



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Realidades didácticas de la carrera docente



CONSTRUCTOS SOBRE LA COMPETENCIA ESCRITORA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autora: García Mantilla, Kelly Mayerlin

Tutora: Dra. Contreras, Malena

Rubio, mayo de 2026



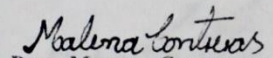
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Realidades didácticas de la carrera docente



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

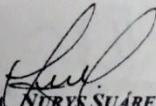
Reunidos el día jueves, cinco de marzo de dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: MALENA CONTRERAS (TUTOR), NEREYA MOROCOIMA, NURYS SUÁREZ, SONIA LAGUADO Y MARÍA LOURDES RINCÓN, Cédulas de Identidad Números V.-11109009, V.-9466581, V.-14985781, V.-9461670 V.-5642915, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "CONSTRUCTOS SOBRE LA COMPETENCIA ESCRITORA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES", presentado por la participante GARCÍA MANTILLA KELLY MAYERLIN, cédula de ciudadanía N° CC.-1090454681/pasaporte N° P.-AZ570135, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. MALENA CONTRERAS
C.I.N° V.- 11109009


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR


DRA. NEREYA MOROCOIMA
C.I.N° V.- 9466581

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. NURYS SUÁREZ
C.I.N° V.- 14985781

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. SONIA LAGUADO
C.I.N° V.- 9461670

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

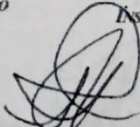

DRA. MARÍA LOURDES RINCÓN
C.I.N° V.- 5642915
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA



TABLA DE CONTENIDOS

	pp.
ACEPTACIÓN DEL TUTOR	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA DE CONTENIDOS.....	1
LISTA DE TABLAS	6
LISTA DE FIGURAS	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
SECCIÓN I.....	11
EL PROBLEMA.....	11
Planteamiento del problema	11
Objetivos de la Investigación	26
Objetivo general	26
Objetivos Específicos	26
Justificación e Importancia de la investigación	26
SECCIÓN II.....	30
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	30
Antecedentes de la investigación	30
Antecedentes internacionales	30
Antecedentes nacionales	33
Antecedentes locales	36
Bases teóricas	38
Recorrido histórico de la escritura.....	38
Rol del docente.....	43
Concepciones del docente sobre la competencia escritora	46
Enseñanza de la escritura.....	48
Estrategias para la enseñanza de la escritura	52
Educación Básica Primaria	54
Teorías que fundamentan la investigación.....	56
Inteligencias múltiples	56
El Humanismo	58

Aprendizaje significativo	58
Esquema paradigmático	60
La ontología del Objeto de Estudio	60
Axiológico del Objeto de Estudio	61
Epistemología del Objeto de Estudio	62
Bases legales	63
SECCIÓN III	66
MARCO METODOLÓGICO	66
Naturaleza de la investigación.....	66
El Método.....	69
Fase I: Etapa previa	70
Fase II: Etapa descriptiva.....	73
Fase III: Etapa Estructural.....	76
Fase IV: Etapa de discusión de resultados.....	78
Rigor científico de la investigación	78
SECCIÓN IV	80
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	80
La voz de los docentes: análisis de la competencia escritora	80
Unidad temática: rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora ...	82
Categoría inicial: definición del rol docente	84
Categoría emergente: Rol fundamental en aprendizajes y competencias	87
Categoría emergente: Planificación contextualizada.....	90
Categoría emergente: acompañar en los procesos de aprendizaje significativo	93
Categoría inicial: Roles docentes	96
Categoría emergente: Diseñador de estrategias	99
Categoría emergente: Guía y orientador del proceso.....	103
Categoría emergente: Mediador del desarrollo de la escritura.....	106
Categoría emergente: Facilitador del aprendizaje	111
Categoría emergente: Conocedor de saberes.....	114
Categoría inicial: Evaluación de la escritura	120

Categoría emergente: Evaluación continua y formativa.	122
Categoría emergente: Guiada por momentos pedagógicos.....	126
Categoría emergente: Revisión y corrección como proceso formativo	130
Categoría emergente: Retroalimentación individual y grupal.	134
Categoría inicial: Dificultades en el aprendizaje	140
Categoría emergente: Problemas en trazos, ortografía	142
Categoría emergente: Limitaciones en tiempo para la estructura textual	146
Categoría emergente: Desmotivación y atención	149
Categoría emergente: Falta de recursos escolares.....	153
Categoría emergente: Estructura del texto coherencia	157
Categoría inicial: Formación y actualización docente	164
Categoría emergente: Diversidad disciplinar en el cuerpo docente.	167
Categoría emergente: Escasa capacitación específica en escritura.....	171
Categoría emergente: Aprendizaje entre pares y desde la experiencia.....	174
Categoría emergente: Necesidad de formación continua y acompañamiento institucional.....	178
Unidad temática: Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora.....	183
Categoría inicial: Concepciones sobre la enseñanza de la escritura	186
Categoría emergente: Escritura como medio de expresión y transformación.	188
Categoría emergente: Transversalidad curricular.....	193
Categoría emergente: Integralidad comunicativa	196
Categoría emergente: Pensamiento crítico y reflexivo	201
Categoría inicial: Modelos para la escritura	207
Categoría emergente: Ecléctico	209
Categoría emergente: Constructivismo.....	213
Categoría emergente: Modelo enseñanza tradicional	215
Categoría inicial: Estrategias pedagógicas y modelos para la enseñanza.....	219
Categoría emergente: El juego y actividades lúdicas	221
Categoría emergente: Escritura creativa y colaborativa	224
Categoría emergente: Proyectos significativos.....	227

Categoría emergente: Uso de literatura infantil y textos contextualizados.....	230
SECCIÓN V	235
TEORIZACIÓN: CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA COMPETENCIA ESCRITORA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES	235
Saberes y conocimiento: Concepciones reales de docentes sobre la enseñanza de la escritura	237
Escribir desde la experiencia del estudiante: fundamentos de su importancia educativa.....	241
Escribir para aprender: la clave del rendimiento académico	245
Transversalidad en la enseñanza de la escritura.....	247
Realidades en la formación continua	250
Desafíos en la enseñanza de la escritura: planificar y diseñar de estrategias pedagógicas contextualizadas	253
Entre contexto y palabra: reto sociocultural en la enseñanza de la escritura.....	256
SECCIÓN VI	260
CONSIDERACIONES FINALES.....	260
REFERENCIAS.....	266
ANEXOS	273
Anexo 1. Guion de preguntas	273
Anexo 2 Constancia de valoración del instrumento	276
Anexo 3 Codificación de la investigación	280

LISTA DE TABLAS

	pp
Tabla 1 Informantes clave	72
Tabla 2 Relación de unidades temáticas, categorías iniciales y emergentes	81
Tabla 3 Relación de unidades temáticas, categorías iniciales y emergentes	82
Tabla 4 Relación de unidades temáticas, categorías iniciales y emergentes	185

LISTA DE FIGURAS

	pp.
Figura 1 Procesos vinculados a la escritura	17
Figura 2 Resumen de la categoría inicial: Definición del rol del docente	96
Figura 3 Categoría inicial Roles docente	119
Figura 4 Categoría inicial Evaluación de la escritura.....	139
Figura 5 Categoría inicial Dificultades en el aprendizaje.....	162
Figura 6 Categoría inicial Formación y actualización docente	181
Figura 7 Nube de palabras del análisis categorial unidad el rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora	182
Figura 8 Categoría inicial Concepciones sobre la enseñanza	206
Figura 9 Categoría inicial Modelos pedagógicos de enseñanza	218
Figura 10 Categoría inicial Estrategias de enseñanza	232
Figura 11 Nube de palabras del análisis categorial unidad Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora	¡Error! Marcador no definido.
Figura 12 Concepciones docentes desde la competencia escritora	236
Figura 13 Saberes y conocimiento: Concepciones reales de docentes sobre la enseñanza de la escritura	241
Figura 14 Escribir desde la experiencia del estudiante: fundamentos de su importancia educativa	244
Figura 15 Escribir para aprender: la clave del rendimiento académico.....	247
Figura 16 Transversalidad en la enseñanza de la escritura	250
Figura 17 Realidades en la formación continua	252
Figura 18 Desafíos en la enseñanza de la escritura: planificar y diseñar de estrategias pedagógicas contextualizadas	256
Figura 19 Entre contexto y palabra: reto sociocultural en la enseñanza de la escritura	259



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Realidades didácticas de la carrera docente



CONSTRUCTOS SOBRE LA COMPETENCIA ESCRITORA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autora: García Mantilla, Kelly Mayerlin

Tutora: Dra. Contreras, Malena

Fecha: mayo de 2026

RESUMEN

La educación en la actualidad buscó transformar el proceso de formación en respuesta a los avances, cambios y dinámicas sociales. En este contexto, el docente tuvo que reformular su enseñanza, especialmente en relación con la competencia escritora, para responder a las nuevas exigencias. Sin embargo, aún persistieron prácticas tradicionales y rutinarias que limitaron el desarrollo de esta competencia en los estudiantes. El presente estudio tuvo como propósito generar constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de Educación Básica Primaria desde las concepciones de los docentes. La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Colegio General Santander, ubicada en Villa del Rosario, Norte de Santander, bajo un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico. El proceso investigativo se organizó en cuatro etapas: previa, descriptiva, estructural y de discusión de resultados. La interpretación de los hallazgos permitió construir referentes teóricos que evidenciaron las voces reales de los docentes sobre el desarrollo de esta competencia en las prácticas pedagógicas en el aula. En las conclusiones se destacó que la enseñanza de la escritura en básica primaria requirió prácticas pedagógicas permanentes, contextualizadas y coherentes con la realidad del aula. Además, fue fundamental la integración de la comunidad educativa, la formación continua del docente y el fortalecimiento de las condiciones institucionales que favorecieron un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Descriptores: básica primaria, concepciones, competencia escritora, rol del docente.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas han implementado históricamente procesos de evaluación destinados a mejorar el desempeño estudiantil en áreas fundamentales. Estos procesos buscan reflexionar, diseñar estrategias e implementar recursos que promuevan oportunidades de mejora y seguimiento continuo. Una de las áreas con mayor incidencia es la lectura crítica, que abarca tanto la competencia lectora como la escritora. Anualmente, los resultados obtenidos en pruebas externas son analizados cualitativa y cuantitativamente por cada institución educativa. Este análisis tiene como objetivo determinar acciones concretas para contribuir al mejoramiento del rendimiento estudiantil.

En el área de Lengua Castellana, los docentes han dedicado años al diseño de estrategias pedagógicas centradas en el enfoque lector. Sin embargo, se observa que la competencia escritora no ha recibido la misma atención estratégica, argumentando que es un proceso posterior a la lectura y de mayor complejidad. Además, la falta de conocimiento en fundamentos teóricos ha llevado a no priorizar mecanismos didácticos para la promoción de la escritura, considerando sus componentes semántico, sintáctico y pragmático. Estos aspectos requieren un análisis profundo en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en las instituciones educativas.

La Institución Educativa Colegio General Santander, ubicada en Villa del Rosario, Norte de Santander, Colombia, enfrenta al desafío de actualizar su diseño curricular para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. En particular, se ha identificado la necesidad de fortalecer la competencia escritora, una habilidad esencial para el desarrollo académico y profesional. Este proyecto tiene como objetivo generar constructos teóricos sobre la competencia escritora desde las concepciones de los docentes. Al abordar esta problemática, se espera contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, al rendimiento estudiantil en la institución.

La estructura de un trabajo de investigación académico se compone de elementos esenciales que garantizan la coherencia y calidad del documento. Entre las secciones se encuentran las páginas preliminares se incluyen la portada, índice, listado de tablas y figuras, aceptación del tutor y resumen. Estas partes iniciales proporcionan una visión general y facilitan la navegación del contenido. Posteriormente, en la sección I denominado el problema. aborda el problema de investigación, estableciendo los objetivos generales y específicos, y culmina con la justificación e importancia del estudio. Esta sección sienta las bases para comprender la relevancia y propósito de la investigación.

