un tema y organizar eventos en una narrativa coherente. En este sentido, escribir no solo implica transmitir información; es una forma de expresión que permite a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas.

La presente investigación se enfoca en explorar cómo una secuencia didáctica basada en el modelo del grupo Didactext, desarrollado por el grupo de investigación en Didáctica del Texto de la Universidad Complutense de Madrid, influye en la producción textual de las estudiantes de sexto grado del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Para llevar a cabo este proceso, la investigación se estructura en tres objetivos específicos que guían las fases de la investigación. En un primer momento, se lleva a cabo la caracterización de las fortalezas y dificultades que presentan las estudiantes participantes del estudio en sus procesos de producción textual. Una vez realizado este diagnóstico, y con base a la configuración teórica y metodológica del estudio, se implementa la secuencia didáctica basada en el modelo del grupo Didactext. Finalmente, a través de la descripción y análisis de los resultados obtenidos de los ejercicios implementados, se indaga sobre las posibles transformaciones y mejoras que esta secuencia didáctica pudo haber generado en las estudiantes.

En el desarrollo de esta investigación, se articulan siete capítulos, iniciando con el Capítulo I, "Problemática", donde se contextualiza el escenario, se delimita la problemática y se establecen los objetivos que orientan dicho estudio. Seguidamente, el Capítulo II, "Fundamentación teórica", se sumerge en los antecedentes y revisa teóricamente aspectos cruciales del tema, tales como la escritura como actividad cognitiva y el modelo sociocognitivo propuesto por el grupo Didactext. Posteriormente, el Capítulo III, "Diseño metodológico", detalla la estrategia aplicada, desde el enfoque cualitativo hasta las herramientas específicas empleadas para la investigación. El Capítulo IV, "Propuesta de intervención: secuencia didáctica", presenta la propuesta diseñada para intervenir en el fenómeno estudiado. Los resultados obtenidos y su análisis se despliegan en el Capítulo V, "Análisis de los resultados", seguido del Capítulo VI, "Conclusiones", que resume las contribuciones y hallazgos de la investigación. Finalmente, el Capítulo VII, "Limitaciones y Recomendaciones", cierra la investigación reflexionando sobre las limitaciones encontradas y proporcionando recomendaciones para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas.

Se destaca la implementación de una investigación con un enfoque cualitativo y diseño de investigación acción (IA). Este método se distingue por valorar de manera fundamental la participación activa de la población objeto de estudio, así como la ejecución de intervenciones contextualizadas. En este contexto, se otorga especial relevancia a las voces de las estudiantes, quienes comparten sus perspectivas sobre la influencia de esta metodología en su proceso de escritura y en la calidad de sus textos narrativos.

En consecuencia, se espera que este estudio arroje luz sobre la influencia del modelo del grupo Didactext en el proceso de enseñanza de la escritura. Este análisis se presenta como un

recurso valioso para educadores y profesionales interesados en la mejora de las habilidades de escritura en estudiantes, especialmente de sexto grado. Asimismo, a través de los hallazgos, se brinda una visión más profunda de cómo las estrategias pedagógicas pueden adaptarse y personalizarse para mejorar el proceso de escritura en entornos educativos específicos.

Capítulo I. Problemática

1.1. Contextualización

1.1.1. Contextualización Institucional

La investigación fue llevada a cabo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, ubicada en el barrio San José al norte de localidad dieciocho de Bogotá: Rafael Uribe Uribe. Esta institución educativa de carácter oficial cuenta con una rica historia y un sólido compromiso en la formación integral de las mujeres.

A lo largo de su historia, el colegio ha experimentado numerosos cambios y mejoras, de esta manera lo señala María Nancy Chacón¹. En sus inicios, el enfoque educativo del colegio estaba centrado en preparar a las mujeres para las labores del hogar (Chacón, 2009).

Actualmente, según el Manual de Convivencia (2021), la misión general es promover valores esenciales como el respeto, la honestidad, la identidad, la solidaridad y la autonomía, para ayudar a los estudiantes a construir sus proyectos de vida y transformar los contextos en los que interactúan. Por lo tanto, la estudiante liceísta es perfilada como una estudiante reflexiva, crítica, analítica, autónoma, creativa, transformadora de sus contextos, y capacitada para utilizar la ciencia o tecnología en beneficio propio y del ámbito social (Manual de Convivencia, 2021.).

El colegio aspira a ser reconocido a nivel mundial por la calidad de su servicio educativo y la excelencia de sus egresadas en áreas fundamentales para la sociedad moderna, como ciencias

¹ Profesora de la institución, dentro del blog institucional en la publicación titulada “Una historia que no se ha escrito”

básicas, lenguas extranjeras (inglés y francés), artes y tecnologías de la información y la comunicación (Manual de Convivencia, 2021).

Actualmente, la institución ofrece grados desde educación preescolar hasta media, igualmente brinda estrategias educativas flexibles para adultos. Además, ofrece cuatro jornadas educativas: mañana, tarde, noche y fines de semana.

1.1.2. Contextualización de la Población y la Problemática

El presente trabajo se llevó a cabo en colaboración con el curso de español del grupo 603 de la jornada mañana de la institución educativa Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Es relevante destacar que el estudio inició en el año 2021-2, durante el periodo en que el protocolo de confinamiento por la COVID-19 estaba aún vigente, y la institución educativa mantenía una modalidad híbrida, combinando la educación presencial con la educación remota. En consecuencia, esta investigación logró contextualizar a las estudiantes de sexto grado a través de la integración de los diarios de campo, los cuales se llevaron a cabo cuando fue posible acceder a la población. A continuación, se presenta la información recopilada dentro de los diarios de campo en relación con las características cognitivas, socioafectivas y preferencias de las estudiantes. Además, se proporciona un contexto de los procesos educativos en el área de español, identificando la problemática principal.

Primero, las estudiantes abarcan edades comprendidas entre los 10 y 13 años. Como lo señala Woolfolk (2010), desde la perspectiva del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, las adolescentes se encuentran culminando la etapa de operaciones concretas y están avanzando en la etapa de operaciones formales, es decir que, las estudiantes pueden crear hipótesis de causa-

efecto y resolver problemas abstractos, lo que les dota de la habilidad de reflexionar tanto de sí mismas como sobre el mundo que las rodea.

En relación con las características socioafectivas, se analizó el comportamiento de las estudiantes durante la presencialidad (ver anexo 1). Se destacaron dos aspectos. En primer lugar, aunque las estudiantes se dividen en subgrupos, existe una buena relación entre todas las compañeras, nunca se observaron indicios de conflictos ni se presentaron riñas dentro del aula.

En cuanto a los gustos de las estudiantes, la mayoría de ellas muestran un fuerte interés en actividades como ver series, animes o películas, así como en la navegación en línea, ya sea a través de redes sociales o para jugar videojuegos. Además, un porcentaje muy reducido de las estudiantes del grupo tiene preferencia por la lectura, y cuando lo hacen, tienden a optar por libros cortos, como cómics, cuentos de fantasía o terror. Asimismo, es relevante señalar que ninguna de las estudiantes mencionó tener interés en la escritura. De hecho, cuando se les asigna una tarea relacionada con la escritura, muestran un marcado rechazo hacia esta.

La caracterización de los procesos educativos en el área de español se obtuvo a través de la observación de las actividades registradas en los diarios de campo y mediante una revisión del plan de estudios que la docente titular², sigue a lo largo del año escolar (ver Anexo 1).

Es importante señalar que se realizó un análisis al plan de estudios el cual está consignado dentro de los diarios de campo (Ver anexo 1), a partir del análisis se identificó un enfoque en el fortalecimiento de las habilidades lectoras de las estudiantes. Este diseño curricular está estructurado para abordar los diversos niveles de lectura. Inicia con actividades enfocadas en el

² Profesora de español para sexto grado Mayra Hernández

nivel literal durante sexto y séptimo grado, progresando luego hacia el nivel inferencial en octavo y noveno, y finalmente culmina con un enfoque más crítico en los grados superiores. En sexto grado, las actividades se centran en la lectura de mitos y leyendas latinoamericanas, explorando sus características y diferencias. Además, la docente titular implementa un plan lector independiente, en el cual las estudiantes deben leer el libro *El terror de Sexto B*. Aunque se integran los otros sistemas simbólicos junto con la lectura, a través de textos que incluyen imágenes, sin embargo, no se profundiza en el aspecto comunicativo de las mismas. En lo que respecta a la oralidad, se fomenta y aborda junto con la ética de la comunicación a lo largo del año, mediante presentaciones y exposiciones individuales, donde las estudiantes deben preparar un discurso oral de manera coherente sobre temas relevantes dentro del plan de estudios.

No obstante, en cuanto a la escritura, el plan de estudios (Ver anexo 1) se centra principalmente en aspectos como la ortografía, las figuras literarias y las normas de redacción. La escritura se aborda mediante ejercicios, como la diferenciación entre homófonas como la "b" y "v" o "ll" y "y", además de exposiciones sobre las figuras literarias y normas para citar correctamente. Es crucial destacar que el enfoque en la enseñanza de la escritura se centra en aspectos locales, en lugar de abordarla como un proceso global y progresivo que implica consideraciones como la audiencia, el tema y el propósito comunicativo.

Por consiguiente, este enfoque difiere de las recomendaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en documentos como los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2016) y los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006), los cuales proponen una aproximación más centrada en el proceso para la enseñanza de la escritura. Dicha discrepancia resalta la necesidad institucional de adoptar un enfoque basado en el

proceso en la enseñanza de la escritura, acorde a las recomendaciones del MEN o perspectivas pedagógicas más efectivas en el desarrollo de habilidades escritas. En este sentido, la escritura se configura como una competencia en la que se podría brindar un mayor apoyo durante la investigación, especialmente al identificar obstáculos en el proceso de enseñanza y una resistencia más marcada hacia la tarea.

En resumen, la información recopilada hasta este punto proporciona una base sólida para el desarrollo de una propuesta de intervención destinada a respaldar los procesos de aprendizaje de la escritura. Sin embargo, antes de implementar cualquier intervención, se ha optado por llevar a cabo un diagnóstico en el grupo con el objetivo de comprender en detalle las fortalezas y dificultades que las estudiantes experimentan en su proceso de escritura.

1.1.3. Diagnóstico

Para realizar el diagnóstico, se analizó la información recopilada de los diarios de campo, y se diseñó e implementó una prueba diagnóstica de escritura y un cuestionario aplicados a las 35 estudiantes del curso 603 del Liceo Femenino Mercedes Nariño (Ver anexo 2, 3 y 4). El objetivo era identificar las fortalezas y dificultades en su proceso de producción textual.

La prueba constó de dos sesiones. En la primera, las estudiantes tuvieron 40 minutos para crear un texto narrativo, evaluando su capacidad de creación y producción textual. Se les proporcionaron imágenes sin relación aparente para fomentar la expresión libre de ideas (ver Anexo 2). Tras la creación del texto narrativo, las estudiantes completaron un cuestionario para comprender su concepción de la escritura, evaluando aspectos como el tiempo dedicado a planificar y revisar su texto, así como la importancia que le atribuyen a la escritura (ver Anexo 3).

En la segunda sesión, se asignaron 40 minutos para crear un cómic de al menos seis viñetas basado en el cuento previamente desarrollado. El objetivo era evaluar su capacidad para definir un propósito comunicativo y representarlo visualmente (ver Anexo 4). Esta tarea se basa en la fase de "presentación o defensa oral" propuesta por el grupo Didactext³(Agosto Riera et al., 2015), en el que el escritor adapta su texto a un nuevo contexto diferente al escrito para hacer explícito su propósito comunicativo.

El análisis de respuestas se basó en los procesos de planificación, textualización y revisión de Hayes y Flower (1981). Además, se tuvo en consideración la fase final del proceso de escritura según el grupo Didactext (Agosto riera et al., 2015). El enfoque fue cualitativo, implicando la interpretación activa del investigador y considerando posibles sesgos en la información recopilada (Rodríguez, Lorenzo & Herrera, 2005).

Durante la primera prueba, las estudiantes necesitaron más tiempo del asignado inicialmente, otorgándoseles 20 minutos adicionales. A pesar de esta extensión, algunas alumnas escribieron solo una línea y el 21 % no completó la prueba (ver Anexo 5). La calificación más alta fue 27, sobre 50. A continuación, se detallarán las dificultades encontradas en el proceso de producción de las estudiantes.

En cuanto a la planificación de los textos, se evaluaron tres aspectos: uso del género narrativo, elección del tema y propósito comunicativo. La mayoría de los textos presentaba las tres partes del género narrativo, aunque con deficiencias notables. Los inicios carecían de

³ El grupo Didactext está conformado por: Agosto Riera, S., Álvarez Angulo, T., Álvaro García, S., Andueza Correa, A., Arcos Checa, M., Camargo Martínez, Z., Fernández Martínez, P., Hilario Silva, J. P., Mateo Girona, T., Picó Escalante, R., Serrano Almodóvar, P., & Uribe Álvarez, G.

descripciones del entorno o del tiempo y se enfocaban en describir las acciones del protagonista. En el nudo, las alumnas tendían a presentar una o varias situaciones problemáticas, aunque solo algunas proporcionaban detalles suficientes para desarrollarlas de manera adecuada. Por último, el desenlace resultaba extremadamente breve en la mayoría de los casos, concluyendo abruptamente con una frase como "y vivió feliz por siempre" (ver Anexo 5).

En cuanto al tema, los textos coincidieron en centrarse en un pintor encargado de crear una obra para su empleador, y en algún momento, el pintor consumía vino o ganaba dinero vendiendo su pintura (ver Anexo 5). Lo anterior, sugiere que las estudiantes se limitaron a utilizar las imágenes proporcionadas en la prueba, solo cinco integraron nuevos elementos. Estos resultados indican que muy pocas alumnas reflexionaron sobre una temática, confinándose únicamente a lo que observaron en las imágenes proporcionadas.

Por otro lado, al preguntarles sobre el propósito del texto, la mitad dijo ninguno, un cuarto respondió de manera diferente, y el otro cuarto no contestó (ver Anexo 6). Es decir que se puede evidenciar una falta de intención comunicativa. En vista del limitado desarrollo en cada parte de la narración y la falta de un tema y un propósito comunicativo evidentes en la mayoría de los casos, se deduce que las estudiantes no planifican adecuadamente sus textos.

En la producción de textos, las estudiantes presentaron errores de cohesión y coherencia, careciendo de conectores para transiciones adecuadas entre ideas. Su enfoque se limitó a describir acciones del personaje principal, resultando en una secuencialidad limitada. El conector más utilizado fue "y", y al emplear otros como "luego" o "después", lo hacían de manera repetitiva o combinándolos con "y", generando cacofonía en los textos (ver Anexo 5).

Asimismo, se detectaron varios errores ortográficos comunes, como la omisión y mal uso de signos de puntuación, confusiones entre "hay," "ahí," y "ay," además de intercambio entre

homófonas como "b," "v," "ll," "y,"(ver anexo 5). Otra problemática frecuente fue el uso incorrecto de tildes, especialmente en verbos en pasado, afectando la comprensión de los textos (ver Anexo 5). En resumen, la producción se caracterizó por falta de organización, secuencialidad limitada enfocada en descripciones de imágenes y numerosos errores ortográficos, dificultando su comprensión.

Adicionalmente, en los cómics, las estudiantes dibujaron las acciones descritas en sus textos, pero rara vez expresaron una organización clara e intencionada. Estos hallazgos son respaldados con el modelo (2015), que sugiere que las adaptaciones posteriores a la producción del texto, en un nuevo contexto diferente al escrito, permiten a los escritores expresar de manera explícita el proceso y el propósito del texto. Además, se observó que no usaron adecuadamente los elementos del cómic, entre los más comunes: omisión del cartucho, uso incorrecto del bocadillo y falta de onomatopeyas (ver Anexo 7). Estos hallazgos señalan la necesidad de que las estudiantes comprendan y utilicen correctamente los elementos del cómic.

Con relación a la revisión de textos por parte de las estudiantes, se concluye que es mínima y centrada en palabras, evidenciándose borrones y tachones en palabras, sin borrar secciones o párrafos (ver Anexo 5). Este hallazgo se respalda con las respuestas al cuestionario, donde se les preguntó en una escala del 1 al 5 qué tanto revisaron sus textos, obteniendo un promedio de respuesta de 3, con una moda de 2, indicando una revisión limitada (ver Anexo 6).

Por otro lado, es esencial comprender la percepción de las estudiantes sobre la escritura y su identidad como escritoras. La forma en que los escritores se conciben a sí mismos puede influir en el proceso de producción (Caso y García, 2006). Al analizar la perspectiva de las estudiantes sobre sí mismas como escritoras, se observa que más de la mitad del grupo se considera como malas escritoras (ver Anexo 6).