La sección, denominado Marco Teórico Referencial, se estructura de la siguiente manera: antecedentes de la investigación, bases conceptuales, teorías y enfoque paradigmático y bases legales, reconociendo un análisis profundo y fundamentado del fenómeno estudiado desde teorías y aspectos legales. Por otro lado, la sección III, titulado "Marco Metodológico", detalla el proceso investigativo adoptado. Se describe el enfoque interpretativo y el método fenomenológico empleados. Además, se especifican las fases de la investigación, incluyendo la selección del escenario y de los informantes clave. Se aborda la sistematización de categorías y se enfatiza el rigor metodológico aplicado. Asimismo, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y el procesamiento de la información. La sección concluye con las referencias bibliográficas pertinentes.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La educación a nivel mundial ha experimentado infinidad de cambios y transformaciones relevantes que encierran parte de lo que acontece en los intereses macroeconómicos de las potencias mundiales, la diversidad de los multiculturalismos y la incidencia de los avances científicos que en la actualidad se vienen demarcando en tecnología, aprendizaje y conocimiento (TAC en adelante) surgen un nuevo orden a nivel mundial con respecto a lo que representa la educación para la sociedad. En efecto, vale dar una mirada al transcurrir de las épocas vividas en la sociedad y así el paso de la modernidad a la postmodernidad, que hoy día se ha encontrado con una línea muy fina que requiere ser analizada; a esto se le denomina hipermodernidad; significa que los escenarios se encuentran en constantes cambios y es necesario una transformación de los sistemas educativos.

La transformación debe enfocarse en subsanar las debilidades encontradas en el pasado y priorizar un proceso de enseñanza enfocado en la formación integral; esté exige que desde las aulas de clase el aprendizaje debe estar basado en acciones vinculantes, contextualizadas que garanticen derechos y promuevan: bienestar, participación, recreación, capacidades, habilidades, talentos, con el fin de que el estudiante desarrolle competencias desde la educación inicial hasta educación media. Todo esto sustentado en el Plan Decenal de Educación 2016 - 2026 y la Ley 115 de febrero de 1994. De hecho, los argumentos encontrados en el deber ser se convierten en fundamentos que requieren ser analizados y estudiados con el fin de ofrecer a los educandos conocimientos necesarios que van en función de una educación para toda la vida que se va mejorando con el transcurrir del tiempo.

Dentro de este proceso integral se encuentra la habilidad comunicativa del lenguaje que según el Plan Decenal (2021) busca “fortalecer la capacidad de lectura,

escritura, escucha y habla; expresando sus puntos de vista y argumentando posturas con expresiones claras y pertinentes en diversas situaciones de su cotidianidad y diversidad” (p. 15). Para el desarrollo de esta competencia se debe tener en cuenta todas las capacidades, ya que la lectura es la base fundamental para el aprendizaje, y permite acceder a información y conocimientos desde perspectivas diversas. Leer de manera crítica facilita la interpretación y comprensión del mundo, lo que habilita al individuo a argumentar y debatir de manera informada.

Otras capacidades en el Plan decenal (2021) son la escucha ya que es una habilidad activa que implica atención, comprensión de los mensajes verbales y no verbales de otros; también, el habla porque posibilita que una persona comunique sus ideas, puntos de vista, argumente de manera clara y pertinente en sus opiniones con un enfoque equitativo, respetuoso y finalmente la escritura, la cual ocupa un lugar prioritario porque, además de ser una herramienta fundamental de comunicación, permite organizar, estructurar y plasmar ideas de forma coherente y clara; es por ello, que vale profundizar sobre la competencia escritora que en ocasiones se ha dejado a un lado y actualmente se debe fortalecer; porque logra evidenciar un punto de encuentro escucha, habla, lectura, comprensión del texto, hasta llegar al código de escritura.

Escribir requiere un proceso mental riguroso que implica pensar, analizar, y reflexionar sobre el contenido a comunicar. En la vida cotidiana, la escritura es clave para todos los contextos diarios o académicas porque permite que el ser humano fortalezca habilidades como escuchar, expresar de forma oral sus pensamientos reflexivos y comprender con una visión holística e integral. Donde convergen elementos significativos en los procesos de formación o capacitación académica y es así que se busca dar pasos sólidos para que desde las aulas de clase se logre afianzar la prioridad de enseñanza en la competencia escritora.

Al priorizar la competencia escritora en los estudiantes del siglo XXI, se asume la definición de Bustos, (2024) quien expresa que es una capacidad centrada en un proceso meticuloso de comunicación que muestra la combinación de símbolos donde

se estructuran las palabras y al combinarlas en frases se logra transmitir ideas (s.p); de hecho, es de suma importancia reconocer que se convierte en una alternativa de comunicación indispensable para la vida de los seres humanos. Esta competencia no solo se enfoca en vocabulario, ortografía, signos de puntuación si no trasciende a lo integral como lo afirma Bautista, et al (2024) “escribir no es algo que se aprenda de una vez y para siempre, la educación es propicia para seguir desarrollando habilidades escritoras”. (p. 225). De allí se busca que sea un proceso dinámico y continuo que nutra el aprendizaje.

Es una necesidad inminente en el proceso educativo el fortalecimiento de la competencia escritora con la intención de garantizar que desde ésta se mejore en la lectura y por ende, en la comprensión lectora; razón que conlleva a que se tome en consideración, que la enseñanza de esta competencia deber ser un proceso dinámico que motive a los estudiantes a expresar, redactar sus ideas y pensamientos; también, debe ser integral y holístico, abarcando todas las habilidades comunicativas y áreas del conocimiento. De igual forma, debe ser innovador, al integrar las herramientas tecnológicas que enriquecen la experiencia de aprendizaje, y contextualizado de acuerdo con el desarrollo evolutivo de los alumnos.

De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional ha reconocido consistentemente la importancia de esta competencia en el currículo, priorizándola desde los documentos orientadores hasta los de actualización curricular. Según los Lineamientos (1994), la competencia escritora se define como “la capacidad de organizar y producir enunciados según las reglas estructurales del lenguaje, y la pertinencia a un tipo particular de texto” (p.179) esto implica que los estudiantes desarrollen la habilidad de estructurar y generar textos coherentes y adecuados a un género específico. Asimismo, los Estándares Básicos de Competencia la establecen, como uno los cinco grandes factores que el docente debe trabajar con su enunciado identificador y subprocesos para cada uno de niveles educativos desde primero a tercero, de cuarto a quinto y en los demás grupos de grados.

Por otro lado, los Derechos Básicos de Aprendizaje (2020), que son las pautas para cada estudiante conozca lo que debe aprender en su respectivo grado, la priorizan sistemáticamente en el DBA número ocho en cada curso. Este derecho invita a los alumnos a escribir palabras, ideas, preferencias y a elaborar textos verbales y no verbales, prestando especial atención a aspectos ortográficos, contextuales y formales, entre otros. En general, el currículo de Educación Básica Primaria enfatiza en la necesidad de integrar la enseñanza de la escritura con el contexto del estudiante, asegurando que las orientaciones educativas se adapten a sus realidades.

Tomando como referencia lo anterior, es preciso decir que los docentes desempeñan un rol fundamental como guías, orientadores, motivadores y mediadores del conocimiento. Son responsables de fomentar una cultura de la escritura y desarrollar en los estudiantes esta competencia. Para ello, deben planificar, organizar el currículo de acuerdo a las orientaciones del Ministerio de Educación y utilizar métodos y estrategias que integren creatividad e innovación, adaptándolas al contexto de cada estudiante para generar aprendizajes significativos. Cuando estas condiciones no se cumplen, es responsabilidad del docente brindar retroalimentación constructiva que permita mejorar habilidades, corregir errores y fortalecer la confianza en la producción de textos. En consecuencia, su labor es esencial para formar individuos capaces de expresarse con claridad, argumentar de manera sólida y participar activamente en la sociedad a través del lenguaje escrito.

En este sentido, es necesario conocer los métodos que el docente puede implementar, según Fernández (2017), se centran en la necesidad de desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes no solo producir textos, sino también reflexionar sobre el proceso de escritor y su contexto (p.22). Entonces, entre los métodos para la enseñanza de la escritura se destaca el fundamentado en la práctica reflexiva, que promueve la autoevaluación y la revisión crítica de los propios escritos, el cual permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, fomentando una actitud proactiva hacia el aprendizaje para mejorar gradualmente su capacidad para escribir con claridad y coherencia.

Otro método relevante es el colaborativo, y según Fernández (2017) implica trabajar en grupos para crear y revisar textos (p.23). Este tipo de interacción no solo enriquece el proceso de escritura al permitir el intercambio de ideas y perspectivas, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y comunicativas. Al colaborar con sus compañeros, ellos pueden recibir retroalimentación constructiva, lo que les permite ver sus escritos desde diferentes ángulos y mejorar su calidad.

También, Fernández resalta la importancia del uso de métodos textuales como herramienta didáctica. Al analizar ejemplos de textos bien elaborados, los estudiantes pueden identificar características clave como la estructura, el estilo y el uso del lenguaje adecuado para diferentes propósitos comunicativos. Este método no solo proporciona un marco referencial para la escritura, sino que también estimula la creatividad al inspirar a los educandos a experimentar con diferentes formas y géneros textuales. La exposición a diversos métodos les permite ampliar su repertorio lingüístico y estilístico, lo cual es fundamental para desarrollar una competencia escritora sólida.

Anudado al anterior, las herramientas digitales también ofrecen nuevas oportunidades para que los alumnos practiquen sus habilidades escritoras en entornos interactivos y colaborativos. Plataformas en línea permiten compartir textos fácilmente, recibir retroalimentación instantánea y participar en comunidades de escritores; además, las aplicaciones educativas pueden facilitar ejercicios específicos que aborden aspectos técnicos de la escritura, como gramática o vocabulario. En conjunto, estos métodos propuestos por Fernández (2017) ofrecen un enfoque integral para enseñar la competencia escritora, adaptándose a las necesidades contemporáneas del aprendizaje y prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos comunicativos en un mundo cada vez más digitalizado.

Por otra parte, se destaca a Flores et al, (2008) quien afirma que la escritura inicia en el nivel simbólico o presilábico, hasta llegar al nivel lingüístico de alfabetización, reconocimiento de fonemas y silabas. Por su parte, Ferreiro (1979), primero inicia desde la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas

figurativas y las marcas gráficas no-figurativas, hasta llegar a la fonetización de la escritura desde un periodo silábico, hasta uno alfabético.

Todos los métodos mencionados siempre están acompañados de estrategias, según Cassany (1997) el acto de escribir tiene etapas de planificación, redacción y revisión siendo un proceso no lineal, sino recursivo e integral que permite retomar cada fase (p.118) Cada estrategia aplicada favorece el desarrollo de esta competencia y contribuye a fomentar habilidades cognitivas, comunicativas y sociales; En palabras de Freire (1997), enseñar a escribir es enseñar a pensar, a expresar y a transformar el mundo (s.p). Ante ello, es fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, porque es un proceso que va de la mano de la lectura y la alfabetización.

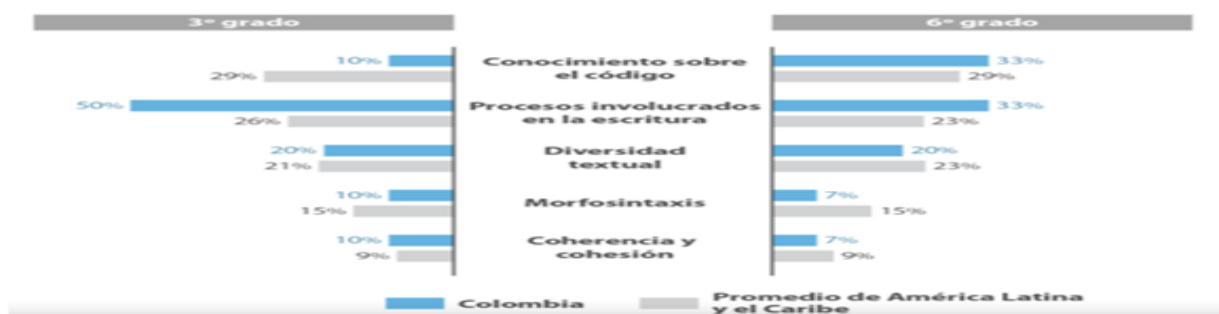
Todo lo presentado anteriormente, evidencia la importancia de la escritura y la mejor forma de enseñar esta competencia; sin embargo, la realidad educativa es otra, actualmente según la, UNESCO (2024):

Entre 2016 y 2023, la tasa global de alfabetización de jóvenes y adultos para la población de más de 15 años ha aumentado solo en un punto porcentual, del 86% al 87%. En 2023, al menos uno de cada diez jóvenes y adultos aún carecía de habilidades básicas de alfabetización. Millones de niños luchan por adquirir niveles mínimos de competencia en lectura, escritura y aritmética, mientras que unos 250 millones de niños entre 6 y 18 años están fuera de la escuela. (p. 2)

Mencionada situación, deja ver cifras que no son muy alentadoras; en relación a la alfabetización reconociendo que ésta involucra tres elementos fundamentales a saber: la escritura, la lectura y la comprensión lectora; razón por la que se hace pertinente profundizar y analizar lo que se presenta actualmente en la sociedad con respecto a la competencia escritora. Este proceso de análisis se realiza a través de Pruebas Externas que evidencian la preparación académica de los estudiantes; donde se logra visualizar que sin una buena escritura no se consolida el proceso de lectura; es decir, la primera permea la segunda y esta última es el resultado; puesto que en la praxis pedagógica se puede llegar a establecer que es necesario reforzar y fortalecer la habilidad escritora, ya que, si no se cuenta con buenas bases el producto final no será el más ideal.

Una prueba externa de análisis es el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), que mide los sistemas educativos en 16 países de América Latina y el Caribe en estudiantes de los grados tercero y sexto desde la competencia escritura como género textual, practica social, habilidad comunicativa completa y multidimensional. Razón que conduce a reflexionar sobre los siguientes resultados:

Figura 1
Procesos vinculados a la escritura



Nota. Tomado de Unesco (2020b, p.10).

De acuerdo a lo expuesto en la figura antes descrita y asumiendo los análisis dados (2020) “En Colombia y Latinoamérica, los estudiantes mantienen un bajo nivel en el conocimiento del código escrito”, y esto se evidencia en la idea de diversidad cultural, morfosintaxis, coherencia y cohesión; además, no existe un gran avance en lo que respecta al desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes del grado tercero a sexto. Ante dicha realidad es preciso dar una mirada específica a Colombia, donde se evidencia la presencia inminente de aspectos tradicionales en las formas como el docente administra las clases, incidiendo de manera negativa en el desarrollo de habilidades escritoras en los estudiantes. Según la UNESCO (2022):

En dominio discursivo un 63.8 % de los estudiantes no logran escribir un texto que corresponda al género y 59.9 % no logran responder al propósito comunicativo solicitado y en dominio textual en vocabulario en redacción el 25.6 % comete algún tipo de error de precisión y/o repetición; en coherencia global el 3.7 % presenta muchos temas en el texto. En concordancia el 26.6 % de los estudiantes cometen algún tipo de error de concordancia oracional y el 52.1 % comete algún tipo de error de cohesión (p 21).

En general, los porcentajes establecidos son de gran preocupación en el desarrollo de la escritura; los aspectos descritos muestran que se han planteado indicadores que miden el impacto de la lectura en la comprensión lectora; pero no se

prioriza en la competencia escritora. Aunque se han hecho esfuerzos para mejorar a través del Ministerio de Educación Nacional desde referentes de calidad (Estándares de Competencia, Lineamientos Curriculares), referentes de actualización curricular (derechos básicos de aprendizaje, malla de aprendizaje, orientaciones pedagógicas, matriz de referencia), la situación permanece, lo cual permite afianzar las razones de la intencionalidad de la presente investigación

Ahora bien, esta realidad también se manifiesta en la Institución Educativa Colegio General Santander, ubicada en el municipio de Villa del Rosario, departamento de Norte de Santander, donde se evidencia un bajo desempeño en la competencia escritora de los estudiantes de Educación Básica Primaria, según los resultados de las pruebas de categorización del Programa Todos a Aprender (PTA) 2024. Esta situación resulta prioritaria ante la ausencia de planes de mejora sistemáticos orientados desde el rol docente como guía, mediador y diseñador de estrategias pedagógicas pertinentes en el desarrollo de la competencia escritora.

Asimismo, aunque la institución adopta según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) un modelo pedagógico constructivista, en la práctica educativa se observa que en básica primaria dos de cada tres docentes continúan utilizando enfoques tradicionales de enseñanza. En este sentido, esta situación se traduce en acciones pedagógicas promovidas desde el rol docente, centradas en la memorización, repetición y reproducción mecánica de contenidos, así como en un abordaje fragmentado de la escritura, desvinculado de contextos significativos y de procesos reflexivos que ofrece el contexto en cada grado escolar.

Desde esta concepción, el docente asume un papel transmisivo más que mediador del aprendizaje, lo que reduce la enseñanza de la escritura a una secuencia lineal de letras, sonidos, palabras y frases, acompañada de ejercicios de transcripción, repetición de textos, ortografía y gramática, prácticas que son asumidas como indicadores de una enseñanza efectiva de la competencia escritora. En correlación, este enfoque descontextualizado ha generado desinterés en los estudiantes hacia el desarrollo de la competencia escritora y ha propiciado que, durante el proceso de

producción textual, omitan aspectos fundamentales de coherencia, cohesión, la identificación del destinatario, la definición del propósito comunicativo, la organización del textual y el desarrollo de la creatividad en sus propias redacciones.

Esta problemática se relaciona con la formación disciplinar. En la institución se evidencia que el 75% de docentes que imparten clases en Educación Básica Primaria son especialistas en áreas como Ciencias Naturales, inglés, Educación Física, Matemáticas, Filosofía, Ciencias Sociales, mientras que solo el 25% cuentan con la formación en Lengua Castellana. En coherencia con esta distribución, al momento de diseñar el plan de área de Lenguaje los docentes tienden priorizar la lectura como competencia fundamental y relegan la competencia escritora a un segundo plano, abordándola principalmente desde la perspectiva gramatical, sin fortalecerla como un proceso progresivo y sistemático.

Por ende, durante la planeación de clases, los docentes tienden a priorizar la gramática como principal componente de la competencia escritora. En este sentido, centran su práctica en aspectos como ortografía y algunas producciones literarias que, en muchos casos, carecen de procesos sistemáticos de retroalimentación y revisión. Estas actividades suelen reducirse a ejercicios mecánicos de repetición de palabras, transcripción de oraciones, párrafos y textos, sin promover de manera intencional una producción escrita creativa, reflexiva y significativa por parte de los estudiantes. No obstante, esta orientación pedagógica ha limitado la implementación de estrategias, metodologías y procesos de enseñanza pertinentes para el desarrollo integral de la competencia escritora, lo cual ha incidido negativamente en el desempeño de los estudiantes, tanto en las evaluaciones internas como en las pruebas externas. Aunque la escritura hace parte de las actividades académicas cotidianas en el aula, no ocupa un lugar central dentro de la planificación docente.

De igual manera, durante el año escolar se conmemora el “Día del Idioma y del Libro”, evento que es organizado por todos los docentes ya que en básica primaria todos manejan todas las áreas del conocimiento. En el diseño de estas actividades se evidencia que los profesores orientan sus propuestas casi exclusivamente hacia la

lectura, al considerar la escritura como una competencia demasiado compleja para diseñar actividades que sean fáciles de demostrar y evaluar. Esta concepción pedagógica incide en la didáctica y limita la posibilidad de integrar de la escritura como parte fundamental de la experiencia educativa, a pesar de que su desarrollo es crucial para la expresión personal y la construcción de pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes.

Asimismo, nivel municipal y nacional, el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación impulsan, durante el mes de abril, el Concurso Nacional de Escritura, una iniciativa que en cada una de sus ediciones aborda temáticas de interés social con el propósito de promover la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes, a través de géneros narrativos como el cuento, el ensayo y la crónica. Sin embargo, en nuestro contexto educativo se ha evidenciado una baja participación y escasa motivación frente a este certamen, situación que se relaciona directamente con el rol del docente como mediador y orientador del proceso escritural desde las primeras etapas de la escolaridad.

Los docentes manifiestan que la complejidad de los géneros propuestos, sumada a las exigencias curriculares, la heterogeneidad de los grupos y las limitaciones de tiempo, recursos, capacitación continua dificulta su incorporación como una experiencia pedagógica significativa. Cuando se promovido la participación, esta suele responder al cumplimiento de una directriz institucional, más que a un proceso formativo intencionado, sistemático y acompañado lo cual limita el potencial del concurso como estrategia para fortalecer la competencia escritora.

Posteriormente, en la institución educativa, los estudiantes de básica primaria son evaluados mediante pruebas externas como Saber 3° y 5°, las cuales se centran en áreas fundamentales como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas, bajo un enfoque por competencias. En el componente de escritura, estas pruebas valoran las necesidades comunicativas, los procedimientos de elaboración textual y el uso adecuado del conocimiento sobre el tema. No obstante, los resultados obtenidos son, en general, bajos, situación que se explica porque el docente

continúa priorizando el fortalecimiento de la lectura y deja en segundo plano la escritura, debido a la complejidad que implica su enseñanza en diversas situaciones comunicativas.

Desde todo lo expuesto anteriormente, es pertinente reconocer las diferentes causas que provocan esta problemática y entre ellas se destaca la falta de formación continua del docente, en tal sentido, Freire (2005) señala que "la educación liberadora implica una formación constante del educador" (s.p), es decir se observa la necesidad de que los docentes se involucren en un proceso permanente de aprendizaje y reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, porque el maestro no solo es un transmisor de conocimiento, sino también un aprendiz activo que se adapta a las transformaciones sociales y educativas de la hipermodernidad.

Otra razón es la resistencia al cambio, según Fullan (2002) la implementación de cambios curriculares implica un desafío para muchos docentes, quienes pueden mostrar resistencia debido a la comodidad con las prácticas tradicionales o al desconocimiento sobre las nuevas tendencias pedagógicas (s.p). Jiménez (2018) menciona que la resistencia al cambio no da paso al desarrollo de la competencia escritora desde una perspectiva diferente (p.87). Esto solo es posible si las instituciones proporcionan recursos, capacitación y tiempo para que los formadores puedan adaptar sus prácticas a las nuevas exigencias reconociendo que en básica primaria su énfasis no es Lengua Castellana, sino son de diferentes áreas del conocimiento.

Otra causa relevante es la falta de actualización docente, la cual, según Perrenoud (2004) se manifiesta en la dificultad para adaptarse a los cambios pedagógicos y sociales, lo que limita el impacto del proceso educativo en el desarrollo integral de los estudiantes (p.187) Por tanto, persisten prácticas de enseñanza de la escritura basadas en métodos memorísticos, centrados en la repetición mecánica de reglas gramaticales, estructuras lingüísticas y ejercicios prediseñados que, si bien pueden resultar funcionales en determinados aspectos, restringen la construcción de

sentido, la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

Además, se sigue enseñando de forma fragmentada donde cada área tiene su enfoque, objetivos y aprendizajes, dejando así que el área responsable de la escritura y lectura sea Lengua Castellana, lo cual genera baja calidad educativa. Samper (2006) afirma que se debe “superar la automatización y fragmentación de los contenidos de enseñanza” (p.15) razón fundamental para trabajar por proyectos que contextualicen el conocimiento. Tal situación no solo dificulta la conexión entre diferentes disciplinas, sino que también impide a los estudiantes ver la relevancia y aplicación práctica de las habilidades lingüísticas en contextos más amplios; como resultado, se corre el riesgo de que los alumnos desarrollen una comprensión superficial de la escritura y la lectura, afectando su capacidad para comunicarse efectivamente en diversas situaciones.

Otra causa fundamental radica en que algunos docentes priorizan la enseñanza de la lectura dejando a un lado la escritura, porque afirman que leer constituye la base fundamental en el aprendizaje, tiene resultados inmediatos y permite una evaluación de forma más fácil como afirma Farrell (2009) destaca que las habilidades lectoras son más fáciles de medir mediante pruebas estándar, mientras que la escritura es más subjetiva y difícil de evaluar debido a la variabilidad en los estilos y niveles de desarrollo (p.65). Por tanto, se cree en el paradigma que “enseñar a escribir es difícil”, debido a las múltiples habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que involucra el proceso, sin reconocer como afirma Graves (1983) que escribir es un proceso continuo, que requiere planificación, revisión y retroalimentación constructiva, para alcanzar un aprendizaje integral (p.183)

En coherencia con lo anterior, es necesario señalar que las debilidades en la enseñanza de la escritura en la Educación Básica Primaria generan múltiples consecuencias que impactan tanto a los estudiantes como al entorno educativo y social, y que se relacionan directamente con el rol que asume el docente en el proceso formativo. Cuando la enseñanza de la escritura no es orientada de manera intencional, sistemática y mediada pedagógicamente, los estudiantes presentan dificultades para

comunicarse de forma efectiva por escrito, lo cual se evidencia en la producción de textos poco estructurados, confusos y con errores gramaticales recurrentes. Estas falencias no solo afectan la comprensión del mensaje, sino que inciden negativamente en el desempeño académico en diversas áreas del conocimiento que demandan habilidades de redacción y argumentación.