Esta percepción negativa puede afectar su interés en la escritura, ya que al preguntarles cuánto les gusta escribir, las respuestas no superaban el 3 en una escala de 1 a 5 (ver Anexo 6). No obstante, cabe destacar que, al cuestionar cuán importante consideran la escritura para la humanidad, más de la mitad del grupo respondió con 5 y el resto con 4 (ver Anexo 6). A pesar de reconocer el valor de la escritura, las estudiantes no muestran un gran entusiasmo, posiblemente debido a su baja autoestima como escritoras, influenciada por un proceso poco eficiente.

Para concluir, con la prueba diagnóstica se evidenció que las estudiantes presentaron carencias en su proceso de producción textual. Estas carencias se vieron reflejadas en la falta de conexión y desarrollo de cada parte del género narrativo, así como en la ausencia de un plan que considerara la audiencia y el propósito de la escritura. Asimismo, se observaron problemas de cohesión, coherencia y ortografía en las producciones de las estudiantes, lo que dificulta la comprensión de sus textos. Además, la revisión que realizan en sus textos es mínima y enfocada a elementos ortográficos.

Es importante destacar que las estudiantes mostraron una actitud negativa hacia la escritura y se consideraban a sí mismas como malas escritoras. Ante este panorama, resulta crucial la implementación de una propuesta de intervención que tenga en cuenta las fortalezas de las estudiantes, su bajo interés en la escritura y posibilite una mejora en las deficiencias encontradas en su proceso de producción textual.

1.2. Delimitación del Problema

Este apartado enmarca la problemática previamente identificada y describe la iniciativa para abordarla y brindar apoyo. Así pues, a partir del análisis hecho el plan de estudios liceísta (Ver Anexo 1) se puede concluir que se cumplen con las exigencias establecidas por el MEN en

documentos como los estándares básicos de competencias en Lenguaje (MEN, 2006) y los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2016), especialmente en lo que respecta a la lectura, la producción oral y la ética de la comunicación. Este enfoque se refleja en actividades diseñadas para mejorar la comprensión de las estudiantes frente a textos principalmente de tradición oral, así como para fomentar la capacidad de las estudiantes para crear discursos orales dirigidos a una audiencia específica desde el respeto y la tolerancia.

Sin embargo, en lo que respecta a la escritura, el enfoque del plan de estudios se centra en ejercicios relacionados con la ortografía, el estilo y la redacción. Este enfoque, como señala Díaz (2002), es implementado por modelos de enseñanza centrados en la escritura como un producto y se caracterizan por la enseñanza de aspectos formales como la ortografía, la puntuación, la gramática y la retórica. Además, según Ortiz (2009), los textos producidos bajo esta perspectiva a menudo carecen de un sentido comunicativo, ya que el escritor asume un rol pasivo en el proceso al no reflexionar demasiado acerca de lo que desea transmitir y centrarse en sus aspectos formales (Ortiz, 2009). Por consiguiente, no se lleva a cabo un proceso sistemático de elaboración y revisión de textos que considere elementos esenciales como la audiencia, el tema, el propósito comunicativo y las características estructurantes del medio de comunicación, tal como lo recomienda el MEN en los documentos previamente mencionados.

Lo anterior conduce a que, al realizar una prueba diagnóstica en escritura, los textos de las estudiantes se limiten a describir hechos o imágenes cercanos a ellas puesto que no reflexionan acerca de lo que quieren comunicar y se centran en aspectos formales como la ortografía. Por lo tanto, la escritura es vista como un acto de transcripción o descripción de hechos lo que resulta en

textos que carecen de un propósito claro. Sumado a esto, los textos presentaban errores en cohesión, coherencia y ortografía, lo que dificulta aún más la comprensión de los textos.

Estos resultados evidencian una falta de planificación y una revisión mínima en sus escritos, lo que pone de manifiesto una problemática institucional en la enseñanza de la escritura y revela los bajos niveles de producción textual que están alcanzando los estudiantes como resultado de esta situación.

En la actualidad, como lo mencionan Mateo-Girona, Uribe y Agosto (2022), gracias a las investigaciones realizadas desde perspectivas cognitivas y sociocognitivas alrededor de la escritura, existen modelos mucho más eficaces para la enseñanza del proceso de escritura, puesto que se centran en la enseñanza de los procesos de producción textual, que abarcan la planificación, la creación y la revisión, tomando en consideración la influencia de factores contextuales en la construcción de sentido. Este tipo de modelos podría tener un impacto positivo en el proceso de escritura de las estudiantes, proporcionándoles herramientas para abordar de manera efectiva cada uno de los procesos de planificación, producción y revisión de texto, al mismo tiempo que les ofrece una perspectiva de la escritura como generadora de significado en un contexto dado.

En consecuencia, resulta interesante desde un punto de vista investigativo evaluar la influencia que puede tener un modelo que integra elementos de la perspectiva cognitiva y social para concebir la escritura como una actividad cognitiva que implica procesos de planificación, producción y revisión en función de un propósito comunicativo puesto en contexto. De esta manera, se configura la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué influencia tiene una secuencia

didáctica, basada en el modelo del grupo Didactext, en el proceso de producción textual de las estudiantes del grado 603 del Liceo Femenino?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar la influencia que tiene una secuencia didáctica basada en el modelo del grupo Didactext en el proceso de composición textual de las estudiantes de grado 603 del Liceo femenino.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las fortalezas y dificultades presentes en el proceso de producción textual de las estudiantes del curso 603 del Liceo Femenino.
- Implementar una secuencia didáctica fundamentada en el modelo del grupo Didactext que desarrolle el proceso de escritura de las alumnas mediante la creación de textos narrativos.
- Identificar los cambios generados por la secuencia didáctica en el proceso de composición textual de las estudiantes de grado 603 del Liceo Femenino.

1.4. Justificación

La relevancia de esta investigación se fundamenta en la revisión de la información acumulada hasta la fecha, así como en los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y estudios previos pertinentes al tema. En el ámbito de la escritura, los derechos básicos de aprendizaje especifican claramente que los estudiantes de sexto grado deben ser competentes en "producir textos teniendo en cuenta la audiencia, el medio y los propósitos comunicativos que deseen lograr" (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Estos estándares, respaldados por los estándares básicos de competencias en lenguaje de 2006, destacan

el desarrollo de esta habilidad a través de procedimientos sistemáticos de elaboración, fomentando que los estudiantes establezcan relaciones tanto intertextuales como extratextuales.

En virtud de estas premisas, se vuelve imperativo implementar un modelo de enseñanza de la escritura que permita a las estudiantes concebir la escritura como un proceso integral, considerando las conexiones esenciales entre su texto, su audiencia, su propósito y la tipología textual. Este enfoque no solo enriquecerá significativamente el proceso de composición textual de las estudiantes, sino que también puede influir positivamente en la reducción del rechazo hacia esta tarea.

De esta manera, se trabajaría en la escritura no solo reconociendo su valor intrínseco como ejercicio académico, dado que el desarrollo de habilidades escritas adquiere una relevancia trascendental al considerar su aplicación en variados contextos de la vida cotidiana. La escritura no solo cumple una función académica al plasmar conocimientos y expresar ideas, sino que también se erige como una herramienta esencial para la comunicación efectiva en múltiples ámbitos.

En el ámbito profesional, la capacidad de redactar de manera clara y persuasiva es fundamental. Desde la elaboración de informes hasta la comunicación por correo electrónico, la escritura eficiente se convierte en un activo valioso que contribuye al éxito laboral. Asimismo, en el contexto personal, la habilidad para expresar pensamientos de manera coherente y estructurada facilita la comunicación interpersonal, la negociación y el desarrollo de relaciones significativas.

La escritura trasciende las fronteras académicas, convirtiéndose en un vehículo esencial para la participación ciudadana. La redacción efectiva de mensajes, cartas y propuestas permite a los individuos influir en su entorno, expresar opiniones y contribuir al diálogo social. En una era

digital, donde la comunicación escrita a menudo prevalece, las habilidades escritas sólidas se convierten en una herramienta poderosa para la participación activa en la sociedad.

Con el propósito de alcanzar este objetivo, se ha seleccionado un modelo conocido como "modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos" del grupo Didactext (Agosto Riera et al., 2003), creado por profesores de maestría y doctorado del Departamento de Didáctica de las Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid (2003). Este modelo, nacido de la corriente sociocognitiva, integra procesos clave como la planificación, textualización y revisión en función de un propósito comunicativo específico y un contexto determinado, incorporando la perspectiva social de la escritura.

Esta propuesta se enfoca principalmente en beneficiar a las estudiantes de grado 603 del Liceo Femenino, así como a educadores e investigadores interesados en fortalecer la producción textual de sus estudiantes. Se espera que la implementación de esta propuesta, respaldada por los resultados y recomendaciones proporcionados, contribuya significativamente a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el contexto educativo actual.

Capítulo II. Fundamentación Teórica

En este capítulo, se expondrán los referentes teóricos que han contribuido de manera significativa al enriquecimiento y fundamentación de la presente investigación. Estos referentes han permitido concebir la escritura como una tarea cognitivamente compleja, abordando los procesos de composición y destacando la importancia de abordar esta tarea de manera efectiva. Además, se explorarán las diversas perspectivas que han influido en el diseño y planificación de las actividades prácticas, así como los conceptos clave que servirán como fundamentos esenciales para el análisis posterior. Este capítulo fue concebido como un sistema de directrices que se expresan a través de conceptos y categorías interconectadas, permitiendo al investigador una nueva forma de comprender de manera natural y directa la realidad (Torres Carrillo y Jiménez Becerra, 2004). En consecuencia, este capítulo va más allá de la construcción de leyes generales y apunta a la creación de una base sólida para un enfoque de investigación más integral, al fomentar una reflexión crítica y una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. A continuación, se presentan los antecedentes que ayudaron a sustentar y complementar este trabajo investigativo. Luego, se expone la revisión teórica con los conceptos que sirvieron como guía para la interpretación y análisis de la realidad.

2.1. Antecedentes

Con el propósito de orientar y complementar la presente investigación, se llevó a cabo una revisión de trabajos relacionados con el desarrollo de la producción textual desde una perspectiva procesual; igualmente, aquellos que se centraron en la mejora de la escritura a través de textos narrativos y aquellos que emplearon el modelo del grupo Didactext para mejorar la producción textual. Como resultado de este proceso, se identificaron 14 trabajos, de los que se seleccionaron seis por su relevancia en relación con las categorías de selección establecidas.

Estos documentos incluyen dos trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional, un trabajo de grado y un trabajo de maestría de alcance nacional, además de un estudio de caso y un artículo científico, ambos de alcance internacional.

En el ámbito de las investigaciones sobre la producción textual desde una perspectiva de proceso, destacan dos trabajos de investigación-acción. El primero, llevado a cabo en el año 2019 por Yolima Reyes, se titula *“El modelo de Flower y Hayes: una herramienta para mejorar la composición escrita de textos narrativos a nivel de super y microestructuras”*. El segundo trabajo, *“Escritura colaborativa: una revista escolar para fortalecer la escritura inicial”*, realizado en el año 2020 por Jennifer Erazo y Mónica Rodríguez.

El trabajo de investigación acción realizado por Yolima Reyes (2019) tuvo como objetivo principal mejorar la capacidad de composición escrita de los estudiantes de sexto grado a través de la aplicación de secuencias didácticas basadas en el modelo de Hayes y Flower. Los resultados de la implementación permitieron evidenciar como a través de la implementación de un modelo de proceso los estudiantes pueden superar las dificultades identificadas en sus textos y adquirir habilidades significativas en los procesos de planificación, textualización y revisión.

Estos logros no solo beneficiaron a los estudiantes, sino que también condujeron a una revisión profunda de los métodos de enseñanza de competencia escritural en toda la institución. Por lo tanto, esta investigación ha tenido un impacto significativo al respaldar la aplicación de un enfoque de proceso que reconoce los subprocesos de planificación, textualización y revisión como componentes fundamentales para mejorar la producción de textos. Asimismo, se resaltan las potenciales consecuencias positivas que este enfoque podría tener en el desarrollo de las habilidades de escritura de las alumnas.

El segundo trabajo de investigación donde se evidenciaron avances en la escritura al aplicar un enfoque de proceso para mejorar la producción textual de los estudiantes fue el trabajo de investigación de Jennifer Erazo y Mónica Rodríguez (2020) de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá. El objetivo principal de esta investigación de corte mixto fue analizar la incidencia de la escritura colaborativa a la hora de crear una revista escolar en el desarrollo de la producción textual de los estudiantes de grado primero del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Los resultados demostraron que una propuesta de intervención, teniendo en cuenta los procesos de producción textual (planificación, textualización y revisión), junto con actividades de escritura colaborativa y redacción de revista escolar influyeron positivamente en la adquisición y apropiación de la lengua escrita desde niveles iniciales. Esta investigación enriqueció teóricamente este trabajo investigativo con relación a la tarea de escritura y los procesos involucrados en esta. También desempeñó un papel importante al orientar la formulación y estructuración de la propuesta pedagógica implementada.

En relación con las investigaciones que emplearon el modelo del grupo Didactext para desarrollar la producción escrita, se destacan dos documentos. El primero, fue un estudio de muestras repetidas realizado en Madrid por Teodoro Álvarez y Alejandra Andueza en el año 2015. El estudio, titulado: *“Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio”*. Esta investigación de naturaleza cualitativa tenía como objetivo evaluar la eficacia de la plataforma RedacText 2.0 en la mejora de textos académicos; esta plataforma se basó en el modelo del grupo Didactext del 2003 y 2015.

Los resultados mostraron que la plataforma brindó apoyo, aunque de manera leve, a la mejora en la calidad de los textos finales en comparación con los textos de prueba iniciales. La plataforma influyó positivamente en el pensamiento metacognitivo declarativo de los usuarios. Sin embargo, reveló ser menos efectiva en la construcción de sentido, esto como consecuencia de la forma en que se estructuraron las actividades en la plataforma. Este trabajo fue fundamental para elaborar la secuencia didáctica que sería implementada con las estudiantes, dando claridad y ejemplos para cada fase del modelo.

El segundo trabajo que destacó por el uso que hace del modelo del grupo Didactext, fue el trabajo realizado en el año 2020 por Estefanya Murillo, de la Universidad Pedagógica Nacional. Este trabajo de investigación-acción, titulado “*La fábula: un recurso para potenciar la producción escrita en la escuela*” se centró en mejorar la producción escrita de estudiantes de segundo grado mediante el uso de fábulas y el modelo en su versión del 2003. Los resultados permitieron evidenciar que la fábula ayudó a los estudiantes a comprender las partes de un texto narrativo y el modelo les permitió ver la escritura como un proceso en constante cambio y reflexión. Este estudio respaldó la eficacia del modelo para mejorar las habilidades de escritura, incluso en niveles iniciales. Además, la presente investigación plantea utilizar el modelo de 2015, que presenta actualizaciones valiosas en comparación con el de 2003.

Por otra parte, en lo concerniente a aquellos documentos que se centraron en mejorar la producción escrita mediante textos narrativos resaltan dos. En primer lugar, el artículo científico titulado “*El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos en escuelas de Educación Primaria*”, elaborado por Claribel De los Santos, Belem Castillo y Claudia Castillo (2020), docentes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Las investigadoras,

tras realizar un diagnóstico, identificaron una baja calidad en la producción textual de los estudiantes de primaria en la Escuela Pública del Estado de Tabasco. Con el objetivo de abordar esta situación, implementaron talleres que utilizaron la estrategia didáctica del cuento para mejorar la producción escrita de los estudiantes.

Los resultados permitieron concluir que los estudiantes lograron superar de manera exitosa las dificultades identificadas en el diagnóstico. El enfoque motivacional del cuento indujo a los estudiantes a planificar y revisar sus escritos de manera consciente, ejerciendo una influencia positiva en su desarrollo y evolución en esta área.

En segundo lugar, se analizó la tesis de maestría titulada *El cómic como medio didáctico que incluye imagen y enunciados para desarrollar habilidades de escritura y de narración* elaborada por Rosa Parra (2021) de la Universidad Nacional de Colombia. El estudio, llevado a cabo en la zona rural del Guaviare, tuvo como objetivo evaluar de qué manera el cómic podía favorecer a los procesos de escritura de los estudiantes de sexto y séptimo, quienes seguían el modelo educativo de escuela nueva. Los resultados demostraron que el cómic es una herramienta didáctica poco común pero altamente efectiva para motivar y estimular a los estudiantes en clase. Aunque la cantidad de texto producido fue baja, lograron plasmar sus vivencias, abordando problemáticas ambientales y el conflicto armado que enfrentan en su región, manteniendo la coherencia en todo momento.

Estos dos estudios respaldan la propuesta de utilizar tanto el cuento como el cómic para mejorar el proceso y las habilidades de escritura de los estudiantes. Estos elementos motivan a los jóvenes a involucrarse en su proceso educativo y han demostrado ser útiles para mejorar la

producción textual en estudiantes de diferentes grados escolares. Estos referentes enriquecieron el presente trabajo desde una perspectiva teórica en relación con los conceptos de cuento y cómic.