A largo plazo, la ausencia de una mediación docente que conciba la escritura como un proceso formativo limita el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, al restringir oportunidades para analizar, argumentar y expresar ideas de manera coherente y fundamentada. En este sentido, el docente, al no promover prácticas de escritura contextualizadas, revisadas y retroalimentadas, reduce la posibilidad de que los estudiantes fortalezcan competencias comunicativas esenciales para participar activamente en debates informados, construir posturas propias y tomar decisiones conscientes en su vida académica, personal y social.

Asimismo, a estas dificultades se suma la concepción de la escritura como una tarea obligatoria y carente de sentido, lo que conduce a una disminución del interés por el aprendizaje en general. Esta actitud negativa puede extenderse a otras áreas del conocimiento, afectando el rendimiento académico global de los estudiantes y su desarrollo integral. De igual manera, la falta de motivación y de conexión con el proceso educativo puede generar la percepción de que los aprendizajes carecen de aplicación en la vida cotidiana y, por ende, incrementar las tasas de abandono o deserción escolar.

Por otra parte, a nivel social, una población con deficiencias en la competencia escritora puede tener dificultades para participar de manera activa en procesos democráticos y cívicos. En este sentido, la falta de esta habilidad puede llevar a una ciudadanía menos informada y comprometida, afectando así la cohesión social y el desarrollo democrático. En resumen, la ausencia de la enseñanza adecuada de la escritura tiene consecuencias profundas que van más allá del ámbito académico, impactando tanto a los individuos, como a la sociedad en su conjunto.

Actualmente, se debe tener en cuenta que la escritura es un pilar fundamental que se debe potenciar como una habilidad, según Bravo (2023) todo ser humano debe existir en función a su desempeño en la sociedad, es quizá una de las principales maneras de comunicarse (p.154). Esta razón conduce a detenerse y profundizar sobre la capacidad que tenga el ser humano para escribir, sin embargo, se observa con preocupación que la situación ha persistido durante muchos años; se deja ver que la escritura incide en la formación académica de las personas, es así que se busca que la situación en algún momento inicie los cambios que se esperan y desde ese entonces, se logre cultivar más el hábito de la escritura, el cual, al parecer, se ha ido perdiendo.

En general, la persistencia de esta situación en el contexto educativo puede acarrear importantes consecuencias tanto internas como externas. Por un lado, en el ámbito externo se reflejará un bajo desempeño continuo en las Pruebas Saber 3° y 5° y del PTA, lo que indica que, en lugar de mejorar los procesos evaluados, se continúan marcando las deficiencias. Por otro lado, esta situación puede llevar a que la institución se abstenga de forma total en vincularse a concursos y actividades externas de escritura propuestos por diversas entidades, debido a temores u otros factores, limitando aún más el desarrollo de estas competencias en los estudiantes.

En el ámbito interno, los estudiantes sigan percibiendo la escritura como un proceso mecánico, descontextualizado, aburrido, sin conexión, sin interés, sin creatividad, aislada, rutinaria, sin sentido. Esta percepción se traduce en una desconexión entre la escritura y su aplicación en la vida cotidiana, así como en otras áreas del conocimiento. Por ende, cuando se les solicite redactar textos propios, van a presentar dificultades en estilo propio, intención comunicativa, coherencia y cohesión evidenciando una integración deficiente de los conocimientos adquiridos. Esta situación refleja la necesidad de mejorar para cambiar el enfoque en la enseñanza de la competencia escritora desde el rol del docente.

En el ámbito interno, los estudiantes continúan percibiendo la escritura como un proceso mecánico, descontextualizado y aburrido, sin conexión, sin interés, sin creatividad, aislado, rutinario y carente de sentido. Esta percepción se traduce en una

desconexión entre la escritura y su aplicación en la vida cotidiana, así como en otras áreas del conocimiento. Por ende, cuando se les solicita redactar textos propios, presentan dificultades en el desarrollo de un estilo propio, en la intención comunicativa, así como en la coherencia y la cohesión, lo que evidencia una integración deficiente de los conocimientos adquiridos. Esta situación refleja la necesidad de mejorar y reorientar el enfoque en la enseñanza de la competencia escritora desde el rol del docente.

Desde esta realidad, en la Institución Educativa Colegio General Santander, del municipio de Villa del Rosario, se observa con preocupación la situación existente en torno al desarrollo de la competencia escritora; por tanto, surge la necesidad de profundizar en esta problemática con el propósito de explorar las prácticas pedagógicas, el rol y las concepciones que los docentes implementan para fortalecer dicha competencia en los estudiantes de Educación Básica Primaria. En este sentido, se busca generar constructos en torno a la enseñanza y al desarrollo de la competencia escritora a partir de las concepciones de los docentes, en el contexto educativo del municipio de Villa del Rosario, departamento de Norte de Santander, Colombia.

Ante esta situación problemática surge la pregunta: ¿Qué constructos teóricos se generarán sobre la competencia escritora en Educación Básica Primaria desde la concepción de los docentes? Este planteamiento constituye la pregunta central de la investigación, la cual permite sistematizar cada uno de los aspectos que forman parte del objeto de estudio. En coherencia con ello, se formulan los siguientes interrogantes específicos: ¿Cuál es el rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora? ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora en los estudiantes de educación básica? ¿Cuáles son los componentes que estructuran los constructos teóricos sobre la competencia escritora en los estudiantes de educación básica desde la percepción de los docentes? Estas interrogantes constituyen un recorrido investigativo que se articula directamente con los objetivos del estudio.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Generar constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de Educación Básica Primaria desde las concepciones de los docentes de la IE General Santander de Villa del Rosario departamento Norte de Santander (Colombia).

Objetivos Específicos

Describir el rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora en los estudiantes de Educación Básica Primaria.

Analizar las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora en los estudiantes de Educación Básica Primaria.

Establecer los componentes que estructuran los constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de Educación Básica Primaria desde las concepciones de los docentes.

Justificación e Importancia de la investigación

La presente investigación tiene como propósito fundamental Generar constructos teóricos sobre la competencia escritora en los estudiantes de educación básica desde las concepciones de los docentes de la Institución Educativa Colegio General Santander, Municipio de Villa del Rosario Departamento Norte de Santander – Colombia. Estos constructos permitirán aportar elementos teóricos y pedagógicos que orienten al docente en la enseñanza de la escritura, entendida como una habilidad esencial en el proceso formativo. En este sentido, resulta importante porque permite a los estudiantes no solo adquirir habilidades comunicativas claves, sino que también invita construir y expresar ideas de manera crítica, reflexiva y creativa.

De acuerdo con lo anterior, el estudio tiene una importancia significativa al contribuir directamente al logro de una educación de excelencia, equidad y calidad. Como señala la UNESCO (2020): “La educación es la base para la renovación y transformación de nuestras sociedades” (p. 3), este propósito depende, en gran

medida, de la construcción teórica y práctica en torno a la competencia escritora. El fortalecimiento de esta habilidad influye de manera directa en la formación integral de los estudiantes, al promover una transformación positiva en el ámbito académico y personal.

Desde una perspectiva teórica, debido a que abordará una revisión, análisis de antecedentes y fundamentos conceptuales que permitirán ampliar el conocimiento sobre la competencia escritora, su enseñanza y el rol docente. Este abordaje convertirá el estudio en una fuente de consulta relevante para la comunidad académica interesada en el desarrollo de la competencia escritora, especialmente en el contexto de la educativa primaria. Asimismo, el trabajo aportará elementos clave para comprender la validez conceptual del análisis realizado y se consolidará como un antecedente significativo para futuras investigaciones relacionadas con esta temática.

Además, al documentar y analizar los hallazgos de manera sistemática, contribuye a la construcción de una base teórica sobre la cual otros académicos pueden construir sus estudios, promoviendo así un avance continuo en el campo de la competencia escritora. Este tipo de investigación no solo permite consolidar el conocimiento, sino que puede inspirar nuevas preguntas de investigación y enfoques metodológicos, contribuyendo al desarrollo de teorías más sólidas y generación de prácticas pedagógicas innovadoras. En última instancia, esta perspectiva teórica no solo fortalece el conocimiento existente, sino que también impulsa el progreso académico hacia una mejor comprensión y enseñanza de la escritura en contextos educativos.

Desde una perspectiva práctica, resulta necesario al considerar que los procesos de formación y capacitación docente deben orientarse hacia la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, sustentados en constructos teóricos sobre la competencia escritora. En este sentido, la justificación práctica del estudio se encuentra estrechamente vinculada al quehacer pedagógico, en tanto que la formación del docente en estos aspectos favorece el fortalecimiento de su didáctica, la diversificación de recursos y estrategias, y la resignificación de la enseñanza de la escritura como una

experiencia significativa y enriquecedora, con una conexión más profunda con la palabra escrita y su aplicación en la vida cotidiana.

De igual manera, desde una perspectiva metodológica ya que sustenta en un conjunto de elementos que permiten orientar de manera rigurosa el proceso investigativo y facilitar una comprensión profunda del objeto de estudio. En este sentido el método fenomenológico responde a la necesidad de reconocer y generar constructos que reflejen la esencia del fenómeno dado que la investigadora puede acceder a las vivencias y significados que los informantes clave atribuyen a sus experiencias. De esta forma, logra ofrecer una representación más rica y matizada de la situación que se estudiará. Así mismo, esta metodología no solo contribuye a la validez del análisis, sino que también promueve un diálogo significativo entre teoría y práctica, facilitando la identificación de patrones y tendencias que pueden informar futuras intervenciones educativas.

Bajo esta perspectiva, también se resalta la social, la cual responde a las demandas del mundo actual, al tiempo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la competencia escritora en los estudiantes de Educación Básica Primaria. Este fortalecimiento implica contemplar la diversidad de elementos presentes en el entorno educativo, tales como saberes, experiencias y conocimientos previos de los educandos. De esta manera, tiene un impacto significativo en el contexto educativo, ya que permite a los docentes reconocer la relevancia de la competencia escritora desde su rol fundamental como mediador, para el diseño de estrategias y métodos de aprendizaje integral, que respondan a las necesidades individuales y grupales de los aprendices

Finalmente, la presente investigación se inscribe en el Núcleo Didáctica y Tecnología Educativa– (DITE), mediante la línea de investigación las realidades didácticas de la carrera docente, del Instituto Pedagógico Rural Gervasio. Este proceso permite reconocer la importancia de analizar las prácticas pedagógicas en contextos reales educativos. Los aspectos mencionados evidencian las razones que sustentan la realización la presente investigación, su relevancia para la sociedad ya

que establece un acercamiento a la realidad educativa, desde la planeación de situaciones de aprendizaje hasta la ejecución de las mismas, contribuyendo así a la reflexión y mejora de los procesos didácticos en el ejercicio docente.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El marco teórico se estructura en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se abordan los antecedentes de la investigación, considerando estudios realizados a nivel internacional, nacional y regional. En segundo lugar, presentan las bases teóricas que sustentan la investigación, las percepciones de los docentes sobre la competencia escritora, su enseñanza, procesos y estrategias pedagógicas. Este recorrido abarca las diversas dimensiones del conocimiento, destacando especialmente la dimensión teórica. Cabe señalar que las bases legales se plantean como un tercer elemento en la estructura de la tesis, tema que se desarrolla en los párrafos subsiguientes.

Antecedentes de la investigación

Los antecedentes en cualquier investigación educativa son esenciales porque ofrecen un marco de referencia que contextualiza el estudio. Estos antecedentes permiten que tanto investigadores como lectores comprendan el corpus de conocimientos previos sobre el tema, incluyendo teorías relevantes, investigaciones anteriores y debates críticos en el campo. De esta manera, los antecedentes no solo informan sobre el estado actual del conocimiento, sino que también ayudan a identificar las lagunas que la investigación actual pretende llenar. Esto es particularmente vital en educación, donde la acumulación de conocimientos contribuye directamente a prácticas pedagógicas más efectivas desde el manejo de información concreta y específica. A continuación, se presentan los antecedentes internacionales, nacionales y locales.