En resumen, los seis trabajos mencionados han brindado un respaldo metodológico y teórico valioso, resaltando la relevancia y diversas aproximaciones al abordaje de la escritura, con el objetivo de fomentar un desarrollo efectivo de los procesos de composición por parte de los estudiantes. La experiencia de los investigadores se reveló esencial como guía para la elaboración de la secuencia didáctica implementada con las estudiantes del Liceo Femenino. Además, los resultados de la implementación de estas secuencias fueron altamente positivos, superando las dificultades identificadas en los textos y fortaleciendo habilidades en los procesos de planificación, textualización y revisión. Estos resultados no solo beneficiaron directamente a los estudiantes, sino que también tuvieron un impacto a nivel institucional al promover una revisión integral de los métodos de enseñanza de competencia escritural. Asimismo, se destaca la contribución significativa de estos estudios al respaldo de un enfoque de proceso, reconociendo los subprocesos mencionados como componentes fundamentales para mejorar la producción de textos. En conjunto, estos referentes enriquecieron el presente trabajo desde una perspectiva teórica, consolidando los conceptos fundamentales que servirán como base para el análisis posterior.

2.2. Revisión Teórica

En este apartado se presenta la revisión teórica, que se concibe como un conjunto de referentes teóricos que actúan como guía para comprender y analizar la realidad (Torres Carrillo y Jiménez Becerra, 2004). Para ello, se aborda la definición de la escritura desde una perspectiva cognitiva y sociocognitiva. Después, se realiza un análisis de los procesos de escritura a partir de

las teorías que los fundamentaron. Además, se explora la producción textual como la manifestación de la escritura desde una óptica de competencia comunicativa. Seguidamente, se examina en detalle el modelo del grupo Didactext que ha sido seleccionado como guía para el mejoramiento de las habilidades en escritura de las estudiantes. Finalmente, se efectúa un acercamiento a los textos narrativos en el que se detalla el cuento y el cómic como textos que hacen parte de este tipo de género con sus características particulares.

2.2.1. La Escritura Como Actividad Cognitiva

Para la conceptualización de la escritura se tuvieron en cuenta los aportes hechos desde perspectivas cognitivas y sociocognitivas, porque presentan miradas más actuales y que van acordes con los propósitos de esta investigación. La principal característica que distingue al hombre del resto de seres dentro del reino animal no es su capacidad de racionalizar ciertas experiencias, sino su capacidad de crear símbolos con diferentes significados y usos (Kellogg, 1994). Gracias a esto el hombre logra transformar su realidad cercana lo que favorece su supervivencia, mientras que los animales poseen una limitada e instintiva forma de pensamiento y comunicación.

La escritura ejemplifica claramente esta capacidad humana para transformar la realidad. A través de la escritura, los seres humanos convierten grafías en morfemas y palabras con múltiples significados dentro de una sociedad. Esto crea una conexión intrínseca entre el pensamiento y la escritura. Como afirma Kellogg (1994), la escritura y el pensamiento se pueden entender como gemelos, porque la escritura es la traducción del pensamiento humano por medio de grafías. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la escritura no es una tarea sencilla, como lo menciona Berkenkotter (1982), es una actividad de resolución de problemas donde los expertos

despliegan ciertas estrategias para lograr alguna intención comunicativa. En este sentido, la escritura se presenta no solo como la habilidad de unir grafías de manera coherente, sino como una actividad de resolución de problemas que demanda una alta complejidad cognitiva para expresar el pensamiento de manera efectiva y alcanzar los objetivos comunicativos deseados.

Además, desde una perspectiva sociocognitiva, la escritura se concibe como un proceso que entrelaza el entorno en el que vive un individuo y sus necesidades como sujeto social (Martínez, 2012). Por lo tanto, la escritura se considera como una actividad cognitiva compleja en la que se desarrollan procesos de resolución de problemas, mediante la cual un individuo se relaciona y se expresa en un contexto particular, influenciado por factores espaciotemporales y socioculturales específicos.

2.2.2. Los Procesos de Composición Textual

En el siguiente apartado se profundizará en los procesos involucrados en la escritura y su conceptualización, tomando como base los estudios que dieron origen a estos conceptos. A comienzos de los 80, el modelo procesual propuesto por Hayes y Flower (1981), impulsó la investigación de la escritura desde una perspectiva cognitiva, la cual se centró en la descripción y comparación de los diferentes procesos cognitivos que ocurren a la hora de escribir un texto. El modelo del 81 tiene tres componentes principales evaluados por un "monitor": la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y el proceso de composición. Dentro del proceso de composición se desarrollan tres subprocesos que no son lineales y están interconectados, ocurriendo en diferentes momentos a lo largo del proceso de escritura. A continuación, se describen brevemente estos subprocesos.

2.2.2.1. Planificación. El escritor construye una representación mental que abarca toda la información que se incluirá en el texto. Esto involucra: la generación de ideas, donde el escritor busca y recopila información de su memoria a largo plazo; la organización de ideas, en la que decide el orden y la pertinencia de la información, considerando la intención comunicativa y la audiencia, lo que resulta en un plan; y la formulación de objetivos, donde se establecen metas que guiarán el proceso y el contenido del texto.

2.2.2.2. Textualización. El escritor convierte la representación mental creada anteriormente en lenguaje comprensible para la audiencia. Para esto conviene que el autor atienda a las normas de organización textual internas –semánticas– y externas –estructurales–. De acuerdo con De Beaugrande y Dressler (1997, citado por Zambrano y Parra, 2021), el texto producido debe cumplir con aspectos tales como coherencia, cohesión, adecuación, intencionalidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

2.2.2.3. Revisión. El escritor evalúa el texto, no sólo en términos de redacción de ideas y frases, sino también considerando los planes y objetivos establecidos. A partir de esta evaluación, el autor realiza modificaciones en el texto o en su plan para alcanzar sus objetivos o propósitos establecidos. Entre los aspectos que deben ser tenidos en cuenta en la revisión, Zambrano y Parra (2021) señalan los problemas en la estructura del texto, las incoherencias, inadecuaciones, imprecisiones, ambigüedades; adicionalmente, se tienen en cuenta los errores de tipo retórico.

El modelo de Hayes y Flower (1981) suscitó un mayor interés en la escritura y sus procesos, dando lugar a la formulación de otros modelos explicativos. Entre ellos se encuentra el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987), denominado 'decir el conocimiento y transformar el conocimiento', así como modelos que profundizaron en aspectos específicos de la escritura, como la memoria de trabajo, la autorregulación o la motivación. Es importante señalar que, aunque

ninguno de estos modelos ha logrado explicar completamente el proceso de escritura, sus principales contribuciones han sido dos: primero, posibilitar la identificación y denominación de aspectos que previamente se abordaban superficialmente; segundo, generalizar la planificación, textualización y revisión como procesos centrales en la escritura, reconociendo que su aplicación puede variar según diversos factores.

2.2.3 Producción Textual

La producción textual exige un cierto grado de competencia comunicativa, que se entiende como la capacidad del individuo para utilizar el habla o la escritura de manera apropiada de modo que pueda ser comprendido por una comunidad lingüística (Hymes, 1971, citado en Pilleux, 2001). En otras palabras, la producción textual implica la habilidad de expresar coherentemente pensamientos, ideas y percepciones a través de la escritura de manera que esta sea entendible dentro de una comunidad. Para lograr este objetivo, Ríos (2012) señala que, dentro del proceso de producción, se deben tener en cuenta aspectos ortográficos, léxicos, sintácticos, de estilo y organización textual, todo ello en función de una intención comunicativa dirigida a una audiencia, en un contexto caracterizado por diversas prácticas sociales. Por lo tanto, la producción textual implica, además, el tener en cuenta elementos que demandan una planificación y revisión eficaz de la escritura para hacer una efectiva comunicación del mensaje o intención que se desea transmitir dentro de un contexto dado.

En resumen, la producción textual demanda una reflexión práctica en la que el individuo sea capaz de utilizar la escritura de manera pertinente para lograr un propósito específico dentro de un contexto particular. Esto implica una relación intrínseca con la evaluación efectiva de

elementos que corresponden a cada proceso de producción, desde la planificación hasta la revisión de un texto.

2.2.4 Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico para la Producción de Textos

Escritos del Grupo Didactext.

En 1996, Hayes revisó su modelo original de escritura, incorporando aspectos afectivos y socioculturales, además de los cognitivos. Al incluir estos elementos individuales y sociales, la nueva versión dio lugar a una perspectiva sociocognitiva que destaca cómo las relaciones sociales y culturales influyen en el proceso de producción textual (Mostacero, 2017). El grupo Didactext, presenta un modelo nacido dentro de esta corriente.

Este modelo se basa en el trabajo de Hayes (1996), que concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen una variedad de factores, incluyendo los cognitivos, afectivos, sociales, físicos, discursivos y semánticos. Sin embargo, también incorpora las teorías de Bajtín y Van Dijk, al integrar la cultura como el marco de referencia presente en los enunciados y modos de discurso. Además, integra el modelo de memoria cultural de teóricos de la psicología cultural, como Wertsch, Salomon y Pozo. Esto permite comprender el texto como una construcción de representaciones mentales colectivas que generan nuevas formas de comprender y transformar el mundo. Aunque los autores no abordan explícitamente los elementos pedagógicos considerados en la elaboración del modelo, al examinar sus características, se puede clasificar dentro de los modelos llamados auto estructurantes. Estos modelos se centran en el estudiante, dando primacía a los procesos de descubrimiento e invención, con el profesor desempeñando un papel de guía (De Zubiría, 2007). En consonancia con esta perspectiva, el enfoque cognitivista es distintivamente marcado, destacando la

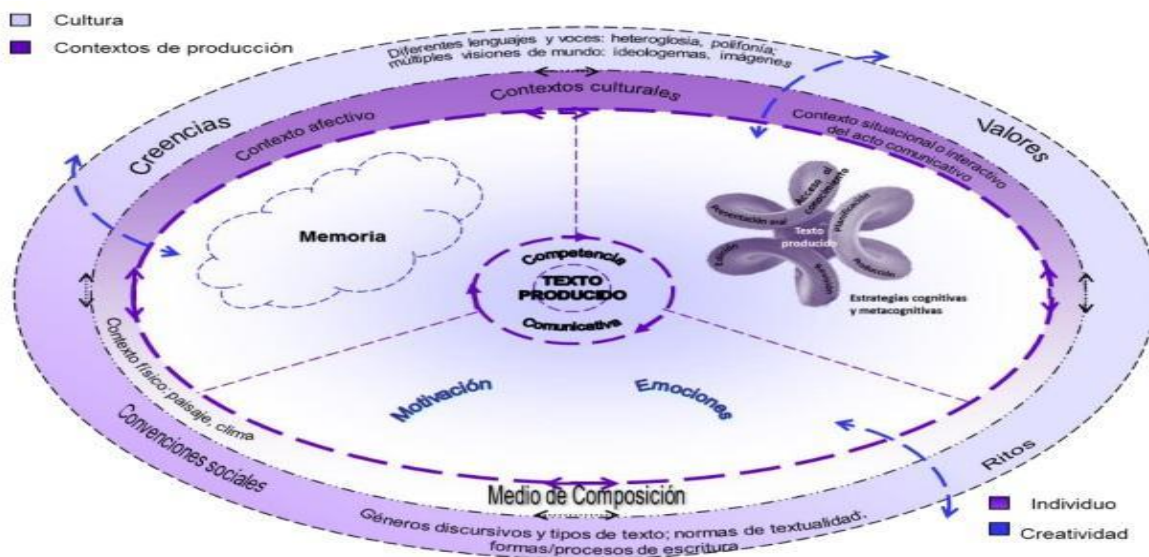
organización de estructuras cognitivas en el aprendizaje y considerando al alumno como un procesador activo de información (García y Fabila, 2011). Así, el modelo se orienta hacia los estudiantes o escritores, reconociendo la complejidad de los procesos de pensamiento utilizados por ellos, e incorpora esquemas que permiten avanzar hacia pensamientos más abstractos a partir de conocimientos previos, permeados por su contexto, lo que facilita la adquisición de aprendizajes más significativos en el proceso de escritura. Toda esta composición hace que el modelo se sitúe dentro de un constructo teórico de corte sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico de la escritura.

El modelo se compone de tres círculos concéntricos, desde fuera hacia adentro, donde la competencia comunicativa se ubica en el centro. Estos círculos son: cultura, contextos de producción y el individuo (ver Figura 1).

1. **Cultura:** abarca la cultura, los ritos, las convenciones sociales y los valores del escritor, influyendo en la elección de registros sociales o modos de discurso.
2. **Contextos de producción:** incluye elementos externos y materiales, como el contexto social, situacional, emocional y físico, que influyen en cómo se redactará la información.
3. **Individuo:** este círculo se enfoca en tres dimensiones principales: memoria, emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas. La memoria se considera un sistema multifuncional de representaciones colectivas. Las emociones y motivaciones se analizan en relación con la respuesta del escritor a la tarea de escritura. Las estrategias cognitivas y metacognitivas se organizan en seis fases del proceso de escritura: acceso al

conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura, edición del texto y presentación oral.

Figura 1. Gráfico del modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos.



Fuente: Tomado del Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico para la Producción de Textos Escritos del Grupo Didactext (Agosto Riera et al., 2015).

Las seis fases del proceso de producción se describen a continuación. En la fase de acceso al conocimiento, se activa el conocimiento previo necesario para la creación del texto, incluyendo la definición del tema, la consulta de fuentes fiables y el entendimiento de la estructura del género a utilizar. Durante la etapa de planificación, se crea un esquema guiado por un objetivo específico que dirige el proceso de escritura. La producción textual aborda aspectos como cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, junto con la aplicación de principios regulativos de eficacia, efectividad y adecuación.

La fase de revisión y reescritura se dedica a identificar y corregir errores, tales como problemas de estructura, concordancia y ortografía, así como redundancias. En la edición del texto para difusión, se adapta el contenido al formato y a las normas específicas de publicación. Finalmente, en la presentación o defensa oral, el texto se ajusta para su presentación visual y se sustenta oralmente en situaciones como ponencias en congresos o clases magistrales. Es relevante mencionar que la versión original del modelo en 2003 constaba solo de las cuatro primeras fases, y las fases de edición y presentación se integraron en 2015 tras investigaciones y aplicaciones exitosas

El modelo posiciona en su centro la competencia comunicativa, la cual se desarrolla a partir de los tres círculos previos y engloba el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para lograr una comunicación efectiva en un contexto culturalmente significativo.

2.2.5 Textos Narrativos

En su libro *Introducción al análisis estructural de los relatos*, Barthes (2004) resalta la dimensión "naturalista" del acto de contar, relatar o narrar historias. Para el semiólogo francés, narrar implica la capacidad innata y universal de los seres humanos para emplear el lenguaje, organizar los acontecimientos en secuencias cronológicas y espaciales, así como describir a los actores con características distintivas (Quintero, 2018). Esta habilidad confiere a un texto narrativo una cualidad intuitiva y secuencial, sin perder de vista el significado que adquiere la narrativa en un contexto cultural específico. Estos relatos pueden adoptar un carácter artístico, como se aprecia en los cuentos, fábulas y cómics, o un carácter informativo, como se presenta en las noticias o los reportajes (Sule, 2010).

Según Sule (2010), las narraciones constan de cinco elementos fundamentales: el marco, que comprende el espacio y el tiempo en los que se desarrolla la historia; el narrador o la voz que cuenta la historia; la secuencia narrativa, que es la historia en sí; el discurso o la forma en que se narra la historia; y los participantes o personajes de la historia.

Estos elementos suelen presentarse dentro de los escritos de carácter artísticos en tres partes distintas: un inicio, en el que se expone de manera implícita o explícita el contexto que precede a la situación principal; un nudo, en el que se produce una transformación de la situación inicial debido a un hecho o acontecimiento que la complica; y un desenlace, en el que se presenta una resolución a la transformación o complicación, la cual puede dar lugar a una nueva situación inicial (Sule, 2010).

En consecuencia, un texto narrativo se define como aquel cuyo propósito es relatar un evento de manera fluida a través de un inicio, un nudo y un desenlace, incorporando elementos como el contexto de la historia, el narrador, los personajes, etc.

2.2.5.1 Cuento. Vladimir Propp, en su obra *Las raíces históricas del cuento* (2008), establece una sólida conexión entre el relato y los rituales de iniciación y culto. Él concibe el cuento como un "amuleto verbal" que se transmite de manera ceremonial de una generación a otra, generalmente a través de figuras como el abuelo o el narrador, con el propósito de preservar las costumbres en los más jóvenes y que estos puedan obrar mágicamente sobre el mundo (Propp, 1998, citado por Sule, 2010).

Los cuentos son textos que siguen una estructura narrativa compuesta por inicio, nudo y desenlace. Varios autores y analistas de la narrativa dentro del cuento destacan la constante brevedad de los cuentos y subrayan su gran valor representativo de la vida (Guilford et al., 1983).

En otras palabras, el cuento se configura como un relato breve de origen ceremonial con una estructura narrativa definida, que se utiliza para resaltar costumbres y conocimientos relacionados con la vida.