Antecedentes internacionales

En primera instancia se tiene el trabajo de Blanco, A (2021) quien realizó una investigación titulada: La simbiosis entre la enseñanza de la escritura creativa y la acción social a través del Aprendizaje-Servicio y la ecocrítica: innovación educativa y aplicaciones a la didáctica de lengua y literatura española y extranjera donde se propone comprobar esa relación simbiótica. Tesis Doctoral, realizada en la Universidad de las Palmas de Gran Colombia; la cual se enmarcó en dilucidar si el Aprendizaje-

Servicio podía aumentar la calidad de los textos literarios de los alumnos de Escritura Creativa y, por otro lado, si el servicio prestado en la actividad de APS podía realizar una contribución a la comunidad. Es oportuno señalar, que se empleó una metodología mixta con énfasis en los métodos anidados; es decir, desde lo cuantitativo y lo cualitativo.

La enseñanza de la escritura creativa refleja que esta disciplina está necesitada de herramientas para fomentar el pensamiento crítico, la conciencia lingüística e histórica y una comprensión mayor de los asuntos públicos por parte de los alumnos. Los profesores de escritura creativa reconocen que se necesita desarrollar nuevas estrategias para hacer frente al aislamiento y el academicismo de los campus universitarios con el fin de vincularlos a los escenarios en los que tienen lugar los conflictos y los asuntos sociales que preocupan a los lectores. La utilización de un marco conceptual para la acción social y los postulados de la ecocrítica han sido de gran utilidad para el desarrollo del proyecto, que ha demostrado ser una herramienta muy útil, no sólo para la enseñanza de la escritura creativa, sino también para la enseñanza de la lengua y literatura tanto española, como extranjera.

En tal sentido, el trabajo asumido constituye una contribución significativa a la presente investigación, ya que se apoya en sólidas bases teóricas en didáctica de la lengua, literatura española y extranjera desde la competencia escritora. Además, se relaciona porque destaca la necesidad de fomentar una escritura creativa y orientada hacia la acción social en el contexto educativo, al tiempo que propone repensar las prácticas educativas tradicionales para hacerlas más significativas. Este enfoque no solo impulsa un mayor sentido de responsabilidad social y ambiental desde el rol de docente, sino que también se vincula estrechamente con los objetivos de la investigación en curso.

Seguidamente, se presenta el trabajo de García (2020) titulada: Abordaje teórico de la lengua escrita desde la perspectiva sociocrítica en educación inicial. Tesis Doctoral, realizada en la Universidad de Carabobo de Venezuela.

El objetivo principal del estudio fue implementar estrategias que facilitaran la enseñanza de la lengua escrita en los primeros años de educación. La metodología fue cualitativa, particularmente adecuada para explorar fenómenos complejos como el aprendizaje de la lengua escrita, ya que permitió captar las experiencias y percepciones de los educadores y estudiantes involucrados. A través de entrevistas, observaciones y análisis documentales, se buscó obtener una comprensión profunda sobre cómo se llevaba a cabo la enseñanza de la escritura y cuáles eran los desafíos que enfrentaban docentes y alumnos. Sirvió de referente para dar paso al conocimiento de los aspectos contextuales a considerar en una nueva realidad.

El presente trabajo constituye un aporte significativo a la investigación en curso, ya que permite comprender mejor los procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Al centrarse en las realidades sociales que afectan este proceso, el estudio contribuye a generar conciencia sobre la importancia de adaptar las prácticas educativas a contextos específicos, promoviendo un aprendizaje más equitativo e inclusivo desde los primeros años escolares. Esto es esencial, puesto que los años iniciales de educación sientan las bases para el desarrollo de esta competencia y destacan la relevancia del contexto en la planificación de actividades educativas. Además, este enfoque se alinea con la metodología de investigación cualitativa, lo que refuerza su pertinencia en el objeto de estudio.

Así mismo, se presenta el trabajo realizado por: Sarasty (2020). Desarrollo de la competencia lecto escritora en estudiantes de grado segundo de primaria a través del aprendizaje musical. Tesis Doctoral de la Universidad UMECIT – Panamá. Su estudio se enmarcó en analizar las competencias lecto-escritoras de los estudiantes con la finalidad de generar estrategias para una enseñanza efectiva. La metodología empleada se centró en la investigación cuantitativa y se trabajó con hipótesis y variables orientadas a la elección del aprendizaje musical como herramienta para potenciar estas competencias.

El objetivo principal del estudio fue evaluar cómo el aprendizaje musical podía influir en el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras en los estudiantes. Se centró

en esta relación para identificar estrategias pedagógicas que no solo mejoraran la capacidad de lectura y escritura, sino que también hicieran el proceso más atractivo y significativo para los alumnos. La música, como forma de expresión artística, tuvo el potencial de estimular diferentes áreas del cerebro y facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas, lo que pudo resultar en un aprendizaje más integral y efectivo.

La metodología empleada fue cuantitativa, a través de la cual se establecieron relaciones entre variables y se midió el impacto del aprendizaje musical sobre las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Los hallazgos permitieron comprender cómo el aprendizaje de la música incidió de forma positiva en el desarrollo de la lectoescritura. Las conclusiones dejaron ver que, a través del aprendizaje musical, se desarrollaron las capacidades cognitivas, de memoria, creatividad, abstracción e imaginación; por tanto, se necesitaron docentes innovadores y motivadores que generaran cambios a través de su enseñanza para que los estudiantes participaran de forma dinámica y activa.

Este trabajo representa una valiosa contribución a la investigación en desarrollo porque se centra en establecer una base teórica sobre el uso de competencias lecto-escritoras por medio de la música. Además, al analizar la estrategia que utiliza el docente que es el aprendizaje musical permite la reflexión sobre la necesidad de innovar y establecer métodos de enseñanzas significativos en el proceso de la escritura que mejoren la calidad educativa y fomenten un ambiente más dinámico y motivador para los estudiantes.

Antecedentes nacionales

En el contexto nacional, la tesis doctoral de Morales (2020), titulada “Modelo teórico de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Básica Primaria rural”, aborda un tema crucial en el contexto educativo de Colombia y América Latina: la calidad de la educación. En una región donde los desafíos educativos son significativos, el estudio se centra en cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza de la lectoescritura en las instituciones educativas rurales, especialmente aquellas que implementan la metodología de Escuela Nueva. Este enfoque es relevante no solo para

entender las prácticas actuales, sino también para informar y desarrollar políticas educativas que promuevan mejoras en la enseñanza y el aprendizaje.

El objetivo principal de la investigación fue configurar un modelo teórico que explicara los factores que influían en los procesos de enseñanza de la lectoescritura por parte de los docentes en contextos rurales. La elección del contexto rural fue significativa, ya que estas áreas a menudo enfrentaban limitaciones en recursos y formación docente, lo que podía impactar negativamente en la calidad educativa. Al centrarse en los primeros grados de escolaridad, se buscó identificar las bases sobre las cuales se construían las habilidades de lectoescritura, fundamentales para el desarrollo académico posterior de los estudiantes.

Para llevar a cabo esta investigación, se empleó un enfoque cuantitativo. El diseño metodológico incluyó un estudio de campo con un enfoque transeccional contemporáneo, lo que implicó una recolección de datos que reflejó la realidad actual del aula. En conclusión, diversos factores como la formación profesional del docente, su conocimiento pedagógico del contenido y su actitud hacia la enseñanza fueron hallazgos cruciales, porque indicaron que, aunque existían métodos más innovadores y efectivos disponibles, muchos educadores podían estar limitados por su formación previa o por la falta de recursos adecuados para implementar enfoques más dinámicos y centrados en el estudiante.

Esta investigación se vincula estrechamente con el estudio en curso, ya que busca complementar un modelo teórico mediante la implementación de prácticas pedagógicas concretas para el desarrollo de la escritura en el aula. No solo se pretende optimizar los procesos actuales, sino también proporcionar herramientas prácticas que permitan a los docentes adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes. Además, este trabajo enriquece la comprensión académica de la enseñanza de la lectoescritura y sus implicaciones, ofreciendo soluciones significativas para mejorar la calidad educativa en la institución.

Bajo la misma mirada, es conveniente tener claro que se presenta el trabajo realizado por Casas (2020) Discurso y poder en el plan nacional de lectura y escritura.

Tesis Doctoral de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Tunja – Colombia. La intención de la tesis consistió en analizar el discurso y el poder, centrados en esta ocasión en el Plan Nacional de Lectura y Escritura; lo cual convergió en un conjunto de estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura. Es así que se establecieron las bases teóricas y conceptuales, centradas en el proceso de enseñanza y fortalecimiento, en primer lugar, de la lectura y, en segunda instancia, vinculadas con la escritura.

La metodología empleada fue la investigación cualitativa y se concretó mediante un análisis del discurso; razón que condujo a tener presente que la investigación trajo consigo como resultado que los docentes debían apropiarse de estrategias relacionadas con la enseñanza de la escritura. Así mismo, fue significativo señalar que se logró concluir que los procesos fundamentales en la formación y capacitación académica de los estudiantes recayeron en la lectura y la escritura. Se concluyó que se reconoció la necesidad de estrategias interdiscursivas que se enfocaran en la lectura y la escritura desde lo lector; además, se reconoció que la cobertura se logró con programas de educación no formal. También se evidenció que todos los programas debían estar vinculados con las prioridades económicas; por tanto, existió una brecha entre las necesidades del contexto y el presupuesto del PNLE y, por último, los modelos atendieron a una política de dictadura en el lenguaje.

El trabajo asumido como antecedente se relaciona de forma directa ya que ofrece una perspectiva crítica sobre el Plan Nacional de Lectura y Escritura en Colombia porque establece bases teóricas sólidas sobre la escritura, desde la realidad de estrategias y como de los docentes. Además, aborda la lectura y la escritura desde una óptica crítica, promoviendo prácticas más inclusivas y efectivas. También se relaciona con la necesidad de un cambio es el proceso de enseñanza que se debe dar desde políticas que se evidencien el aula de clase y a la hora de redactar textos de acuerdo a su intención comunicativa.

Antecedentes locales

Desde la mirada regional conviene señalar que Velásquez (2021) realizó una investigación titulada Fundamentos teóricos para el desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes de Educación Básica Primaria, su objetivo general se enfocó en generar fundamentos y bases teóricas sólidas que pudieran guiar a los educadores en la enseñanza de la lectura y escritura. Se desarrolló una investigación en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, mediante la fenomenología, además de ello, el escenario estuvo constituido por la Institución Educativa la Garita, donde se seleccionaron de manera intencional a cinco docentes de educación primaria, un coordinador pedagógico y cinco estudiantes de manera intencional debido a la naturaleza cualitativa de la investigación.

Como resultados, se logró establecer que los niños requieren del fomento de hábitos relacionados con la lectura y la escritura, donde se cuente con el empleo de diferentes elementos que motiven al estudiante hacia el logro del amor por la lectura y la escritura. El trabajo asumido como antecedente se vincula directamente con el objeto de estudio, ya que proporciona fundamentos teóricos para la enseñanza de la competencia escritora. Además, al abordar esta temática desde un contexto específico, la investigación subraya la importancia de considerar las particularidades regionales en el diseño e implementación de estrategias educativas efectivas, fortaleciendo así el rol del docente en el proceso de enseñanza de esta competencia.

La tesis de Anave (2023) titulada “Constructos teóricos de la comprensión lectora como componente para la producción de textos escritos desde la práctica pedagógica” aborda un tema crucial en el ámbito educativo: la relación entre la comprensión lectora y la producción escrita. En un contexto donde se busca potenciar aprendizajes significativos, se estableció que fue fundamental generar argumentos que sustentaran las ideas que los estudiantes extraían de los textos que leían. El diseño metodológico de la investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo, empleando el método fenomenológico y el paradigma interpretativo. Esto permitió explorar las experiencias vividas por los docentes en relación con la comprensión lectora y su impacto en la producción escrita. Además, se destacó la importancia del contexto

educativo cotidiano, donde las interacciones entre docentes y estudiantes fueron esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las conclusiones se centraron en la falta de planeación y organización pedagógica en las clases de Lengua Castellana, evidenciando la necesidad de integrar este proceso con fundamentos teóricos. Se propuso establecer objetivos que hagan el conocimiento más significativo y que tengan en cuenta la realidad contextual de los estudiantes. Además, se destacó la imperiosa necesidad de desarrollar estas competencias de forma integral en todos los niveles de lectura; por último, al momento de enseñar es importante que se tengan en cuenta los procesos cognitivos y neurológicos.