2.2.5.2. Comic. El cómic es un elemento que no ha sido conceptualizado de forma rigurosa, por lo que existen diversas definiciones. Las primeras aproximaciones fueron desde una mirada estética, donde era entendido como una forma de arte secuencial en la que se articulan imágenes y texto complementariamente para transmitir información o una idea de forma estética (McCloud, 1994). Barthes (2009), desde una perspectiva semiótica, identifica en el cómic la función relevo del mensaje lingüístico donde las palabras y las imágenes se complementan mutuamente. De esta forma dentro del cómic las palabras no son simples descripciones, sino que forman parte de la narrativa visual, contribuyendo al mensaje en un nivel más profundo, todo esto influenciado por los sistemas políticos, sociales y culturales. Así, el cómic se configura como un medio de comunicación donde se transmite un mensaje narrativo mediante un lenguaje escrito e icónico cohesionado y organizado secuencialmente, para transmitir una idea influenciada por la sociedad y la cultura.

Adicionalmente, el cómic, como señala Correa (2010), tiene una gramática y reglas de lectura y escritura. A continuación, se describen sus componentes y cómo deben interpretarse:

La viñeta es un cuadro que combina texto e imágenes, su principal función es dividir y representar lo que sucede en diferentes partes de la historia (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, 2015). Es decir que la viñeta es la unidad fundamental del cómic, donde se combinan elementos visuales e icónicos para representar una historia. Además, la lectura de las

viñetas debe realizarse de arriba a abajo y de izquierda a derecha para mantener un sentido de temporalidad implícito (Correa, 2010).

La temporalidad puede expresarse de manera explícita a través de elementos como el cartucho. **El cartucho o cartel** es un rectángulo en el que se encuentra la voz del narrador, generalmente en tercera persona. Entonces, dentro del cartucho se puede proporcionar la información sobre el ambiente, el contexto y el tiempo para ayudar al lector a comprender la historia o las imágenes que se presentarán. Otro elemento relacionado es el **globo o bocadillo**, donde suelen aparecer los diálogos entre personajes o sus pensamientos, representados en burbujas (Correa, 2010). Es decir, el globo actúa como una burbuja donde aparecen el habla y pensamiento de los personajes.

Finalmente, se encuentra la **onomatopeya**, una “palabra cuya forma fónica imita el sonido de aquello que designa” (Real Academia Española, s.f., definición 2). Estas palabras se utilizan fuera de los cartuchos y bocadillos para crear efectos sonoros, complementando el estilo de letra y el color. Esto permite que la onomatopeya destaque al transmitir una acción de manera sonora y visual.

Capítulo III. Diseño Metodológico

En este capítulo se expone el diseño metodológico seleccionado para llevar a cabo la presente investigación, se introduce el enfoque elegido y se describe el diseño que guió todo el proceso. Seguidamente, se detallan las fases de investigación que se llevaron a cabo, considerando dicho diseño. Luego, se proporciona información sobre las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos y se ofrece una descripción de la población objeto de estudio. Finalmente, se presenta la matriz categorial, que derivó de los fundamentos teóricos presentados en el capítulo anterior, y que orientó el proceso de análisis descrito en los resultados.

3.1. Enfoque y Diseño de Investigación

Este trabajo de investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este abordaje se caracteriza por su énfasis en la comprensión de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los individuos en su entorno natural y en conexión con el contexto que los rodea. Destaca por su flexibilidad, ya que el investigador no sigue un proceso lineal predefinido; en cambio, adopta un método deductivo, moviéndose desde lo particular a lo general, lo que proporciona una visión integral del tema de estudio. Además, el investigador mantiene una perspectiva analítica y descriptiva del fenómeno observado, mientras utiliza diversas técnicas de recopilación de datos, como la observación no estructurada, revisión de documentos, evaluación de experiencias personales, entre otras. El propósito central de este método es comprender, interpretar y describir el fenómeno a través de las percepciones y significados que emergen de las experiencias de los participantes, lo que enriquece la comprensión del tema.

Se busca comprender un fenómeno en un entorno natural y las posibles repercusiones de la aplicación de una propuesta de intervención pedagógica. En este sentido, proporciona las herramientas esenciales para analizar la influencia de una secuencia didáctica basada en el modelo del grupo Didactext en la producción escrita de estudiantes de sexto grado.

En correspondencia con el enfoque, se formula la investigación-acción para el diseño metodológico que guía el proceso de investigación. Sandín (2003) señala que este diseño busca orientar la información recopilada mediante una reflexión sistematizada para promover procesos de cambio con el fin de mejorar la enseñanza, tanto a nivel personal como social. En consecuencia, en este trabajo se buscó comprender y abordar un problema o situación a nivel educativo en una población ligada a un contexto, a través de una propuesta de intervención pedagógica que busca el cambio o mejora de la situación problema.

Respecto a la participación de la población o comunidad en la investigación-acción, Hernández, Fernández y Baptista (2014) aclaran que es esencial que esta se involucre directamente en el proceso de investigación para recopilar la información que puedan proporcionar. Además, se busca que los participantes sean conscientes de su papel en el proceso de transformación en curso.

3.1.1. Fases de la Investigación

Según Sandín (2003) y Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación-acción está compuesta por fases esenciales que se desarrollan de forma cíclica. La primera fase es la observación, en la cual se recopilan datos para detectar o diagnosticar el problema de investigación. Este problema puede surgir de la necesidad del contexto por cambiar ciertos aspectos, el deseo de mejora, etc. La segunda fase implica la elaboración de un plan que aborda la

solución o el cambio en la comunidad. En esta fase se consideran los recursos disponibles, las acciones y las estrategias que se implementarán. La fase subsiguiente es la implementación, donde se ejecuta el plan previamente formulado y se evalúa su impacto en la comunidad.

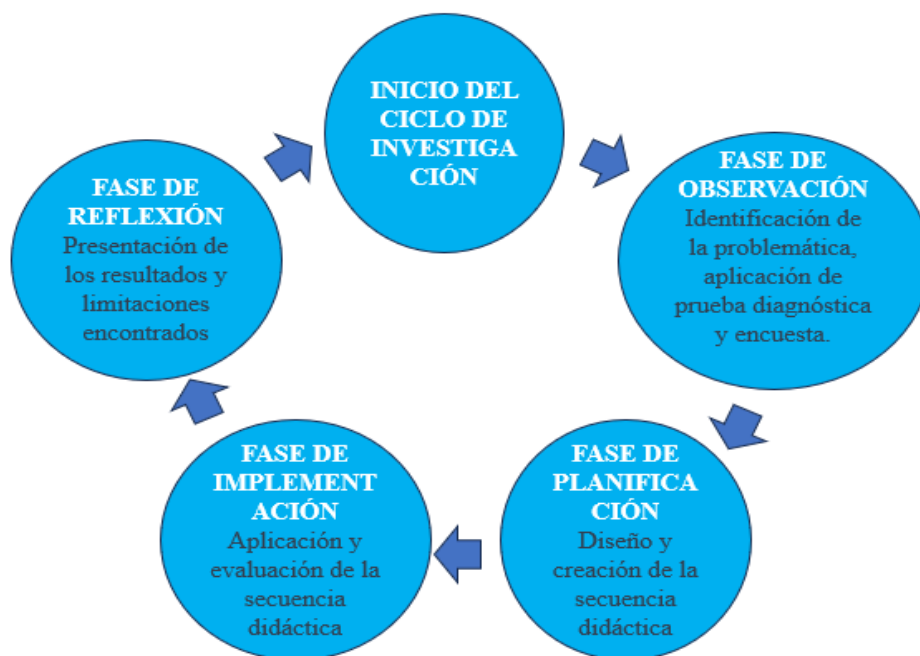
Finalmente, en la fase de retroalimentación, se presentan los resultados obtenidos a partir del plan propuesto. Estos resultados se someten a una reflexión que da lugar a un nuevo diagnóstico, iniciando así un nuevo ciclo.

En consecuencia, la presente investigación llevó a cabo cada una de estas fases, como se muestra en la figura 2. Durante la primera fase de la investigación se recopiló la información necesaria para identificar la competencia en la que las estudiantes presentaban mayor dificultad. Además, estas dificultades se evidenciaron mediante una prueba diagnóstica y un cuestionario autoevaluativo aplicados a la población objeto de estudio, donde se evidenció la falta de un propósito comunicativo claro y la ausencia de un proceso sistemático de producción textual en las estudiantes.

En la segunda fase, se planificó y diseñó la secuencia didáctica, con el objetivo de abordar las dificultades identificadas en la etapa anterior en cuanto al proceso de las estudiantes, para ello se tuvo en cuenta las estrategias y recursos que contribuirían a alcanzar dicho propósito de una manera más adecuada. Después, en la tercera fase, se aplicó la secuencia didáctica, y tanto el docente como los participantes evaluaron su impacto en relación al manejo de las dificultades identificadas. Finalmente, durante la última fase, se presentaron los resultados obtenidos a partir de la secuencia didáctica, teniendo en consideración tanto los hallazgos como las limitaciones encontradas durante la implementación de la intervención. Además, se realizaron

recomendaciones pertinentes basadas en la experiencia de la implementación. De esta manera, se concluyó el primer ciclo desarrollado en el transcurso de esta investigación.

Figura 2. Ilustración de las fases de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas, según Hurtado de Barrera (2012), se definen como el conjunto de procedimientos utilizados en una investigación para la recolección de datos. En este trabajo, las técnicas se conciben como aquellas acciones prácticas y operativas empleadas para la obtención de información. El instrumento se define como el medio por el que se recopila, filtra y codifica la información acorde a las técnicas utilizadas (Hurtado de Barrera, 2012). En otras palabras, son los recursos específicos utilizados durante los procedimientos de recolección de datos. Tanto las técnicas como los instrumentos utilizados en la investigación fueron sometidos a la evaluación de expertos, a quienes se tenía acceso directo. Tras su aprobación, fueron aplicados a la población

objeto de estudio. A continuación, se detallan las técnicas e instrumentos empleados en esta investigación.

3.2.1. Observación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este método de recopilación de información involucra el registro sistemático, preciso y confiable de comportamientos y situaciones observables, utilizando un conjunto de categorías y subcategorías. En este sentido, en el transcurso de la presente investigación, la observación se considera una valiosa técnica que permitió registrar y recopilar información sobre el proceso que las estudiantes seguían en su escritura. Esto proporcionó una visión sobre su desarrollo, permitiendo identificar tanto comportamientos como áreas de debilidad y fortaleza.

3.2.1.1. Diarios de Campo. El concepto de diario de campo, según la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2014), se refiere a un registro personal que abarca descripciones detalladas del entorno circundante, abarcando aspectos como lugares, individuos, relaciones y acontecimientos, tanto en sus fases iniciales como en las etapas posteriores. Este instrumento también se utiliza para incluir elementos visuales, fotos, videos, secuencias de eventos, cronologías de sucesos, relaciones entre conceptos y otras representaciones gráficas. Dentro del ámbito de esta investigación, los diarios de campo desempeñaron un papel crucial al documentar las actitudes y competencias de las estudiantes en el proceso de composición textual. Posteriormente, estos registros facilitaron la reflexión y la interpretación de los hallazgos obtenidos.

3.2.2. Prueba Diagnóstica

La prueba diagnóstica, según Lara, Rojas y Cabezas (2020), se define como un instrumento que facilita la evaluación del progreso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este estudio, se usa esta herramienta para identificar con mayor precisión las habilidades y desafíos que las estudiantes poseen al componer un texto, detallando los aspectos que requieren ser abordados en el proceso de composición de las estudiantes.

3.2.3. Encuesta

La encuesta es una técnica en la que se recopilan y examinan datos mediante preguntas formuladas a una población, para investigar, describir y/o comprender diversas características desde su perspectiva (García, Ibáñez y Alvira, 1993). Por lo tanto, la encuesta implica un conjunto de pasos organizados que se utilizaron para recopilar información relacionada con el proceso de escritura de las estudiantes de sexto grado.

3.2.3.1. Cuestionario de Autoevaluación. El cuestionario se empleó como el instrumento específico para recopilar datos en la técnica de la encuesta. Por lo tanto, se define como un conjunto de preguntas cuidadosamente preparadas relacionadas con el análisis de los aspectos relacionados a la forma en que las estudiantes autoevalúan su proceso de composición. Estas preguntas fueron respondidas por la muestra o población con respecto a su proceso de producción textual. Se administró un cuestionario al inicio y otro al final de la intervención.

3.3. Población

Esta investigación se implementó junto con las estudiantes voluntarias del curso 603 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Las estudiantes, en su mayoría, tenían edades que oscilaban entre los 10 y los 13 años. Además, la población estudiantil abarcaba a

individuos pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3. En el contexto de la pandemia, la mayoría de las estudiantes poseían acceso a internet por medio de computadores y celulares donde desarrollaban parte de sus procesos académicos. La participación por parte de las estudiantes, durante todo el proceso de la investigación, fue fluctuante, ya que para el primer momento se contó con la participación de 35 estudiantes, sin embargo, durante la implementación de la propuesta de intervención se contó con una participación que oscilaba entre los 8 y 12 estudiantes.

3.4. Principios Éticos de la Investigación

En esta investigación, se siguieron principios éticos fundamentales al tratar con estudiantes menores. Por lo tanto, se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales para recopilar y utilizar los datos relacionados con sus hijos, en anexos se encuentra el formato utilizado (ver Anexo 8). Además, se preservó la privacidad y confidencialidad de los participantes, eliminando o anonimizando cualquier información identificativa. Esto se hizo en consonancia con las normativas nacionales e internacionales sobre la investigación con menores, asegurando la integridad del estudio.

Capítulo IV: Propuesta de Intervención: Secuencia Didáctica

En este capítulo se expone la secuencia didáctica que fue creada para asistir a las estudiantes de grado sexto del Liceo Femenino Mercedes Nariño en su proceso de producción textual. La secuencia didáctica se implementó en parte del primer y segundo semestre del año 2022. Según Guisasola, Ametler y Zuza (2021), las secuencias didácticas se destacan por su diseño fundamentado en teorías educativas, en las que cada actividad persigue un objetivo específico y se encuentra organizada de manera que contribuye en alcanzar un objetivo superior.

Este enfoque implica, necesariamente, una intervención en un contexto educativo real y demanda un proceso de diseño, evaluación y ajuste. En este orden de ideas, durante la propuesta de intervención, se elaboró una secuencia didáctica inspirada en el modelo del grupo Didactext (Agosto Riera et al., 2015), que aborda la escritura como un proceso influenciado por el entorno.

Esta secuencia comprende un total de 14 actividades organizadas secuencialmente, con el propósito de proporcionar a las estudiantes las herramientas necesarias para comprender de una mejor manera el proceso de escritura y superar las dificultades que las estudiantes presentan en este proceso. Las actividades fueron evaluadas y ajustadas teniendo en cuenta las dificultades y fortalezas identificadas en las estudiantes liceístas, igualmente, se realizaron algunos cambios en función del tiempo, nivel de educación y exigencias de la tarea.

En la elaboración de esta secuencia didáctica, se tomaron en cuenta las fases del modelo sociocognitivo del grupo Didactetx (Agosto et al., 2015): acceso al conocimiento, planificación, revisión y reescritura, edición del texto para su difusión, y presentación o defensa oral. Sin embargo, con el fin de evitar posibles ambigüedades en la propuesta, se han considerado como etapas, ya que están vinculadas al proceso de producción textual. Las fases designadas como

sensibilización, implementación y evaluación se orientan hacia los objetivos generales establecidos en la secuencia.

Por otro lado, en el desarrollo de la secuencia didáctica, se optó por su implementación a través de una página web debido al contexto de la pandemia, en el que las estudiantes estaban utilizando herramientas 2.0 para continuar sus procesos educativos. Todos los recursos empleados en la intervención fueron creados por el docente utilizando herramientas educativas 2.0 en sus versiones *beta* gratuitas. La página web se construyó en la plataforma *Google Sites* y se diseñó con una temática relacionada con superhéroes de cómics, personajes de terror y misterio, con la intención de hacer que el modelo resultara más atractivo para las estudiantes.

Para brindar una mejor visualización de la página y la secuencia, se presenta una descripción detallada junto con imágenes de la página web en el Anexo 9. El siguiente es el enlace para su acceso:

<https://sites.google.com/view/escribeconcomics/inicio?authuser=0>

A continuación, se describe cada una de las fases de la secuencia didáctica. Seguidamente, se presenta el cronograma de trabajo llevado a cabo junto con las estudiantes.

4.1. Fases de la Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica implicó concebir la escritura como un proceso secuencial e influenciado por un contexto particular. En consecuencia, las actividades se organizaron para guiar a las estudiantes a lo largo de este proceso de una manera que facilitara su comprensión y realización de manera gradual y sencilla. En este punto se describen las tres fases de la propuesta de intervención: fase de sensibilización, también llamada “De la comprensión a la planificación”;

fase de implementación, llamada “Del plan a la acción”; y fase de evaluación, llamada “Analicemos y evaluemos”. Cada una de estas fases incluye las etapas del proceso de producción siguiendo el modelo Didactext: Acceso al conocimiento, Planificación, Producción, Revisión y reescritura, Edición y Presentación o defensa oral. Además, se detallan las actividades realizadas por las estudiantes en cada etapa.

4.1.1. Fase de Sensibilización y Proceso Didáctico: de la Comprensión a la Planificación

Durante la fase de sensibilización, llamada "De la comprensión a la planificación", el objetivo principal es activar los conocimientos que las estudiantes poseen acerca de la audiencia a la que se dirigen, el tema que abordan en su texto, el género que utilizarán y la tipología textual, incluyendo sus elementos estructurantes. Se busca que las estudiantes logren crear un plan o esquema que pueda guiar el proceso de composición de su cuento y cómic, teniendo en cuenta su propósito comunicativo. Las dos etapas del modelo que se encuentran incluidas en esta fase son: "Acceso al conocimiento" y "Planificación".

Durante la primera etapa, "Acceso al conocimiento", se llevan a cabo cinco actividades para activar el conocimiento de las estudiantes sobre la audiencia, el tema, el género y la tipología textual. La primera actividad, denominada 'Creando nuevos héroes en escritura', tiene como objetivo la creación del personaje principal del cuento. A través de una metáfora relacionada con los superhéroes, se busca motivar a las estudiantes a comprender que todos poseen tanto fortalezas como áreas de mejora en cualquier actividad, resaltando la importancia de desarrollar un plan para superar o mejorar esas áreas menos desarrolladas. La segunda actividad, "Todos los héroes tienen fans", busca que identifiquen a su lector de manera más objetiva. Por lo tanto, se les pide que piensen en sí mismas como grandes escritoras con un grupo de fans que

incluye a su profesor, sus padres y sus compañeras. Además, se les pide que comiencen a definir una intención que quieran alcanzar con su texto en su audiencia. La tercera actividad, "Vamos a activar nuestro súper poder", se centra en la definición de un tema a través de una lluvia de ideas y fomenta la investigación en fuentes confiables, las cuales pueden consultar directamente desde la misma página. La cuarta actividad, "Todo héroe tiene una historia para narrar", realiza un repaso de la estructura de un texto narrativo, destacando en los detalles dentro de cada parte. La última actividad, "Narración visual", explora el cómic como medio de comunicación y expone la función de sus principales elementos estructurantes.

Es importante destacar que las respuestas y producciones de las estudiantes se subían a la página a través de un *Padlet*; una herramienta virtual que permite la creación de murales colaborativos. En estos murales, las estudiantes tienen la capacidad de escribir, cargar archivos multimedia o incluso generar contenido directamente desde la misma plataforma. Además, al finalizar esta primera sesión de actividades con las estudiantes, estas reciben una sesión de apoyo, ya sea de manera presencial en el colegio o virtualmente a través de *Google Meet* o *WhatsApp*, donde se aclaran las inquietudes que pudieron haber surgido durante las actividades.

Durante la segunda etapa, "Planificación", el objetivo es guiar a las estudiantes en la creación de un esquema de escritura que sirva como guía para la creación de su cuento y cómic. Esta fase consta de dos actividades: "Vamos a crear un plan de acción" y "El plan maestro".

En la primera actividad, se utiliza una metáfora para destacar la importancia de un plan de escritura, similar a cómo un superhéroe requiere una estrategia para salvar el día. Las estudiantes completan un mapa conceptual con dibujos relacionados con su audiencia, su intención comunicativa, el espacio, el tiempo y otros aspectos relevantes para su texto. Este primer mapa se

presenta en una sesión de apoyo para que el profesor pueda ofrecer retroalimentación a cada estudiante sobre cada aspecto a tratar en su texto.

La segunda actividad, "El plan maestro", enfatiza la importancia de revisar y detallar el plan de escritura. Se utiliza una metáfora que ilustra la necesidad de una táctica más sólida si la primera no funciona para derrotar al villano. De esta manera, las estudiantes completan nuevamente el mapa conceptual teniendo en cuenta las retroalimentaciones del profesor, además, esta vez lo hacen de forma escrita. El mapa es revisado en una sesión de apoyo con el profesor antes de pasar a la siguiente etapa del proceso de composición. Esto concluye la segunda fase y prepara a las estudiantes para la siguiente etapa.

4.1.2. Fase de Implementación y Proceso Didáctico: del Plan a la Acción

En la segunda fase de la propuesta, el objetivo es que las estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en la primera fase de intervención a través de actividades en las cuales comienzan a redactar su cuento y cómic. Las tres etapas del proceso de producción que conforman esta segunda fase son producción, revisión y reescritura, y cómic. En cada etapa, las estudiantes encuentran actividades que les brindan herramientas para comenzar a redactar, evaluar su cuento y crear su cómic.

En la etapa de producción, el objetivo es que las estudiantes comiencen a redactar el primer borrador de su cuento, centrándose en mejorar la ortografía, puntuación, uso de tildes y conectores, ya que es en estos aspectos en los que presentan más errores las estudiantes. Esta etapa consta de una sola actividad llamada "Creadores de historias". La actividad utiliza una metáfora de Frankenstein para resaltar la importancia de los elementos que hacen que un texto sea comprensible y aceptado. Las estudiantes reciben explicaciones y ejemplos sobre ortografía,

tildes, puntuación y conectores, con práctica a través de juegos en *Educaplay*. Al final, los estudiantes publican su primer borrador en *Padlet* y participan en una sesión de apoyo con el profesor para recibir retroalimentación sobre cada uno de los textos.

En cuanto a la etapa de revisión y reescritura, el objetivo es que las estudiantes evalúen y editen sus textos. Esta etapa se divide en cuatro actividades: "Autoevaluémonos", "Otro punto de vista", "Últimos detalles" y "El toque final".

En "Autoevaluémonos", se utiliza la metáfora de Sherlock Holmes como ejemplo de la importancia del análisis detallado. Durante la actividad, las estudiantes utilizan una rejilla de evaluación con criterios de revisión para identificar las debilidades en el borrador que crearon en la etapa de producción. Posteriormente, en "Otro punto de vista", se utiliza la metáfora de los X-Men como ejemplo de trabajo en equipo, enfatizando en cómo los comentarios y correcciones de otros pueden mejorar la escritura. Las estudiantes evalúan el texto de una compañera utilizando una rejilla similar a la anterior.

Luego, la actividad "Últimos detalles" promueve la reescritura del primer borrador, teniendo en cuenta la autoevaluación y coevaluación como aspectos esenciales en este proceso. Finalmente, en la actividad "El toque final", se promueve la reescritura del segundo borrador elaborado teniendo en cuenta los comentarios del profesor para cada escrito de las estudiantes. Al final, los estudiantes publican su borrador final en el *Padlet* y participan en una sesión de apoyo con el profesor para recibir retroalimentación sobre cada uno de los textos.

En la tercera etapa, llamada "El cómic", el objetivo es apoyar a las estudiantes en la creación de su cómic. Es importante mencionar que esta etapa experimenta una modificación significativa, ya que, en el modelo original, esta etapa se conoce como "edición para su difusión",

donde el objetivo es adecuar el texto para su presentación formal ante una revista, periódico o libro, teniendo en cuenta las normas del formato o medio. Dado que a las estudiantes no se les solicitarán tales normas, esta etapa se modifica para que las estudiantes construyan su cómic.

Esta etapa está compuesta por una sola actividad llamada "Creando ando". La actividad tiene como objetivo ayudar a las estudiantes a crear un cómic, teniendo en cuenta la intención comunicativa y los elementos estructurantes del cómic. En la actividad, primero se aclaran a las estudiantes los requerimientos que tendrá el cómic, ya que debe estar compuesto por al menos 6 viñetas donde expresan la intención o propósito que quieren mostrar en su texto, además deben tener en cuenta los elementos que componen el cómic. Luego, las estudiantes encuentran unos juegos que les permiten reforzar el sentido que puede comunicar una imagen y los elementos del cómic. Si obtienen una calificación muy baja, al lado de cada juego hay unos botones que las redirigen a la explicación de la intención comunicativa del cómic o sus elementos, la cual fue realizada en la primera fase. Al final, encuentran un *Padlet* donde pueden publicar su cómic y participan en una sesión de apoyo con el profesor para recibir retroalimentación sobre cada uno de los cómics elaborados.

4.1.3. Fase de Evaluación: Analicemos y Evaluemos

La última fase brinda a las estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de escritura, resaltando sus logros y áreas de mejora. También permite una evaluación completa de la intervención y su impacto en el desarrollo de sus habilidades de escritura. Esta fase consta de una sola etapa llamada "Presentación y Evaluación" que incluye la actividad "Presento y Evalúo". El propósito principal de esta actividad es que las estudiantes hagan una breve presentación de sus cuentos y cómics a través de un video, en el cual deben explicar el proceso de composición

que llevaron a cabo y el mensaje que intentaron comunicar en sus trabajos. Además de la presentación, se les pide a las niñas que realicen una autoevaluación del proceso que siguieron.

Para llevar a cabo esta actividad, las estudiantes encuentran instrucciones detalladas en el *Padlet*, donde se les indica cómo crear un video corto. En este video, deben responder a cinco preguntas específicas que les ayudarán a resumir su trabajo, describir la organización de sus ideas y mencionar su propósito. Además de la presentación en video, se les proporciona un cuestionario en *Google Forms* que les permite proporcionar información adicional sobre su autoevaluación del proceso de composición, así como brindar una breve retroalimentación sobre la intervención en sí.

4.2. Cronograma de Trabajo

El siguiente apartado tiene como objetivo exponer la estructura de la secuencia didáctica y presentar el cronograma de actividades que se desarrollaron junto con las estudiantes. La secuencia se dividió en tres fases: sensibilización, implementación y evaluación. Además, dentro de cada fase se encontraban una o hasta tres etapas del proceso de producción textual, las cuales iban en concordancia con los objetivos propuestos en cada fase. Asimismo, dentro de cada etapa se encontraban cierto número de actividades, diseñadas para trabajar aspectos relacionados con la etapa correspondiente y lograr los objetivos establecidos. Como se puede ver en la Tabla 2, cada semana las estudiantes debían realizar cierta cantidad de actividades, considerando su nivel de complejidad. Al completar las actividades de la semana las estudiantes tenían una sesión de apoyo con el profesor en el colegio o si no era posible a través de *Google Meet* o *WhatsApp*.

Tabla 1. Cronograma de trabajo.

Fase de la intervención	Etapas del proceso de producción del cuento y cómic	Actividad	Semana	Indicador de logro
Sensibilización	Acceso al conocimiento	Actividad 1: Creando nuevos héroes en escritura. Actividad 2: Todos los héroes tienen fans. Actividad 3: Vamos a activar nuestro super poder. Actividad 4: Todo héroe tiene una historia para narrar. Actividad 5: La narración visual.	Semana 1	Durante la primera semana las estudiantes cambian la perspectiva que tiene de la escritura y como se concibe como escritoras. Además es capaz de responder a la pregunta ¿a quién escribir?, ¿sobre qué escribir? y ¿cómo hacerlo? Al final de la semana hay una sesión de apoyo para aclarar temas y dudas.
		Actividad 6: Vamos a crear un plan. Actividad 7: El plan maestro	Semana 2 Semana 3	Durante esta semana las estudiantes se aproximan al cuento y al cómic desde un sentido comunicativo y su estructura. Además, las estudiantes presentan el primer borrador de su plan de escritura al que se le darán sus respectivas correcciones en la sesión de apoyo. El estudiante presenta su plan de escritura corregido para que desarrolle su texto la siguiente semana. Al final de la semana hay una sesión de apoyo para revisar el texto.
		Actividad 8: Creadores de historias.	Semana 4	El estudiante redacta su primer borrador siguiendo el plan de escritura que realizó anteriormente, para presentarlo al profesor al finalizar la semana. Al final de la semana hay una sesión de apoyo para dar una retroalimentación.
Implementación	Producción	Actividad 9: Autoevaluémonos. Actividad 10: Otro punto de vista. Actividad 11: Últimos detalles.	Semana 5	El estudiante revisa su texto en función de las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas en las actividades y lo presenta corregido al finalizar la semana. Al final de la semana hay una sesión de apoyo para aclarar temas y dudas.
		Actividad 12: El toque final.	Semana 6	Al finalizar esta semana la estudiante termina de corregir su texto para su presentación final. Además, comienza la construcción del cómic el cual presentará en la siguiente etapa. Al final de la semana hay una sesión de apoyo para revisar el cómic y dar recomendaciones para el texto.
		Actividad 13: Creando ando.	Semana 6	
Evaluación	El cómic Presentación y evaluación	Actividad 14: Presento y evalúo.	Semana 7	El estudiante realiza una corta presentación oral sobre su texto y el comic que realizó, haciendo explícito el proceso que realizaron y el propósito que tenía su texto, Al final de la semana hay una sesión de cierre y entrega de premios por participación.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo V. Análisis de los Resultados

En este capítulo, se exponen los resultados identificados a partir de los datos recopilados mediante los instrumentos de recolección. En una primera instancia, se presenta y detalla la organización y análisis de la información recopilada, incluyendo la matriz categorial que se creó a partir de la revisión teórica. Posteriormente, se describen los resultados obtenidos en cada fase de la secuencia didáctica

5.1. Organización de la Información

Las actividades realizadas junto con las estudiantes del curso 603, durante la propuesta, tuvieron como finalidad ofrecerles diferentes estrategias, basadas en el modelo del grupo Didactext, para mejorar el proceso de producción textual que llevan a cabo. De esta manera, se iría en concordancia con el objetivo propuesto: “Describir la influencia que tiene una secuencia didáctica basada en el modelo del grupo Didactext en la producción textual de las estudiantes de grado 603 del Liceo femenino”. Para analizar los resultados de la incidencia de la propuesta en relación con el objetivo planteado, se procedió a organizar los datos recopilados a lo largo de la propuesta, incluyendo los referentes teóricos, diarios de campo, la prueba diagnóstica y los cuestionarios.

Para este efecto, se utilizó la matriz categorial y los indicadores de logro que se describen en la Tabla 2. La matriz categorial sintetiza los conceptos y perspectivas expuestos en el marco teórico. La categoría de análisis central es la producción textual, y se desglosa en subcategorías que abarcan los procesos de planificación, producción y, revisión y reescritura, siguiendo la propuesta de Hayes y Flower (1981) y complementada con las contribuciones del grupo Didactext (Agosto Riera et al., 2015). También se presentan los indicadores de rendimiento

utilizados para evaluar los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes en cada una de las subcategorías.

Tabla 1. Matriz categorial

Categoría	Subcategoría	Indicador de logro	Autores
Producción textual Hymes (1971), Ríos (2012)	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Expone un tema y el conocimiento que tiene acerca de él. • Refleja con su texto una intención o propósito comunicativo hacia una audiencia. • Presenta las ideas de manera organizada y conectada entre sí, ofreciendo información pertinente. • Emplea el género narrativo de manera efectiva. 	Agosto Riera et al., (2015), Hayes y Flower (1981)
	Producción	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta un texto legible, sin errores significativos de ortografía o puntuación, facilitando la comprensión del contenido a su audiencia. • Presenta información pertinente y alineada con su propósito comunicativo en el texto 	Agosto Riera et al., (2015), Hayes y Flower (1981)
	Revisión y reescritura	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica errores locales y globales en el texto. • Ajusta el texto en función de su propósito comunicativo. • Concibe el proceso de escritura como una evolución a través de varios borradores 	Agosto Riera et al., (2015), Hayes y Flower (1981)

Fuente: Elaboración propia

Los indicadores fueron analizados junto con la información recolectada en cada instrumento, para continuar con su evaluación y análisis mediante triangulación de datos. Según

Benavides y Gómez (2005), esta técnica, en particular, consiste en verificar y comparar la información obtenida a través de los diferentes instrumentos diseñados para esta dentro del periodo de tiempo en el que se desarrolló, lo que brinda una perspectiva equilibrada y un enfoque más completo del fenómeno investigado. Es preciso señalar que los datos, en este caso, son de carácter cualitativo pues, precisamente, aportan a la diversidad y profundidad propia de los contextos en los que los sujetos son observados.

En consecuencia, con base en la información y las categorías previamente establecidas, se elaboró una matriz de triangulación para examinar las subcategorías del proceso de producción textual. Esta matriz proporcionó una explicación detallada de los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos en referencia al marco teórico (Ver Anexo 10. Matriz categorial).

5.3. Análisis de los Resultados por Fases de la Secuencia

5.3.1. Fase 1: de la Comprensión a la Planificación

Durante esta fase se desarrollaron un total de siete actividades en un periodo de tres semanas. El objetivo de la primera fase de la secuencia didáctica fue que los estudiantes lograran crear un plan o representación mental de su texto teniendo en cuenta su audiencia, propósito comunicativo, tema y tipología textual. Siguiendo lo anterior, esta fase se compone de las siguientes actividades, sobre las cuales se discuten hallazgos particulares extraídos del diario de campo número cuatro. Este diario describe las actitudes y comportamientos de las estudiantes de 603 durante la primera etapa de la secuencia didáctica.