El antecedente se relaciona con el estudio en curso porque subraya la necesidad de ofrecer a los docentes una orientación epistémica que fomente procesos reflexivos prácticos y teóricos de esta competencia y así se pueda transformar la manera en que se enseña a leer y escribir, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, desde las prácticas educativas se busca mejorar estos procesos, además se relaciona con el método y paradigma reconociendo su importancia en el contexto de la investigación.

Por último, se presenta la tesis de Gómez (2022) titulada Fundamentos teóricos para el desarrollo de las competencias comunicativas en educación primaria, su objetivo central se enfocó en desarrollar elementos teóricos para cada uno de los elementos de la comunicación. Este proceso se desarrolló en Colegio José Aquilino Durán del Barrio Alfonso López de la ciudad de Cúcuta. El diseño metodológico se enfocó en un método hermenéutico, bajo enfoque cualitativo, y se realizaron cinco fases que guiaron el objeto de estudio. Se concluyó que los docentes presentaron falencias en la enseñanza de escritura, esta realidad se ha hecho evidente en la pandemia en el grado primero, por ende, se deben reestablecer las estrategias pedagógicas que fortalezcan las competencias comunicativas, además, se reconoce la necesidad de crear fundamentos teóricos que promuevan este proceso.

El aporte directo a la investigación radica en el planteamiento de la necesidad de mejorar la enseñanza competencia escritora, reconociendo que los docentes deben centrarse en crear estrategias de acuerdo al contexto y situación del entorno. Además, se relaciona con la importancia de crear una fundamentación teórica, siendo esta la base fundamental de cualquier proceso investigativo y por último en el enfoque cualitativo ya que permite conocer el entorno desde sus diferentes perspectivas.

Bases teóricas

La construcción del marco teórico es un proceso fundamental en cualquier investigación, ya que establece las bases conceptuales y contextuales que guiarán el estudio. En el ámbito de la enseñanza de la competencia escritora, este proceso es aún más crucial, dado que la escritura no solo permite la construcción del conocimiento, sino que también influye en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. La investigadora debe seguir criterios específicos para identificar y definir categorías clave que conformen el entramado conceptual necesario para abordar la investigación este fundamento teórico permite una comprensión más profunda del objeto de estudio, facilitando su análisis crítico y reflexivo.

Recorrido histórico de la escritura

Los sistemas de escritura tienen una historia rica y compleja que se remonta a hace aproximadamente cinco mil años, cuando los primeros dibujos comenzaron a evolucionar hacia formas logográficas en Asia menor. Este proceso inicial marcó el comienzo de la necesidad humana de registrar información y comunicarse de manera más efectiva. A medida que las sociedades se volvieron más complejas, también lo hicieron sus sistemas de escritura. La transición de representaciones pictóricas a símbolos logográficos permitió una mayor flexibilidad y precisión en la comunicación, sentando las bases para el desarrollo posterior de la escritura silábica y, eventualmente, del alfabeto.

Ruiz García et al.(2010) plantea que la evolución hacia la escritura silábica fue un paso significativo en esta trayectoria histórica (s.p). En Grecia, se dio un avance crucial con la creación del verdadero alfabeto, que permitió representar sonidos

individuales del lenguaje hablado. Este cambio no solo facilitó la escritura de palabras completas, sino que también hizo posible una mayor democratización del acceso a esta, ya que el alfabeto es más fácil de aprender y utilizar en comparación con sistemas más complejos como el cuneiforme o los jeroglíficos. La capacidad de representar fonéticamente el lenguaje oral transformó radicalmente la forma en que las sociedades podían documentar su historia, cultura y conocimiento.

El descubrimiento de la escritura fonética representa un gran salto adelante en la historia de la escritura. Esta innovación permitió a los seres humanos plasmar sus pensamientos y experiencias de manera más precisa y accesible. Por ejemplo, los sumerios utilizaban su sistema cuneiforme para etiquetar productos comerciales, lo que demuestra la aparición de herramienta práctica para facilitar el comercio y la administración. Sin embargo, a medida que las necesidades comunicativas crecían, también lo hacía la complejidad del sistema; así, surgió la urgencia de representar nombres propios mediante un conjunto específico de sonidos verbales.

Este desarrollo ilustra claramente la naturaleza social e interactiva de los sistemas de escritura a lo largo del tiempo. Según Ruiz García, Baño Gimeno, y Secadas (2010), la evolución desde representaciones ideográficas hasta un sistema fonético refleja no solo avances técnicos, sino también cambios en las dinámicas sociales y culturales (p.151) La capacidad de transcribir nombres propios mediante sonidos verbales no solo enriqueció el lenguaje escrito, sino que también fortaleció las relaciones sociales al permitir una identificación más clara entre individuos dentro de una comunidad. En última instancia, esta trayectoria histórica ha desembocado en el sistema fonético contemporáneo que utilizamos hoy en día, evidenciando cómo cada etapa en el desarrollo de la escritura ha estado intrínsecamente ligada a las necesidades sociales y comunicativas de las civilizaciones humanas.

La escritura sintética representa una forma de comunicación visual que permite al observador captar, de un solo vistazo, una proposición o un conjunto de ideas. Este tipo de proceso se basa en la utilización de imágenes que no solo representan objetos o acciones, sino que encapsulan significados más amplios, como frases completas. Por

ejemplo, una imagen que ilustra "voy en canoa" no se limita a mostrar una canoa, sino que sugiere toda la acción y la intención detrás de esa frase. Esta capacidad de condensar información en un solo símbolo es una característica distintiva de la escritura sintética, que busca comunicar hechos e intenciones de manera inmediata y efectiva.

Sin embargo, Ruiz et al. (2010) señalan que el paso de la escritura sintética a la escritura analítica marca un avance significativo en la evolución del lenguaje escrito (p.93) Esta se centra en representar palabras individuales mediante signos específicos, lo que permite una mayor precisión y claridad en la comunicación. A diferencia de la escritura sintética, donde cada imagen puede ser interpretada de múltiples maneras, la escritura analítica establece un vínculo directo entre cada signo y su correspondiente palabra. Esto reduce los errores de interpretación y asegura que el texto refleje con exactitud el contenido verbal original, facilitando así una comprensión más precisa del mensaje.

Las escrituras más antiguas conocidas, como las sumerias y egipcias, son ejemplos tempranos de este enfoque analítico. Aunque estas formas de escritura han sido retocadas a lo largo del tiempo, su estructura básica refleja un intento por registrar el lenguaje hablado mediante símbolos específicos para cada palabra. Este desarrollo fue crucial para el avance del pensamiento humano y la organización social, ya que permitió a las civilizaciones documentar su historia, leyes y conocimientos científicos con mayor fidelidad. La transición hacia un sistema más estructurado y menos ambiguo representó un hito en la capacidad humana para comunicarse a través del tiempo y el espacio.

Por otro lado, al analizar la escritura china se observa una complejidad adicional. Aunque algunos podrían considerarla ideográfica debido al uso de caracteres que representan conceptos completos, los hexagramas chinos introducen una dimensión diferente al asociar cada símbolo con un grupo de ideas relacionadas a un concepto base. Según Ruiz, Baño y Secadas (2010) estos hexagramas no derivan simplemente de imágenes primitivas; en cambio, utilizan formas geométricas para expresar ideas

abstractas (p.95). Esto, indica que la escritura china desde sus inicios ha estado orientada hacia una representación conceptual más rica y matizada. Sin embargo, al igual que con otros sistemas escritos antiguos, esta forma también presenta limitaciones al no ser estrictamente "verdadera" en el sentido convencional; cada hexagrama abarca múltiples significados y no se restringe a una sola palabra o idea. Así, tanto la escritura sintética como la analítica han contribuido a moldear la comprensión del lenguaje escrito y su evolución a lo largo del tiempo.

Con el tiempo, hacia el siglo XIII-XIV, se produjo otro avance significativo con el establecimiento de la escritura coreana bajo el emperador Mongol Kublai Khan. Este nuevo sistema fue diseñado específicamente para abordar las limitaciones del sistema chino al descomponer los caracteres en sus sonidos fundamentales. Al crear vocales y consonantes complementarias, él no solo buscó facilitar la pronunciación precisa de los caracteres chinos, sino también desarrollar un sistema independiente que pudiera expresar adecuadamente el idioma coreano. Este enfoque innovador permitió una mayor flexibilidad y adaptabilidad en la escritura coreana, diferenciándola claramente del modelo chino.

En términos estructurales, Ruiz, Baño y Secadas (2010) señala que tanto los coreanos como los chinos comparten similitudes en su forma de escribir: ambos sistemas se desarrollaron con una orientación vertical y un sentido de lectura de derecha a izquierda (p.73). Esta característica refleja tradiciones culturales profundas y prácticas históricas que han perdurado a lo largo del tiempo. Sin embargo, mientras que el sistema chino continuó evolucionando hacia formas más complejas e ideográficas, la escritura coreana se centró en una representación más fonética y accesible. En conjunto, estos desarrollos subrayan cómo diferentes culturas han adaptado sus sistemas de escritura para satisfacer sus necesidades lingüísticas específicas y cómo estas adaptaciones han influido en su identidad cultural a lo largo de los siglos.

La escritura latina, que se desarrolló en un contexto cultural y literario rico, utilizaba principalmente dos soportes: el papiro y el pergamino. El pergamino, cuyo

nombre proviene de Pérgamo, un importante centro cultural de Asia Menor, permitió la creación de textos más duraderos y elaborados. Este avance en los materiales de escritura facilitó la preservación del conocimiento y la literatura de la época. Por otro lado, las notas rápidas se registraban en tablillas con un estilete que tenía un extremo afilado para escribir y otro romo para borrar, lo que refleja una necesidad práctica de registrar información de manera eficiente. Sin embargo, este enfoque expedito también llevó a una deformación progresiva de la escritura, dando lugar a la aparición de letras cursivas que buscaban simplificar el proceso de escritura.

Hacia el siglo IX, se consolidó la minúscula Carolina como una forma predominante de escritura. Esta evolución fue significativa porque representó un cambio hacia una mayor legibilidad y uniformidad en los textos escritos. En contraste, los monumentos continuaban utilizando letras capitales o mayúsculas, que eran más adecuadas para inscripciones permanentes debido a su tamaño y claridad. La letra cursiva había hecho su aparición ya en el siglo I en Pompeya, donde se utilizaba en tablillas de cera para anotaciones rápidas. Este uso práctico del lenguaje escrito demuestra cómo las necesidades cotidianas influyeron en la evolución del estilo gráfico.

Ahora bien, Ruiz et al. (2010) señalan que, durante el siglo IX, también emergieron formas como la letra uncial y semiuncial, conocidas como minúscula primitiva o nueva escritura común. Estas variantes se caracterizaban por rasgos curvos y rectilíneos que diferenciaban claramente estas letras de las mayúsculas tradicionales. La irregularidad en su alineación y la ausencia de travesaños en las bases y cimas de las letras verticales y oblicuas reflejan un estilo más fluido y menos rígido que el utilizado anteriormente. Esta transición hacia formas más dinámicas no solo facilitó la escritura rápida, sino que también permitió una mayor expresión artística dentro del texto.

Posteriormente, es importante destacar cómo estas transformaciones tipográficas no solo respondían a necesidades prácticas, sino que también influían en la estética del texto escrito. La tendencia a cruzar las horizontales por encima y por

debajo del cuerpo de las letras se acentuó con el desarrollo de la semiuncial, lo que aportó un carácter distintivo a esta forma escrita. Así, la evolución de la escritura latina desde sus inicios hasta el establecimiento de estilos más complejos refleja tanto cambios funcionales como estéticos han dejado una huella perdurable en la historia del lenguaje escrito. Estos desarrollos no solo facilitaron la comunicación efectiva, sino que también contribuyeron al legado cultural e intelectual del mundo occidental.

Rol del docente

Cedeño (2021) destaca que “la labor del docente es de guía-mediador y debe convertirse en un actor activo, capaz de socializar y modelar valores, transmitir confianza, seguridad y, sobre todo, respeto y estima en sus estudiantes” (p. 131). Desde esta perspectiva, la docencia no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se concibe como una acción transformadora orientada al desarrollo integral de los estudiantes, en coherencia con las competencias del siglo XXI. En consecuencia, el rol docente se despliega en múltiples dimensiones que articulan el ser, el saber y el hacer pedagógico. Uno de los roles, fundamentales es el de guía del aprendizaje, ya que el docente, desde esta función, comunica de manera efectiva y establece relaciones pedagógicas basadas en el diálogo y el respeto mutuo. Al asumir este rol, el maestro acompaña los procesos formativos de los estudiantes y propicia un clima de confianza que favorece el aprendizaje significativo.

En esta línea Freire (1997) sostiene que el papel del educador no se reduce a constatar hechos, sino que implica intervenir de manera crítica en la realidad, con una postura activa y comprometida (p. 63). De este modo, el maestro acompaña al estudiante en su proceso formativo, asume un compromiso pedagógico consciente y crea las condiciones necesarias para que el educando construya significados a partir de su experiencia, su contexto y el intercambio dialógico con los otros. Por ende, guiar el aprendizaje implica escuchar, preguntar y proponer, más que imponer respuestas, lo que supone es reconocer al estudiante como sujeto de conocimiento y no como un receptor pasivo de información. Asimismo, al acompañar la construcción de sentidos, el maestro posibilita que el estudiante relacione los contenidos escolares con su vida cotidiana y su entorno social, fortaleciendo una educación orientada a la conciencia

crítica y a la transformación social. Desde esta perspectiva, el educador cumple un papel ético y formativo esencial: enseñar a pensar, a dialogar y a actuar responsablemente en el mundo.

En estrecha relación con lo anterior, se encuentra otro rol como mediador del aprendizaje. Dewey (1960) plantea que la educación es un proceso interactivo y experiencial en el que el rol del profesor es mediar entre las experiencias del alumno y el aprendizaje significativo. De este modo, el conocimiento no se transmite de manera lineal, sino que se construye a partir de la interacción del estudiante con su entorno, sus vivencias y los problemas que enfrenta en contextos reales. En consecuencia, el docente debe diseñar y orientar experiencias educativas que favorezcan la reflexión, la participación activa y el pensamiento crítico, propiciando entornos seguros, empáticos y abiertos. En estos espacios, los estudiantes pueden expresarse con libertad, formular preguntas, contrastar ideas y asumir un papel protagónico en su proceso de aprendizaje. Así, la mediación pedagógica se ejerce desde el acompañamiento, el diálogo y la confianza mutua, y no desde la imposición de la autoridad.

De manera articulada, otro rol relevante es el diseñador de ambientes de aprendizaje, entendido como la planificación intencional de experiencias educativas que promueven la interacción, la reflexión y la construcción colaborativa de saberes. En este sentido, Coll (1990) señala que el trabajo del profesor no se limita a la transmisión de información, sino a la creación de las condiciones necesarias para que los estudiantes construyan significados compartidos (p. 107). Estos ambientes de aprendizaje fortalecen la dimensión social del aprendizaje, al posibilitar el intercambio de ideas, la negociación de significados y el desarrollo de habilidades comunicativas y críticas.

Asimismo, el docente se configura como un formador ético, con especial énfasis en la diversidad y la inclusión, asumiendo un papel central en la formación integral del estudiante, Savater (1997) afirma que “educar es enseñar a vivir; por eso la educación moral es inseparable de la enseñanza del conocimiento” (p. 45), lo que evidencia que toda práctica educativa posee una dimensión ética ineludible. Desde esta perspectiva,

el docente no se limita a la transmisión de saberes disciplinares, sino que actúa como mediador de valores, actitudes y principios que orientan la convivencia democrática y el respeto por la diferencia. De este modo, su labor pedagógica promueve el reconocimiento de la diversidad cultural, social y cognitiva como una riqueza para el aprendizaje colectivo, favoreciendo entornos educativos inclusivos y equitativos.

Otro rol docente es el de integrador de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adell (2004) subraya que la incorporación de las TIC en la escuela exige del profesorado la adquisición de nuevas competencias profesionales para transformar la enseñanza y guiar procesos de aprendizajes significativos y contextualizados (p.92) En este sentido, el docente debe integrar las herramientas tecnológicas no como un fin en sí mismas, sino como mediaciones pedagógicas que favorezcan la innovación didáctica, la motivación del estudiante y la personalización de los procesos educativos, en coherencia con los desafíos de la sociedad digital contemporánea.

De igual importancia es el rol del docente como investigador de su propia práctica Stenhouse (1984) sostiene que “la enseñanza adquiere mayor efectividad cuando los docentes desarrollan investigaciones sobre el currículo y su propia práctica” (p.45), lo que implica comprender que docencia no como una actividad meramente técnica, sino como un proceso sistemático de indagación y reflexión permanente. Desde esta perspectiva, el docente debe asumir una postura crítica que le permita analizar, interpretar y transformar sus acciones pedagógicas a partir de las particularidades del contexto educativo en el que interviene. Así, la investigación situada se convierte en una vía para la mejora continua de la enseñanza y para la construcción de conocimiento pedagógico que emerge de la experiencia docente.

En coherencia con esta concepción, Viñals & Cuenca (2016) advierten que el docente no debe asumir el rol de controlador o “policía” de las acciones de los estudiantes en el aula. Por el contrario, su función se orienta a coordinar, acompañar y facilitar experiencias de aprendizaje significativas, promoviendo la autonomía, la participación activa y el protagonismo del estudiantado (p. 110). Esta visión refuerza la

compresión del aprendizaje activo, experiencial e integral, en el que el profesor actúa como mediador reflexivo y que crea condiciones para el desarrollo de competencias, la construcción de sentido y la formación de sujetos críticos.

Finalmente, es importante considerar las funciones específicas que el marco normativo colombiano asigna al rol docente. De acuerdo con el Artículo 4 del Decreto 1278 de 2002, la función docente no se limita a la enseñanza en el aula, sino que comprende también actividades curriculares no lectivas, orientación estudiantil, atención a la comunidad, actualización pedagógica y participación en procesos de planeación, coordinación y evaluación institucional. Estas responsabilidades evidencian la complejidad y amplitud del quehacer docente en la educación básica, al situar al maestro como un actor clave en la gestión pedagógica, institucional y comunitaria. En este sentido, la labor docente se configura como un ejercicio profesional integral que demanda compromiso, corresponsabilidad y trabajo colaborativo con los distintos actores de la comunidad educativa.

Por lo tanto, el docente del siglo XXI debe articular de manera coherente todos estos roles y funciones para responder a los retos de una educación integral, inclusiva y transformadora. Su labor, más allá de transmitir contenidos, implica guiar, mediar, diseñar, formar, integrar, investigar y acompañar, siempre en coherencia con los principios éticos, democráticos y pedagógicos que orientan la educación contemporánea. Asimismo, el ejercicio docente exige una postura reflexiva y crítica frente a la práctica educativa, así como una actualización permanente que le permita adaptarse a los cambios sociales, culturales y tecnológicos del contexto actual. De este modo, el docente se consolida como un agente de transformación social comprometido con la formación de ciudadanos autónomos, críticos y responsables.

Concepciones del docente sobre la competencia escritora

Las concepciones en el plano educativo actual son fundamentales para entender el papel del docente en la sociedad y su impacto en la formación de las generaciones futuras. En un contexto donde la educación enfrenta múltiples desafíos, es crucial que se reconozca la labor del docente no solo como un transmisor de conocimientos, sino

como un agente de cambio social. Esta visión más amplia permite apreciar cómo los educadores contribuyen al desarrollo de habilidades críticas, valores éticos y una conciencia social en sus estudiantes. Sin embargo, ésta a menudo se ve opacada por la falta de reconocimiento y apoyo institucional, lo que puede llevar a una desvalorización de su trabajo.

La necesidad de que los docentes participen activamente en la construcción de una nueva concepción sobre sus aportes a la sociedad es evidente. Esto implica no solo reconocer su rol en el aula, sino también su influencia en el entorno social más amplio. Los educadores deben ser vistos como facilitadores del aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y la reflexión ética entre sus alumnos. Al hacerlo, contribuyen a formar ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad. Este enfoque requiere un cambio cultural que valore la educación como un pilar fundamental para el desarrollo social y económico, así como un espacio donde se cultiven valores democráticos y solidarios. Ante ello, la acción del docente debe ser consciente y crítica, siempre alineada a los conocimientos esenciales necesarios para abordar las complejidades del mundo actual.

Las concepciones se pueden manejar desde diferentes puntos de vista, uno de estos es desde las teorías implícitas, es decir, desde los propios constructos o conocimientos que, según Pozo et al. (2006) puede darse producto de experiencias personales, de conocimiento cultural, o también de forma inconsciente, es y tiene coherencia interna que se relaciona con el comportamiento de las personas (p.148). Estas teorías implícitas son de gran relevancia en el contexto educativo, ya que influyen directamente en la manera como el docente enseña. En la práctica, muchos profesores no se adhieren a una única teoría implícita, sino que integran y combinan diversas concepciones en función de su experiencia profesional y de los conocimientos que han construido a lo largo de su trayectoria. De igual manera, por medio de estas teorías el docente interpreta la realidad educativa en la que está inmerso el currículo y ocurren diversidad de intercambios académicos.

Otro enfoque es desde las concepciones sociales es decir según Carretero (2011) señala que es necesario "... designar concepciones sociales encarnadas en las instituciones, y es usado habitualmente como sinónimo de mentalidad, cosmovisión, conciencia colectiva o ideología. No es sencillo acercarse a la vaga, imprecisa, pero cada vez más utilizada, noción" (p.77). Esta perspectiva pone de relieve la complejidad del concepto y su influencia en el ámbito educativo, al evidenciar que dichas concepciones se encuentran profundamente arraigadas en las instituciones y se expresan a través de las mentalidades, las cosmovisiones y las conciencias colectivas que orientan las prácticas y discursos educativos. Además, estas pueden afectar la práctica docente, especialmente en un contexto como el colombiano, donde los desafíos educativos son significativos ya que cada docente tiene sobre su rol y competencia específica y puede influir en su enfoque pedagógico o en la manera en que abordan la formación de sus estudiantes desde su entorno.

En general las concepciones de los docentes sobre la competencia escritora son particularmente relevantes para esta tesis, ya que representan una vía para explorar cómo se percibe y se valora la enseñanza de habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), en el contexto educativo actual. La escritura no solo es una habilidad técnica; también es un medio a través del cual los estudiantes pueden expresar sus pensamientos, reflexionar sobre su entorno y participar activamente en la sociedad. Por lo tanto, si los docentes tienen una visión limitada o negativa sobre la importancia de la escritura, esto puede repercutir en la calidad de la educación que ofrecen y, por ende, en la formación integral de los ciudadanos.

Enseñanza de la escritura

La escritura constituye un acto complejo que exige procesos de planificación, organización y revisión. En este sentido, González (2018) señala que escribir implica el conocimiento y la articulación de diversos procesos cognitivos que trascienden la simple acción de poner palabras en una página (p.114), por ende, los estudiantes deben aprender a elaborar un texto que no solo sea gramaticalmente correcto, sino también coherente y relevante para el mensaje que desean transmitir. Este proceso incluye la generación de ideas, la estructuración lógica del contenido y la consideración

del tono y el estilo adecuados al contexto. Cada texto tiene un público específico al cual se dirige, lo cual influye en cómo se debe redactar. Ignorar este aspecto puede llevar a producciones escritas que carecen de claridad o pertinencia, lo que resulta frustrante tanto para el escritor como para el lector. Por lo tanto, enseñar a los estudiantes a identificar quién será su audiencia les permitirá ajustar su enfoque y mejorar significativamente su capacidad comunicativa.

La enseñanza de la escritura en el ámbito escolar ha evolucionado a lo largo del tiempo, dando lugar a diversos modelos y enfoques que buscan mejorar la forma en que los estudiantes aprenden a comunicarse por escrito. Autores como Cassany (1999), Quintero y Hernández (2002), Caldera (2003) y Mostacero (2017) han contribuido significativamente a esta discusión, identificando diferentes modelos. Cada uno de estos ofrece una perspectiva única sobre cómo se debe enseñar la escritura y resalta distintos aspectos del acto de escribir.

El primer modelo, conocido como tradicional o gramatical, se centra en la lengua como un sistema homogéneo y prescriptivo. Este enfoque prioriza los aspectos lingüísticos, influenciado por las teorías de la gramática tradicional y la lingüística del texto. En este contexto, la enseñanza se orienta hacia el aprendizaje de estructuras gramaticales y un léxico formal y neutro, donde se establece una clara distinción entre el uso correcto e incorrecto de las palabras. Las prácticas educativas asociadas a este modelo suelen ser mecánicas y repetitivas, incluyendo actividades como dictados, transformación de frases y transcripciones.