Creación de personajes: durante la actividad 'Creando nuevos héroes en la escritura', todas las estudiantes lograron exitosamente la creación del personaje principal para sus textos y manifestaron entusiasmo por comenzar su proceso de composición. Es notable que parte de su

motivación inicial radicaba en la oportunidad de participar en una actividad de dibujo. Además, según se observa en el diario de campo, durante la sesión de apoyo “dos estudiantes resaltaron la importancia de establecer un plan para alcanzar sus objetivos de manera más efectiva” (Diario de campo No. 4. ver Anexo 1). Por tanto, se infiere que esta actividad, aunque en menor medida, tuvo influencia en la percepción de las estudiantes hacia el proceso de planificación.

Identificación de una audiencia y delimitación de un objetivo comunicativo: en la actividad "Todos los héroes tienen fans" Se identificó que el supuesto de que cada estudiante tuviese un fan facilitaba la perspectiva objetiva de una audiencia ya que dentro de las respuestas los estudiantes incluyen a sus padres y compañeros como posibles lectores de sus textos. Además, se les solicitó definir una intención que quisieran alcanzar con su texto, las estudiantes expresaron su deseo de evocar emociones como la tristeza, la alegría, el miedo o la intriga a través de sus textos, es decir que lo establecen de manera muy general y requieren del acompañamiento docente para poder especificar la forma en la que quieren manifestar este sentimiento en su audiencia.

Definición de una temática: los resultados de la actividad "Vamos a activar nuestro súper poder" mostraron, que la estrategia de la lluvia de ideas resultó efectiva en la delimitación de temas para sus textos. Sin embargo, a pesar de la insistencia en el uso de fuentes verificables, muy pocas estudiantes optaron por utilizar las fuentes proporcionadas en la página, algunas prefirieron definir el tema con sus propias palabras y las estudiantes mencionaron dificultades al intentar cargar las páginas desde sus dispositivos, además de carecer de conocimiento sobre su uso. Respecto a esta problemática también se hizo comentario en el diario de campo, lo que suscitó la siguiente reflexión: “la falta de comodidad y comprensión en el uso de fuentes confiables sugiere la necesidad de ofrecer orientación adicional o capacitación a las estudiantes

sobre cómo acceder y utilizar eficazmente estas fuentes en futuras actividades” (Diario de campo No. 4. Ver Anexo 1).



Tipología textual: se evidenció que los ejercicios propuestos en las actividades "Todo héroe tiene una historia para narrar" y "La narración visual" contribuyeron a que las estudiantes reconocieran la estructura narrativa del cuento. Sin embargo, no profundizan en los detalles de cada parte del género a menos que se les solicite explícitamente. Además, se notó que las estudiantes hicieron avances en la identificación y comprensión de los elementos estructurantes del cómic, comprendiendo la función y el nombre de cada uno de estos elementos.

Las 2 actividades siguientes, "Vamos a crear un plan de acción" y "El plan maestro", correspondientes a la etapa de planificación en el modelo, permitieron a las estudiantes elaborar una representación gráfica de sus historias. Sin embargo, al comparar los esquemas creados por las estudiantes que participaron en todas las actividades, desde "Acceso al conocimiento" hasta "Planificación", se observa que sus esquemas son más claros y coherentes en contraste con los de las estudiantes que no participaron en todas las actividades.

Como se ejemplifica en la ilustración 3, la estudiante de la izquierda, quien participó en todas las actividades, define un tema específico: el amor dramático. Proporciona información coherente en cada parte, aunque no profundiza en cada una. Además, expresa su deseo de que su texto ayude a las personas a comprender mejor a la comunidad LGBTI a través del diálogo. Esta claridad en su propósito comunicativo demuestra que, al conocer a quién se dirige y qué mensaje quiere transmitir, está en una posición más sólida para tomar decisiones efectivas durante las siguientes etapas.

Por otro lado, la estudiante de la derecha, que no participó en las actividades anteriores, no logró definir un tema, ni proporcionar información detallada al respecto. Además, expresa un propósito al querer generar felicidad en su profesor a través del uso de una ortografía correcta, pero la información que brinda acerca de cada parte de su texto es general e incompleta.

Figura 3. Cuadro comparativo entre esquemas de las estudiantes.

Estudiante que participó en todas las actividades en la etapa de acceso al conocimiento y planificación	Estudiante que comenzó su proceso desde la etapa de planificación
	
<p>La estudiante demuestra la habilidad de definir una temática para su texto y proporciona información consultada sobre el tema. Además, comunica un propósito dirigido a un público general relacionado con la promoción de la tolerancia hacia las personas de la comunidad LGTB. Presenta las tres partes de su texto de manera coherente y organizada</p>	<p>La estudiante no define un tema específico para su texto y no proporciona información que enriquezca dicho tema. Su propósito comunicativo se limita a querer generar sentimientos de alegría en su profesor, y la información que presenta sobre las tres partes de su texto es insuficiente y carece de coherencia en cada una de ellas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los indicadores de logro fijados para el proceso de planificación en la Tabla 2 derivan de las contribuciones de Hayes y Flower (1981), quienes sostienen que la planificación escrita implica la creación de una representación global en la mente que abarca elementos clave del texto. Esto implica tener en cuenta el dominio del tema, la estructuración de la información pertinente, los propósitos comunicativos y la selección de la tipología textual. En resumen, este

proceso implica una reflexión personal y discursiva que permite al autor formar una representación mental del contenido.

En consonancia con esta premisa y los hallazgos del diagnóstico, se observó que las estudiantes en un primer momento no desarrollaban esta representación mental de manera consciente. Su enfoque se limitaba a la mera descripción de hechos realizados por el protagonista de una manera poco detallada. Además, presentaban dificultades para desarrollar coherentemente una temática y cada parte del texto de manera efectiva. Estos resultados se relacionan con la observación inicial que reveló un énfasis en la enseñanza de aspectos ortográficos, de estilo y normativos en lugar de centrarse en el proceso de composición.

Resulta relevante destacar que las estudiantes que siguieron el modelo procesual de manera más estricta mostraron un progreso notable en contraste con aquellas que no lo hicieron. Esto se reflejó en una mayor coherencia y organización de la información que constituiría su texto, así como en una temática y propósito comunicativo definidos. Esto evidencia la eficacia del modelo en el proceso de planificación, aunque también subraya la importancia de la participación activa de las estudiantes durante las actividades y sesiones de apoyo para que se alcancen resultados positivos.

5.3.2. Fase 2: del Plan a la Acción

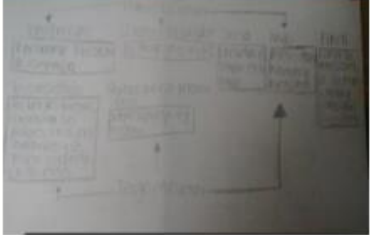

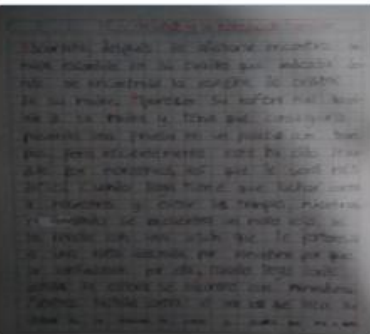

En esta fase, se llevaron a cabo seis actividades distribuidas a lo largo de tres semanas. Las etapas del modelo que se alinean con esta fase son: producción y, revisión y reescritura. Durante estas etapas, el modelo propone abordar la composición del texto basándose en el plan previamente establecido. Durante el proceso de composición, se examinan elementos como la intencionalidad, coherencia, claridad del texto e intertextualidad, reflejados en un borrador

inicial. Este borrador se evalúa y ajusta en función del plan original hasta alcanzar el producto final. Por lo tanto, en esta fase las estudiantes encontrarían recursos para elaborar, evaluar y ajustar su texto de manera que este fuera comprensible para su audiencia.

La actividad 'Creadores de Historias' pretendía orientar a las estudiantes en la elaboración del primer borrador de sus cuentos. Durante la etapa de producción o textualización, el escritor convierte la representación mental concebida en la etapa de planificación en un texto de fácil comprensión (Hayes y Flower, 1981). En esta fase, se establecieron indicadores de logro que abordaron aspectos clave para facilitar la comprensión del texto, como la puntuación, ortografía, organización y pertinencia de la información.

En el análisis de las producciones de las estudiantes, surgieron dos hallazgos significativos. A pesar de persistir los errores ortográficos y de puntuación, se observó un avance en el uso de conectores para estructurar la secuencia narrativa en los textos. Asimismo, se evidenció que aquellas estudiantes que habían desarrollado mapas conceptuales detallados durante la etapa de planificación generaron textos más extensos y mejor estructurados, transmitiendo un mensaje más claro e incluyendo información relevante para la historia narrada. En contraste, las estudiantes que habían creado mapas conceptuales con información general tendieron a redactar textos descriptivos e incompletos, presentando información carente de cohesión y sin una intención clara.

Figura 4. Análisis de las producciones de las estudiantes.

Sujeto 1	Sujeto 2	Análisis
		<p>En el primer caso, el sujeto uno expresa su intención de generar alegría en su profesor y amigos. Define su temática como la búsqueda de una esfera y presenta información relacionada con las brujas buenas que utilizan esferas para ocultar sus poderes. Sin embargo, la organización de su texto es muy breve y carece de detalles específicos.</p> <p>Por otro lado, el sujeto dos establece un propósito relacionado con promover la tolerancia hacia las personas de la comunidad LGBT. Define su temática como drama y romance y aunque las partes de su texto carecen de detalles, están mejor organizadas en comparación con el sujeto uno.</p>
		<p>El borrador del sujeto uno es breve y descriptivo, abordando la temática sin profundizar ni proporcionar detalles que conecten de manera coherente la historia. Por otro lado, el borrador del sujeto dos es más extenso y aunque aún carece de algunos detalles, presenta una temática centrada en el amor entre dos chicas. La historia se dirige hacia la reflexión sobre el diálogo entre familiares para comprender mejor la orientación sexual. En este caso, la información se presenta de manera más coherente y cobra sentido a medida que se lee la historia. Ambas presentan errores de ortografía y puntuación, pero en el sujeto 2 son menores.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados cobran sentido, ya que, según Bereiter y Scardamalia (1992), una de las formas en que los escritores novatos pueden avanzar desde la mera declaración de conocimiento hacia su transformación es mediante la realización de ciclos reflexivos desde el inicio del proceso de producción. Por lo general, los escritores expertos comienzan su proceso de producción a través de una representación mental en la cual reflexionan sobre aspectos personales y discursivos para lograr transformar el conocimiento. Por el contrario, los escritores novatos suelen comenzar su proceso de producción de manera automática, teniendo en cuenta únicamente el tema y el género a utilizar. En consecuencia, se observa que los estudiantes que desarrollaron un mayor proceso reflexivo en las actividades en la secuencia didáctica, pese a seguir presentando errores

ortográficos, mejoraron su producción textual, haciéndola más coherente, intencionada y trascendiendo la descripción de acontecimientos.

Hayes y Flower (1981) indican que durante el proceso de revisión el escritor evalúa su texto considerando tanto aspectos de redacción como el propósito comunicativo establecido. Basándose en estas evaluaciones, se realizan ediciones a nivel local y global, lo que resulta en la creación de un nuevo borrador que se perfecciona hasta llegar al producto final. Por tanto, los indicadores de logro para la revisión y reescritura se enfocaron en la capacidad de las estudiantes para evaluar su texto desde una perspectiva local y global, alineada con su propósito comunicativo. Además, se buscaba que entendieran la escritura como un proceso evolutivo que implica múltiples borradores.

Al analizar los resultados de las actividades, evidenciados en la Figura 5, se identificaron dificultades por parte de las estudiantes al evaluar sus textos globalmente de manera asertiva. Se observó que tienden a enfocarse principalmente en la ortografía y la puntuación. En las rúbricas autoevaluativas, solían calificar aspectos como la claridad del objetivo comunicativo, la organización del texto y la pertinencia de la información como sobresalientes, argumentando que no requerían correcciones en estos aspectos. Sin embargo, siempre dan especial atención a la ortografía y la puntuación, donde, curiosamente, se califican de forma más baja. Este enfoque puede estar relacionado con el énfasis constante impartido en estas áreas durante las clases con la docente titular. Estos hallazgos sugieren la necesidad de mejorar la capacidad de autorreflexión y autocorrección de las estudiantes, para que no se limiten únicamente a la ortografía y la puntuación, sino que aborden aspectos globales en sus textos.

En las coevaluaciones, las estudiantes fueron más acertadas al comentar sobre ideas poco claras o incompletas, y señalaron errores de ortografía y puntuación, aunque sin detallarlos. Es

relevante mencionar que las estudiantes no realizaron grandes modificaciones en sus textos hasta que el profesor sugirió estas correcciones explícitamente. Estos resultados destacan la importancia de trabajar con las estudiantes para que revisen sus textos de manera más consciente y asertiva, lo que fomentará una comprensión más amplia del proceso de producción desde la autonomía. Según Calle-Álvarez (2020), la revisión no debe depender exclusivamente del profesor; es crucial crear espacios donde los estudiantes reflexionen sobre sus textos, fomentando así su papel activo en el proceso de escritura y su comprensión integral de todos sus aspectos

En lo referente a la actividad de la etapa de cómic, se proporcionaron juegos a las estudiantes que les permitieran identificar la intención o propósito comunicativo en una imagen, además de repasar la función de los elementos estructurantes del cómic. En la revisión de los cómics creados por las estudiantes se observó que estos reflejan el mensaje comunicativo que quieren transmitir a su audiencia, demuestran un uso más efectivo de los elementos propios del cómic. Por ejemplo, como se puede ver en la Figura 5, utilizan el bocadillo para expresar diálogos y pensamientos, cartuchos para narrar la historia y hacen un mayor uso de planos y colores para dar sentido a sus imágenes.

Figura 5. Ejemplos de las actividades.



Fuente: archivo del estudio.

A la luz de los resultados obtenidos, los indicadores de la fase de textualización demuestran que hubo avances que reflejan el impacto que puede llegar a tener la secuencia didáctica, tal como está formulada, cuando esta se aplica detallada y detenidamente. No obstante, en términos grupales se reconocen varias áreas de oportunidad y aspectos a mejorar para que las estudiantes lleguen a presentar un texto con mayor profundidad narrativa.

5.3.3. Fase 3: Analicemos y Evaluemos

El objetivo de esta fase era que las estudiantes pudieran presentar un video sobre su cuento y cómic, narrando el proceso de composición y haciendo explícito su mensaje comunicativo. La etapa del modelo que va en concordancia con esta fase es la etapa de presentación o defensa oral. Además, se esperaba que las estudiantes diligenciaran un cuestionario autoevaluativo sobre su proceso de composición y brindaran retroalimentación

sobre el proceso llevado a cabo. Sin embargo, debido a problemas con el tiempo y la plataforma, las estudiantes no pudieron cargar sus videos en la página. En su lugar, solo pudieron subir sus productos finales y realizar la evaluación de su proceso a través del cuestionario.

Las estudiantes logran producir textos finales de extensión media, donde la información está mejor organizada y enfocada, presentando una temática más clara y reflejando una intención comunicativa. A pesar de estos avances, persisten los errores de ortografía y puntuación, aunque en menor medida. En cuanto a los cómics generados, muestran una mejor secuencialidad y logran transmitir el mensaje comunicativo de sus cuentos. Además, hacen un uso más adecuado de los elementos estructurantes, aunque omiten el cartucho y prefieren narrar la historia dentro de la viñeta.

Por ende, se deduce que han progresado en su producción textual al considerar distintos elementos que facilitan la coherencia y comprensión del mensaje. De acuerdo con Hymes (1971) y Rios (2012), este progreso refleja un mayor nivel de competencia comunicativa por parte de las estudiantes, ya que en sus textos tienen en cuenta diferentes elementos que facilitan una mejor transmisión de una intención comunicativa dentro de una comunidad específica. No obstante, es importante mencionar que también se identifican posibles áreas de mejora a nivel ortográfico y en el uso de algunos elementos estructurantes del cómic.

La fase se vio interrumpida debido a limitaciones de tiempo, aunque esta etapa final proporcionó a las estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su propio trabajo y experiencia a través de un cuestionario. Esto ayudó a consolidar su nivel de aprendizaje y a evaluar el desarrollo de la secuencia didáctica. El cuestionario reveló que las estudiantes adquirieron un conocimiento profundo de cada proceso de producción textual logrando identificar las acciones necesarias dentro de cada uno.

Finalmente, según las respuestas de las estudiantes, la recepción del proceso de creación textual en sus diferentes fases fue satisfactoria debido a los juegos interactivos y al apoyo brindado por el profesor, facilitando la composición de sus cuentos y cómics. Esta percepción positiva se reflejó en la ausencia de comentarios negativos hacia el proceso y la plataforma utilizada.

Capítulo VI. Conclusiones

El presente trabajo investigativo tuvo como objetivo describir la influencia de una secuencia didáctica basada en el modelo del grupo Didactext en la producción textual de las estudiantes de grado 603 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. A través del análisis de datos y los resultados obtenidos de la intervención pedagógica, se pudo constatar el cumplimiento de este objetivo, el cual es detallado en seguida mediante la mención de los cambios más relevantes identificados en el proceso de composición textual de las estudiantes del grado 603 del Liceo Femenino desde un primero momento.

En primer lugar, se realizó una caracterización de las fortalezas y dificultades presentes en el proceso de producción textual de las estudiantes del curso 603 del Liceo Femenino a partir de un diagnóstico diseñado específicamente para las estudiantes. Como resultado de este objetivo inicial, se identificaron diversas dificultades en los procesos de escritura, destacándose entre ellas la carencia de planificación y profundización por parte de las estudiantes para enriquecer sus relatos. Se evidenció una falta de detalles, un enfoque excesivo en secuencias descriptivas de las acciones de los personajes, la ausencia de una temática clara y un propósito definido, así como errores en cohesión, coherencia y ortografía. Además, se detectó un proceso de revisión mínimo y centrado principalmente en correcciones de palabras.

A la luz de los resultados obtenidos, se consolidó la importancia de implementar una secuencia didáctica que abordara las necesidades expresadas por las estudiantes a través del diagnóstico. La revisión de antecedentes y la exploración de referentes teórico-conceptuales ratificaron la relevancia del modelo propuesto por el grupo Didactext, desarrollado en la Universidad Complutense de Madrid. La elección de construir la secuencia didáctica basándose

en este modelo en específico se fundamenta en su perspectiva sociocognitiva. Esta elección se motiva por la capacidad de esta perspectiva para considerar los diversos factores, tanto internos como externos, que influyen en los procesos textuales de las estudiantes. Además, se valora significativamente el enfoque cultural implícito en la narración, entendido como un elemento esencial y orgánico de la experiencia humana.

De acuerdo con lo dicho, se cumplió con el objetivo de implementar una secuencia didáctica fundamentada en el modelo Didactext mediante la cual se procuró dar desarrollo al proceso de escritura de las alumnas participantes de la investigación mediante la creación de textos narrativos. El sitio web configurado se encuentra público y permite apreciar con claridad la manera como se estructuró la secuencia didáctica, así como los resultados que, fase por fase, demostraron las estudiantes. Para esta fase se utilizó también el diario de observación y las actividades subidas por las estudiantes al sitio web son evidencia del avance y de la reflexión en torno a estos.

Se identificaron los cambios generados por la secuencia didáctica en el proceso de composición textual de las estudiantes de grado 603 del Liceo Femenino, siendo los más relevantes los mencionados a continuación: las etapas de “Acceso al conocimiento” y “Planificación” del modelo del grupo Didactext contribuyeron de manera significativa en la producción textual de las estudiantes mejorando la organización y pertinencia de la información y la claridad del mensaje comunicativo que querían transmitir. Por otro lado, la etapa de "Producción" tuvo una contribución relativamente menor al proceso de composición. A pesar de los avances identificados en el uso de conectores para estructurar la secuencia narrativa, las estudiantes aún presentan errores en ortografía y puntuación. Además, la etapa de 'Revisión y

reescritura' demostró ser la menos efectiva; no obstante, reveló la necesidad de que las estudiantes desarrollen una autoevaluación más integral al examinar globalmente sus textos. Actualmente, se centran principalmente en aspectos como la ortografía y la puntuación, corrigiendo sus escritos solo cuando el docente solicita explícitamente estos cambios.

Adicionalmente, la etapa del 'cómic' permitió a las estudiantes transformar su mensaje comunicativo y expresarlo mediante imágenes. Durante este proceso, lograron mejoras al utilizar los elementos estructurales del cómic de manera más acorde a su función comunicativa. A pesar de no haber completado toda la secuencia didáctica ni llegar a la etapa de 'presentación o defensa oral', los cuentos y cómics creados por las estudiantes reflejan un proceso continuo y progresivo, comunicando un mensaje intencionado y contextualizado. Este avance ha resultado en un nivel de producción textual y competencia comunicativa superior al que mostraban inicialmente.

En respuesta a la pregunta de investigación que ha guiado este trabajo, se puede inferir que la secuencia didáctica, diseñada en base a un modelo con un enfoque de proceso, ha tenido un impacto positivo en varios aspectos. La implementación de este enfoque, que incluye un ciclo reflexivo de planificación, producción y revisión, se ha basado en un mensaje comunicativo contextualizado expresado a través del modelo del grupo Didactext. Este enfoque ha demostrado mejoras significativas en la organización y pertinencia de la información, así como en la claridad del mensaje comunicativo contextualizado. Asimismo, ha facilitado la comprensión de las estudiantes sobre la estructuración de la secuencia narrativa mediante el uso de conectores. A pesar de estos avances, se observa un impacto menor en el proceso de revisión global por parte de las estudiantes, resaltando la necesidad de una autoevaluación más consciente y precisa en sus producciones escritas.

Este enfoque de enseñanza de la escritura resulta fundamental al proporcionar a las estudiantes herramientas para llevar a cabo un proceso de composición más reflexivo y orientado hacia una función comunicativa, algo esencial en la comunicación humana tanto en contextos cotidianos como en ámbitos profesionales y laborales. Este cambio ha llevado a las estudiantes a no solo utilizar la escritura para describir acciones, sino también para comunicarse con una intención específica dirigida a una audiencia definida.

La implementación exitosa de la secuencia didáctica refleja claramente cómo un grupo de estudiantes puede experimentar mejoras significativas en su producción textual mediante un enfoque de enseñanza centrado en el proceso de escritura.

Finalmente, en una dimensión académica, esta investigación tiene un impacto favorable porque contribuye en la validación cualitativa del modelo del grupo Didactext y también apunta al diseño de secuencias didácticas que respondan a las necesidades puntuales del contexto en el cual se lleva a cabo el estudio. En este sentido, esta investigación es un documento de consulta dentro de la comunidad universitaria con fines investigativos, pero también como opción de implementación en otras instituciones de la ciudad de Bogotá.

Capítulo VII. Limitaciones y Recomendaciones

7.1. Limitaciones

7.1.1 *Tamaño de la Muestra*

A lo largo del proceso de investigación, se observaron variaciones significativas en la participación de las estudiantes. Inicialmente, se involucraron 35 estudiantes, pero durante la implementación de la propuesta de intervención, la participación osciló entre 10 y 8 estudiantes, mostrando una tendencia a una disminución gradual a lo largo del tiempo. Esta variabilidad en la participación representa una limitación importante en este contexto por diversas razones.

En primer lugar, esta fluctuación afecta la representatividad de la muestra. La reducción en el número de participantes dificulta la generalización de los resultados a una población más amplia, ya que la muestra, que inicialmente era grande, se redujo considerablemente durante el estudio. Además, la variabilidad en la participación plantea la posibilidad de pérdida de datos, ya que la información recolectada al inicio del estudio podría no ser aplicable a las estudiantes que no completaron todo el proceso. Esto complica la comparación y análisis longitudinal de los datos recopilados, generando interrogantes sobre la generalización de los resultados a la totalidad de la población estudiada.

7.1.2 *Obstáculos Recursivos*

La carencia de espacio y financiamiento planteó un obstáculo para adquirir dispositivos tecnológicos que hubieran facilitado la participación de las estudiantes. Aunque se dio por entendido que las estudiantes no se sintieron motivadas para participar en las actividades de la investigación, debido a que ya estaban llevando a cabo parte de sus procesos educativos a través

de herramientas digitales durante la pandemia, una de las principales limitaciones fue la falta de recursos tecnológicos para proporcionarles las herramientas necesarias dentro del colegio. En este contexto, el profesor habría tenido un mayor control sobre el proceso, lo que hubiera contribuido a una ejecución más efectiva de la secuencia didáctica.

7.2. Recomendaciones

La investigación realizada proporciona una base sólida para la mejora continua y el desarrollo futuro del proyecto. Para optimizar la calidad y relevancia de futuras actividades similares, se consideran dos recomendaciones clave. En primer lugar, se sugiere la ampliación de la muestra de participantes, lo que fortalecería la investigación al aumentar la validez externa de los resultados y proporcionar una visión más representativa de cómo las estrategias del modelo pueden influir en una población más amplia de estudiantes. En segundo lugar, se propone la inclusión de un grupo que utilice un enfoque de enseñanza de la escritura diferente, lo que permitiría una comparación directa y ayudaría a determinar si las estrategias del modelo del grupo Didactext son más efectivas en relación con otros métodos. Estas recomendaciones contribuirán a un enfoque más completo y efectivo en futuros proyectos. Esta investigación es un proceso continuo, y estas recomendaciones están diseñadas para contribuir a la investigación y al conocimiento en el campo de la enseñanza de la escritura.

Referencias

- Álvarez, T. y Andueza, A. (2015). *Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49449/50136>
- Barthes, R. (2004). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Ediciones Coyoacán.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/46/45200_Lo_obvio_y_lo_obtuso.pdf
- Benavides, M., y Gómez Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), 43-64.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Berkenkotter, C. (1982). Writing and problem solving. En: Fulwiler, T, y Young, A. (Ed.). *Language connections. Writing and reading across the curriculum*. National Council of Teachers of English.

- Calle-Álvarez, G. Y. (2020). *La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura*. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 323-335.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Caso Fuertes, A., y García Sánchez, J. (2006). *Relación entre la motivación y la escritura*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. Disponible en:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300003&lng=pt&tlng=es.
- Chacón, M. (22 de noviembre del 2009). *Una historia que no se ha escrito*. Empapelaosliceo.
<https://empapelaosliceo.blogspot.com/2009/11/una-historia-que-no-se-ha-escrito.html>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. (2015). *El potencial educativo de la fotografía*. *Cuaderno pedagógico*. CNCA. Disponible en: <https://bit.ly/2OE1JON>.
- Correa, J. (2010). *El cómic, invitado a la biblioteca pública*. CERLALC.
- De los Santos, C. y Castillo, B. y Castillo, C. (2020). El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos en escuelas de Educación Primaria. *Perspectivas Docentes*, 31(73), 9-22. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n73.4185>
- De Zubiría, J. (2007). *Los modelos pedagógicos*. En Instituto Alberto Merani, Popayán.
http://www.filipense.edu.co/22-Los_modelos_pedagogicos.pdf
- Díaz, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 319- 332.
- Erazo, J. y Rodríguez, M. (2020). *Escritura colaborativa: una revista escolar para fortalecer la escritura inicial*. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12674/Escritura%20colaborativa%20una%20revista%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Alianza Universidad Textos.

García Martínez, V., & Fabila Echaury, A. M. (2011). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia*. *Apertura*, 3(2).

Agosto Riera, S., Álvarez Angulo, T., Álvaro García, S., Andueza Correa, A., Arcos Checa, M., Camargo Martínez, Z., Fernández Martínez, P., Hilario Silva, J. P., Mateo Girona, T., Picó Escalante, R., Serrano Almodóvar, P., & Uribe Álvarez, G.(Grupo Didactext) (2003). *Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 077-104.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A>

Agosto Riera, S., Álvarez Angulo, T., Álvaro García, S., Andueza Correa, A., Arcos Checa, M., Camargo Martínez, Z., Fernández Martínez, P., Hilario Silva, J. P., Mateo Girona, T., Picó Escalante, R., Serrano Almodóvar, P., & Uribe Álvarez, G.(Grupo Didactext) (2015). *Nuevo marco para la producción de textos académicos*. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.

Guilford, J., Lagemann, J., Eisner, E., Singer, J. Wallach, M., Kogan, N. & Siebel, J. (1983).

Creatividad y Educación. Editorial Paidós.

https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871

Guisasola, J., Ametller, J., Zuza, K. (2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de

Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las

Ciencias. *Rev Eureka ensen divulg cienc.*, (18)1, 180101-7.

https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1801

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la

escritura (Capítulo 1). En: *The Science of Writing*, Lawrence Erlbaum Associatespp. 1-

27.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a ed.,

México: Mc Graw Hill.

Hurtado de Barrera, J. (2012). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la*

metodología y la investigación. Ediciones Quirón.

[https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-del-caribe/trabajo-](https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-del-caribe/trabajo-social-psicologia-taller-de-lengua/tecnicas-e-instrumentos-de-recoleccion-de-datos-hurtado/14080534)

[social-psicologia-taller-de-lengua/tecnicas-e-instrumentos-de-recoleccion-de-datos-](https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-del-caribe/trabajo-social-psicologia-taller-de-lengua/tecnicas-e-instrumentos-de-recoleccion-de-datos-hurtado/14080534)

[hurtado/14080534](https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-del-caribe/trabajo-social-psicologia-taller-de-lengua/tecnicas-e-instrumentos-de-recoleccion-de-datos-hurtado/14080534).

Kellogg, R. T. (2008). *Training Writing Skills: A cognitive developmental perspective*. *Journal of*

Writing Research, 1, 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>

- Lara, M., Rojas, W. y Cabezas, L. (2020). El rol de la prueba de diagnóstico en el logro de objetivos de aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(5), 312-332.
- Manual de convivencia. (2021). *Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Mariño (18 ed.)*. Alcaldía de Bogotá. <https://cloud-7.edupage.org/cloud?z%3AptrewTwBqL0orco4YvicDG3TmwIKH1kNuYycfEHi5aGSKN%2FYujOm%2FFjMwuyspNGA>.
- Martínez Gómez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias Imágenes*, 11(2), 31–43. https://doi.org/10.14483/16579089.5618_
- Mateo-Girona, M., Uribe, G., Agosto, S. (2022). *Revisión y reescritura para la mejora de textos académicos*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09511>
- McCloud, S. (1994). *El Arte Invisible*. <https://archive.org/details/como-se-hace-un-comic-el-arte-invisible-scrr-mc-cloud/page/n1/mode/2up>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. <https://drive.google.com/file/d/0BzWVeoODM2kBcHc2T2doVnZlYVE/preview?resourcekey=0-7rt7MNWMICHIEpsEM4vFyw>

Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje*, 45(2), 247-274.

Murillo, E. (2020). La fábula: un recurso para potenciar la producción escrita en la escuela. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i2.5272>

De los Santos, Castillo y Castillo o, E. (2020). *El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos en escuelas de Educación Primaria*. Perspectivas docentes, ISSN-e 0188-3313, Vol. 31, N°. 73, págs. 9-22

Ortiz Casallas, E. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*, 21(26), 127-150. Disponible en:
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100005&lng=es&tlng=es.

Parra Acevedo, R. (2021). *El cómic como medio didáctico que incluye imagen y enunciados para desarrollar habilidades de escritura y de narración*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3364474>

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>

Propp, V. J. (2008). Las raíces históricas del cuento (J. M. Arancibia, Trad.). Fundamentos. Madrid. ISBN: 9788424501105.

- Quintero, M. (2018). *Uso de las narrativas, epistemología y metodologías: aportes de la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Real Academia Española (s.f): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es/onomatopeya?m=form>.
- Reyes, Y. (2019). *El modelo de Flower y Hayes: una herramienta para mejorar la composición escrita de textos narrativos a nivel de super y microestructuras*. [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/8571/El_modelo_de_%20Flower_y_Hayes.pdf?sequence=1
- Ríos Londoño, D. (2012). Comprensión y producción de textos escritos a través del aprendizaje colaborativo en estudiantes Universidad Manizales. *Escribanía*, 10(2). Disponible en: <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/937>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV, (2), 133-154.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill.
- Sule, T. (2010). *Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales. Volumen 1. Literatura y español*. Libros UNAM.
- Torres Carillo, A., y Jiménez Becerra, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. *En: La práctica investigativa en ciencias sociales*.

Universidad Pedagógica Nacional. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson educación.

Zambrano-Valencia, J., Parra Hoyos, E. (2021). The argumentative text and its production. The Didactext model phases in the production of a short essay. *Lenguaje y textos*, 53, 7-17.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15423>

Anexo 3 Cuestionario en prueba diagnostica

A continuación, encontrarás unas preguntas que son completamente personales y deberás responder sinceramente

1	De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta escribir?	1	2	3	4	5
2	De 1 a 5 ¿Qué tan buena escritora te consideras?	1	2	3	4	5
3	De 1 a 5 ¿Qué tanto revisaste tu texto?	1	2	3	4	5
4	De 1 a 5 ¿Qué tan difícil te pareció la prueba?	1	2	3	4	5
5	De 1 a 5 ¿Qué tan importante consideras la escritura para la humanidad?	1	2	3	4	5
6	De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta recibir opiniones o correcciones sobre tus escritos?	1	2	3	4	5
7	De 1 a 5 ¿Qué tan buena te consideras escribiendo un texto?	1	2	3	4	5
8	¿Cuál era el propósito de tu texto?					
9	¿Consideras que tu texto tiene un inicio, nudo y desenlace?					

Anexo 4 Prueba diagnóstica segunda parte



Universidad Pedagógica Nacional

Prueba diagnóstica

Soy estudiante de la licenciatura en Español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, solicito amablemente tu colaboración para realizar la siguiente prueba diagnóstica, la cual se divide en dos partes. El día de hoy realizarás la segunda parte en la cual deberás realizar un cómic que acompañe tu cuento corto.

Instrucciones:

El profesor te regresará el texto que realizaste en la primera prueba, deberás realizar un cómic de mínimo 6 viñetas. Ten en cuenta que el cómic debe mostrar de forma visual la intención que querías transmitir con tu texto.

Anexo 5 Prueba diagnóstica: producción textual de las estudiantes

Como se puede ver en los ejemplos las producciones de las estudiantes se caracterizan por ser breves, enfocadas en las descripciones. Se limitan al uso de las imágenes ofrecidas o elementos cercanos, el uso de conectores se limita al uso excesivo de y. Hay muestras de borrones solo en palabras y no grandes partes del texto

A cambio manzanas del universo
Había una vez un señor se fue a tomar y se encuentra a un compañero se tomaron un vaso se fueron a paño y paño y desde ll...

El pintor y su amigo
Había una vez un pintor llamado Juan un día Juan estaba pintando un bello paisaje luego de pintar el paisaje después llavo a una tienda el paje lo vendió

EL SEÑOR DEL CUINAO
Un día normal estaba al lugar de Ama donde el señor Mauricio para que le hiciera un trabajo entonces el señor Luis le ofreció un trabajo pero se lo dejó entonces luego se puso a trabajar el trabajo luego se lo llevo y se dio Luis estaba muy contento con el trabajo Juan Mauricio orgulloso de su trabajo día otra vez lo logró luego salió Luis y asusto a Mauricio y le dijo ¿tu me puedes enseñar a pintar tal bien como tu le enseñabas a yo sin ningún problema luego le empezó a dar clases de pintar y luego desde que Mauricio no le daba clases a Luis Mauricio empezó a ser otros trabajos que necesitaba para ser un día Mauricio va por la calle normal cuando de pronto ve a Luis entonces ablatan y luego se hicieron amigos fin.

Anexo 6 Respuestas a cuestionario- casos representativos

Anexo 1

- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta escribir? 3
- De 1 a 5 ¿Qué tanto revisaste tu texto? 2
- De 1 a 5 ¿Qué tanto difícil te pareció la prueba? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tan importante consideras la escritura para la humanidad? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta recibir opiniones o correcciones sobre tus escritos? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tan buena te consideras escribiendo un texto? 2
- ¿Cuál era el propósito de tu texto? _____
- ¿Consideras que tu texto tiene un inicio, nudo y desenlace? _____

Anexo 1

- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta escribir? 4
- De 1 a 5 ¿Qué tanto revisaste tu texto? 1
- De 1 a 5 ¿Qué tanto difícil te pareció la prueba? 2
- De 1 a 5 ¿Qué tan importante consideras la escritura para la humanidad? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta recibir opiniones o correcciones sobre tus escritos? 3
- De 1 a 5 ¿Qué tan buena te consideras escribiendo un texto? 3
- ¿Cuál era el propósito de tu texto? entretener
- ¿Consideras que tu texto tiene un inicio, nudo y desenlace? no o no sé

Anexo 1

- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta escribir? 2
- De 1 a 5 ¿Qué tanto revisaste tu texto? 1
- De 1 a 5 ¿Qué tanto difícil te pareció la prueba? 3
- De 1 a 5 ¿Qué tan importante consideras la escritura para la humanidad? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta recibir opiniones o correcciones sobre tus escritos? 3
- De 1 a 5 ¿Qué tan buena te consideras escribiendo un texto? 1
- ¿Cuál era el propósito de tu texto? divertirse
- ¿Consideras que tu texto tiene un inicio, nudo y desenlace? no

Anexo 1

- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta escribir? cinco
- De 1 a 5 ¿Qué tanto revisaste tu texto? no
- De 1 a 5 ¿Qué tanto difícil te pareció la prueba? dos
- De 1 a 5 ¿Qué tan importante consideras la escritura para la humanidad? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta recibir opiniones o correcciones sobre tus escritos? cinco
- De 1 a 5 ¿Qué tan buena te consideras escribiendo un texto? no
- ¿Cuál era el propósito de tu texto? ninguno
- ¿Consideras que tu texto tiene un inicio, nudo y desenlace? no

Anexo 1

- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta escribir? 4
- De 1 a 5 ¿Qué tanto revisaste tu texto? no sé
- De 1 a 5 ¿Qué tanto difícil te pareció la prueba? 3
- De 1 a 5 ¿Qué tan importante consideras la escritura para la humanidad? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta recibir opiniones o correcciones sobre tus escritos? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tan buena te consideras escribiendo un texto? 3
- ¿Cuál era el propósito de tu texto? divertirse
- ¿Consideras que tu texto tiene un inicio, nudo y desenlace? no

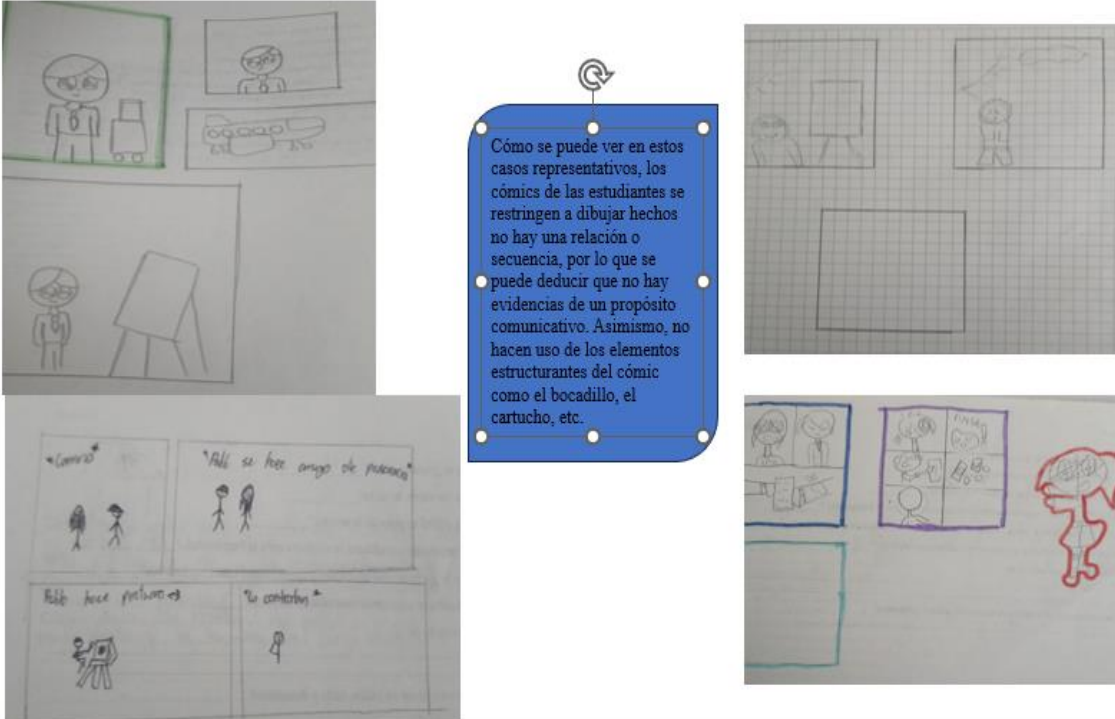
Anexo 1

- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta escribir? 4
- De 1 a 5 ¿Qué tanto revisaste tu texto? 2
- De 1 a 5 ¿Qué tanto difícil te pareció la prueba? 4
- De 1 a 5 ¿Qué tan importante consideras la escritura para la humanidad? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta recibir opiniones o correcciones sobre tus escritos? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tan buena te consideras escribiendo un texto? 4
- ¿Cuál era el propósito de tu texto? divertirse
- ¿Consideras que tu texto tiene un inicio, nudo y desenlace? no sé / no

Anexo 1

- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta escribir? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tanto revisaste tu texto? 4
- De 1 a 5 ¿Qué tanto difícil te pareció la prueba? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tan importante consideras la escritura para la humanidad? 5
- De 1 a 5 ¿Qué tanto te gusta recibir opiniones o correcciones sobre tus escritos? 4
- De 1 a 5 ¿Qué tan buena te consideras escribiendo un texto? 5
- ¿Cuál era el propósito de tu texto? divertirse
- ¿Consideras que tu texto tiene un inicio, nudo y desenlace? no

Anexo 7 Prueba diagnóstica, segunda parte; cómics



Cómo se puede ver en estos casos representativos, los cómics de las estudiantes se restringen a dibujar hechos no hay una relación o secuencia, por lo que se puede deducir que no hay evidencias de un propósito comunicativo. Asimismo, no hacen uso de los elementos estructurantes del cómic como el bocadillo, el cartucho, etc.

The image displays four examples of hand-drawn comic strips on graph paper. The top-left panel shows a character with glasses and a small figure next to a speech bubble. The top-right panel shows a character pointing at a board. The bottom-left panel is a four-panel comic with Spanish text: '¿Cómo?', 'Allí se hace amigo de personas', 'Allí hace amigos', and '¿Cómo?'. The bottom-right panel shows a character with a speech bubble and a red-outlined character.

Anexo 8 Formato de consentimiento para tratamiento de la información

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 "Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	Modelo Didactext: hacia la mejora de la producción textual de textos narrativos en estudiantes de sexto grado
Resumen de la investigación	Se busca determinar la influencia de un modelo de enseñanza de la escritura en el proceso de producción textual de las estudiantes
Descriptor claves del proyecto de investigación	Esta investigación se propone como objetivo apoyar el proceso de producción textual de textos narrativos en las estudiantes desde un enfoque de proceso
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	Mejora de las habilidades para producir un texto en general y en este caso específico de un cuento y un cómic.
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	La información que será expuesta como resultado de la intervención pedagógica será completamente anónima y estará enfocada en la descripción de las habilidades que las estudiantes poseen en escritura.
Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información	La información permanecerá completamente anónima y en ningún momento se hará mención de algún nombre de algún estudiante.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Luis Eduardo Rojas Acero
	N° de Identificación: 1023014842 Teléfono: 3226775950
	Correo electrónico: del.lerojasa842@pedagogica.edu.co
	Dirección: Cra 8B #77-01 Sur

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma

Firma del participante (si aplica)

Nombre:

Identificación:

Fecha:

Con domicilio en la ciudad de:

Dirección:

Teléfono y N° de celular:

Correo

electrónico:_____

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece
sus aportes y su decidida participación*

Los formatos autorizados por los representantes de las estudiantes se encuentran dentro de esta carpeta: https://drive.google.com/file/d/1R4xzaDaKM4J9Va7j-4aEkITPm9fMQnL_/view?usp=sharing

Anexo 9 Descripción de la pagina

Para mejor visualización dirigirse a:

<https://docs.google.com/document/d/1yUWzdNwIOtXsmD-dvoRDkuXa10qc72i1btY7fQ3hPRo/edit?usp=sharing>

Anexo 10 Matriz categorial

Subcategoría/ Fuentes	Teoría	Diarios de campo	Prueba Diagnóstica	Cuestionarios	Triangulación
Planificación	Durante la planificación el escritor genera una representación mental con la información del texto, esto implica que el escritor debe tener en cuenta el conocimiento que tiene sobre el tema, la organización y pertinencia de la información teniendo en cuenta sus objetivos o propósitos comunicativos y la tipología textual que usará para ello.	En los diarios de campo se observó que los estudiantes no planifican sus textos, en su lugar, tienden a transcribir información de internet en sus escritos. Esto es consecuencia de un enfoque educativo centrado en el producto final, descuidando el proceso de escritura. Además, se notó desde el inicio un fuerte rechazo de los estudiantes hacia las tareas relacionadas a la escritura.	En la prueba diagnóstica se verificó que los estudiantes son conscientes de las tres partes de la tipología narrativa pero no las desarrollan de manera efectiva. Los textos creados se limitan a las imágenes o creamos u observables en el momento, por lo que no realizan una reflexión acerca del tema o contenido del texto.	Dentro de las encuestas los estudiantes afirman no haber establecido algún propósito comunicativo para su texto y haber cumplido con el uso de las tres partes del texto incluso si lo hicieron de manera deficiente. Tras aplicar la secuencia, los estudiantes comprenden las acciones que implican planificar un texto y pueden explicar el propósito comunicativo de su texto. Las encuestas también permitieron corroborar el rechazo de los estudiantes hacia la escritura y la percepción negativa que tienen de sí mismos como escritores.	La planificación es la primera fase del proceso de escritura. En esta etapa, los escritores definen su enfoque y establecen un plan para su trabajo. Esto implica: Definición del propósito: Los escritores deben aclarar por qué están escribiendo. Puede ser para informar, persuadir, entretener o cualquier otro propósito. Esta decisión guía el enfoque del texto. Identificación de la audiencia: Entender a quién se dirige el texto es esencial. La audiencia afecta el tono, el estilo y el contenido del escrito. Elección de un tema o enfoque: Los escritores deciden sobre el tema principal o el enfoque del texto. Esto puede ser un tema específico, una historia o un argumento. Creación de un esquema o estructura preliminar: Los escritores pueden crear un esquema o una estructura inicial para organizar sus ideas y contenidos.
Producción	Durante la producción o situación el escritor convierte la representación mental creada anteriormente en un texto de fácil comprensión. Esto implica que el texto no tenga errores de ortografía significativos, aplique las convenciones propias de cada tipo de texto y presente información acorde a su propósito comunicativo.	En los diarios de campo se evidenció que los estudiantes poseen dificultades para crear textos sin errores de ortografía, incluso si durante la clase trabajan diferentes ejercicios de ortografía. Además, no evalúan la información que presentan en sus textos pues la escritura es un ejercicio de transcripción.	En la prueba diagnóstica se evidenció que, dentro de las producciones de los estudiantes, las convenciones del cuento y cómico no se usan adecuadamente y la información solo se describen hechos.	En la encuesta realizada al final de la secuencia didáctica, se identifica que los estudiantes crean conciencia del proceso de producción textual.	La producción es la etapa en la que se traducen las ideas y la planificación en un borrador completo del texto. Durante esta fase: Escritura continua: Los autores escriben de manera continua, sin preocuparse demasiado por la perfección en esta etapa inicial. Desarrollo del contenido: Los escritores trabajan para desarrollar sus ideas, ofrecer ejemplos y evidencia, y construir argumentos sólidos o narrativas convincentes. Fluidez y creatividad: A menudo, se enfatiza la generación de ideas y la creatividad en esta etapa, permitiendo que las palabras fluyan sin obstáculos. Cuidado con la cohesión y la coherencia: A pesar de la generación continua de texto, los escritores deben esforzarse por mantener la cohesión y la coherencia entre las ideas y secciones del texto.
Revisión y reescritura.	En la revisión el escritor evalúa su texto en términos de redacción y del propósito comunicativo establecido. Lo modifica de acuerdo a estas evaluaciones y modifica el texto creando un nuevo borrador, hasta llegar al producto final.	En los diarios de campo se evidenció que los estudiantes no evalúan su texto de manera global y se enfocan en elementos locales como las tildes o los signos de puntuación.	A través de las pruebas diagnósticas se comprobó que los estudiantes no evalúan su texto de manera global, puesto que no hay evidencia de tachones o borrones en grandes partes del texto, pero sí en palabras y signos de puntuación.	A través de las encuestas se corroboró que los estudiantes no revisan su texto de manera rigurosa. Después de la secuencia didáctica los estudiantes expresan un incremento en la revisión de su texto y conciben la escritura como un trabajo evolutivo a través de borradores. Además, presentan un aumento en el interés por la escritura.	La revisión es una etapa crítica que sigue a la producción. Durante la revisión: Identificación de errores: Los escritores buscan errores gramaticales, ortográficos y de puntuación en su trabajo. Evaluación de la estructura y el flujo: Se revisa la estructura general del texto para asegurarse de que tenga un flujo lógico y coherente. Se pueden realizar ajustes para mejorar la organización. Claridad y cohesión: Los escritores evalúan la claridad de sus ideas y la cohesión entre párrafos y secciones. Se ajusta el texto para lograr una comunicación efectiva. Voz y estilo: Se verifica que la voz y el estilo sean apropiados para la audiencia y el propósito del texto. Se pueden realizar ajustes en el tono. Reescritura: Si es necesario, si se identifican problemas significativos, los escritores pueden realizar una reescritura más profunda para mejorar la calidad del texto.

Fuente: elaboración propia

Para mejor visualización dirigirse a: <https://docs.google.com/document/d/14WTwEdvM->

[9IrkPK1KRHxb3JB0adxgTvTOaWnzV0LAE4/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/14WTwEdvM-9IrkPK1KRHxb3JB0adxgTvTOaWnzV0LAE4/edit?usp=sharing)