Carlino (2013) señala que las prácticas tradicionales son aún comunes en las aulas contemporáneas, lo que indica que existe una tendencia a enfatizar la gramática en la enseñanza de la escritura (p.179). Esta orientación puede limitar la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que se les enseña a seguir reglas rígidas sin considerar el contexto comunicativo o el propósito del texto. Aunque es fundamental dominar las estructuras gramaticales para escribir correctamente, este enfoque no fomenta una comprensión profunda del proceso de escritura ni permite a los estudiantes explorar su voz personal.

En contraste, el segundo modelo, denominado del proceso cognitivo, pone énfasis en los procesos mentales involucrados en la producción del texto. Este enfoque está influenciado por la psicología cognitiva y se basa en estudios sobre creatividad y resolución de problemas. A diferencia del enfoque tradicional, aquí el centro de atención se desplaza hacia el alumno y su experiencia durante el acto de escribir. Cassanny (1999) destaca que lo importante es mostrar y aprender los pasos intermedios y las estrategias necesarias para llevar a cabo una composición efectiva. Esto implica concebir la escritura como un proceso gradual de construcción del texto, en el que se favorece una creación literaria propia, reflexiva y significativa.

Este modelo busca investigar los procesos mentales implicados en la escritura, con el fin de identificar los componentes cognitivos que intervienen en cada fase del proceso. Según Mostacero (2017), esto permite establecer una comprensión más completa de la complejidad de la escritura al considerar las interrelaciones entre las diferentes etapas. Los trabajos de Flower y Hayes (1981) son fundamentales para este enfoque; su modelo describe tres procesos clave: planificación, producción y revisión (p.172). Durante la fase de planificación, se contemplan subprocesos como la representación del conocimiento previo del escritor, la formulación de objetivos claros para el texto y la consideración del público al que va dirigido.

Esta etapa es crucial porque sienta las bases para lo que será el producto final. En cuanto a la producción, esta implica traducir las ideas esquematizadas en un formato textual coherente; aquí se requiere interpretar material no verbal y aplicar instrucciones específicas para elaborar el texto deseado. Por último, en la fase de revisión se vuelve a leer el texto y se analiza si cumple con aspectos de coherencia, cohesión, propósito comunicativo, intención y mensaje a través del destinatario, es decir, se establece una actitud reflexiva con el fin de evaluar y mejorar su proceso escritor; esta etapa es fundamental para el autor ya que crea la actitud crítica de autoevaluación con el fin de mejorar su proceso desde su propio criterio.

Por otro lado, reconociendo estos modelos en la enseñanza de la escritura, es importante reconocer los cuatro enfoques que plantean Álvarez y Ramírez (2006) los

cuales son: producto, proceso cognitivo, sociocultural o sociocognitivo y de contenido cada uno presenta su diseño (p.273). Es decir, el enfoque del producto se centra en el resultado final de la escritura, en el texto terminado. Enfatiza en la importancia de las características formales del texto, como la gramática, la ortografía y la estructura. En este sentido, los estudiantes son evaluados principalmente por la calidad del producto escrito, lo que puede llevar a una enseñanza más mecánica y menos creativa. Aunque este enfoque puede ser útil para desarrollar habilidades técnicas básicas, no aborda adecuadamente los procesos mentales involucrados en la escritura ni fomenta un entendimiento profundo de la comunicación escrita.

Otro enfoque es el del proceso cognitivo, el cual hace énfasis en las etapas que atraviesa un escritor al crear un texto. Este reconoce que escribir es un proceso complejo que incluye fases como la planificación, redacción, revisión y edición. Al centrarse en estas etapas, se busca ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias efectivas para abordar sus escritos. Asimismo, promueve una comprensión más profunda de cómo se construye un texto y permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de escritura, lo cual resulta fundamental para mejorar sus habilidades.

El enfoque sociocultural o sociocognitivo introduce una dimensión adicional al considerar el contexto social y cultural en el que se produce la escritura. Este sostiene que la escritura no ocurre en un vacío; está influenciada por factores como la cultura, las experiencias previas y las interacciones sociales del entorno. Al adoptar esta perspectiva, se reconoce que los estudiantes traen consigo diversas experiencias y conocimientos al acto de escribir. Por lo tanto, es esencial crear un ambiente inclusivo donde se valoren estas diferencias y se fomente el intercambio de ideas entre los estudiantes.

Ahora bien, el enfoque del contenido se centra en lo que se escribe más que en cómo se escribe. Este enfatiza la importancia de desarrollar ideas significativas y relevantes dentro del texto. La enseñanza bajo este enfoque busca motivar a los estudiantes a explorar temas de interés personal o social, promoviendo así una

conexión emocional con su escritura. Al centrarse en el contenido, se estimula la creatividad y se fomenta una mayor inversión personal en el proceso lo cual es fundamental en el proceso de aprendizaje.

Dada esta diversidad de modelos y enfoques, es crucial asumir una postura didáctica clara al enseñar escritura en las escuelas. Los educadores deben ser conscientes de las fortalezas y limitaciones de cada uno para poder integrarlos de manera efectiva en su práctica pedagógica. Esto permitirá diseñar actividades que aborden tanto los aspectos teóricos como creativos de la escritura, así como también considerar el contexto social y cultural de los estudiantes. Además, es importante fomentar un ambiente colaborativo donde los estudiantes puedan compartir sus escritos y recibir retroalimentación constructiva ya que no solo mejora sus habilidades técnicas sino también les ayuda a desarrollar confianza en su capacidad para comunicarse por escrito. La combinación de diferentes enfoques puede enriquecer enormemente el aprendizaje de la escritura al ofrecer a los estudiantes múltiples herramientas para expresarse.

Por lo tanto, el proceso de enseñanza de la escritura debe ser abordado desde una perspectiva integral que articule diversos enfoques y modelos teóricos propuestos por autores destacados en el campo. De este modo, es posible ofrecer a los estudiantes una formación más completa y equilibrada, orientada no solo al dominio de las convenciones lingüísticas y las técnicas formales de la escritura, sino también al desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y creativos. Esta concepción favorece la construcción de una voz propia, la reflexión crítica sobre el acto de escribir y la capacidad de adaptar los textos a distintos contextos y audiencias, fortaleciendo así la escritura como una práctica significativa de comunicación y de construcción de conocimiento.

Estrategias para la enseñanza de la escritura

La implementación de una pedagogía enfocada en la escritura es esencial para formar estudiantes competentes en este ámbito. El diseño de estrategias se vuelve fundamental, ya que, según López (2014), favorecen el desarrollo de la escritura. Por

ello, la aplicación de éstas no solo facilita y enriquece el acto de escribir, sino que también permite a los estudiantes adquirir habilidades técnicas y desarrollar su capacidad creativa, propositiva y crítica en distintos niveles educativos. Además, Pacheco (2018) afirma que las estrategias se convierten en instrumentos decisivos para la enseñanza (s.p), ya que posibilitan que los docentes aborden la escritura desde diversas perspectivas y enfoques en un entorno educativo en el que se busca que los alumnos no solo aprendan a escribir correctamente, sino que también sean capaces de expresar sus ideas de manera efectiva y significativa.

Las estrategias pedagógicas, según Amashta (2018) son un conjunto de acciones, procesos y reflexiones diseñadas para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje contextualizados y adaptados al entorno. Esta definición resalta la importancia de considerar las particularidades de los estudiantes al planificar actividades educativas, promoviendo así un aprendizaje más significativo. Por ello, las estrategias deben ser flexibles y ajustarse a las necesidades e intereses del alumnado. En términos prácticos, esto implica la incorporación de diversos métodos, enfoques, medios y recursos, con el propósito de alcanzar objetivos claros en la enseñanza de la escritura. En este sentido, Oviedo (2021) destaca la relevancia de estas estrategias para garantizar un aprendizaje efectivo, en el fortalecimiento de la competencia escritora en los estudiantes (p.128).

En la actualidad, los docentes deben implementar diversas estrategias pedagógicas, entre las cuales se destacan según Gonzales (2008) las cognitivas, que se centran en los procesos intelectuales; es decir, enseñar a los estudiantes a organizar sus ideas para crear textos coherentes, estructurados de acuerdo a la intención comunicativa y audiencia. Este proceso se puede lograr siguiendo el proceso de planificación donde se debe pensar en lo que se va a escribir, organizando ideas, oraciones y párrafos, luego la textualización; esto significa, plasmar las ideas de manera organizada y coherente teniendo en cuenta aspectos ortográficos, léxicos, sintácticos. De este modo, se promueve el desarrollo de habilidades escriturales que permitan a los estudiantes expresarse de forma clara y efectiva.

Otra estrategia relevante es la meta cognitivas para González (2008), esta se relaciona con la comprensión que el sujeto tiene de sus propios procesos de conocimiento, y con el control de esas mismas técnicas (p.186) las cuales deben tenerse en cuenta al existir una apropiada simbolización del aprendizaje; en este sentido, permite que el estudiante seleccione un tema, a su vez diseñe el texto, lo revise cuantas veces sea necesaria con el fin de autorregular su proceso, ya que algunos no lo realizan y se bloquean con las ideas que quieren expresar. Esta estrategia es de gran importancia, porque permite autoevaluarse para identificar fortalezas y oportunidades de mejora, además planificar las ideas de forma reflexiva, monitorear el proceso del mensaje, sus expectativas y reflexionar de forma crítica con aspectos técnicos de coherencia y cohesión.

Por último, las estrategias pedagógicas que implementa el docente en el proceso de enseñanza de la escritura se orientan a desarrollar procesos integrales del aprendizaje. Estas incluyen talleres colaborativos, lluvias de ideas, escritura libre y guiada, secuencias didácticas, fichas, uso de imágenes y recursos digitales, todos enfocados en la creación y producción de textos. Así mismo, dichas estrategias promueven la reflexión, la retroalimentación constructiva y el aprendizaje colaborativo, fomentando la creatividad de los estudiantes y brindándoles la seguridad necesaria para experimentar con la escritura sin temor al juicio inmediato.

Educación Básica Primaria

En Colombia, la Educación Básica Primaria abarca los grados primero a quinto, una etapa fundamental para el desarrollo cognitivo y humano de los estudiantes. Según el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, el currículo en esta etapa incluye las siguientes áreas: Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; Educación Artística; Educación Ética y en Valores Humanos; Educación Física, Recreación y Deportes; Educación Religiosa; Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros; Matemáticas; y Tecnología e Informática.

Todas estas áreas son impartidas cada institución educativa conforme al modelo institucional vigente y cada una desde los lineamientos del Ministerio de Educación, tiene documentos orientadores que guían al docente en su proceso de planeación y enseñanza. En el caso del área de Lengua Castellana se presentan tres documentos orientadores; el primero corresponde a los Lineamientos Curriculares, el cual se enfoca en establecer una serie de definiciones desde el ámbito del desarrollo y propósito curricular, conceptos de lenguaje, literatura, educación y modelos de evaluación.

El segundo documento orientador es los Estándares Básicos de Competencia, este se enfoca en justificar la importancia de la formación lenguaje, la actividad lingüística de comprensión y producción. De igual manera, establece las grandes metas de la formación comunicación, transmisión de información, la realidad, ciudadanía responsable, el sentido propio de la existencia y los tres grandes campos la pedagogía de la lengua castellana, pedagogía, literatura y otros sistemas simbólicos. Así mismo se organiza por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización, los cuales son: producción textual comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Cada uno de estos factores presenta afirmaciones o desempeños que los estudiantes deben alcanzar según su nivel educativo, como ocurre en el ciclo de primero a tercero.

El último documento que se presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje que según MEN (2016), son un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once; en básica primaria en esta área se enfocan en ser rutas de enseñanza que inician con medios de comunicación y terminan con producción textual para cada grado, su estructura es enunciado, evidencia de aprendizaje y ejemplo, cada grado va profundizando los conocimientos y son un gran instrumento para el docente en su planeación.

En general, el nivel de Educación Básica Primaria, se enfoca en desarrollar habilidades comunicativas como leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y

expresarse correctamente, habilidades cognitivas, sociales y emocionales, que son esenciales para el éxito académico y personal de los estudiantes. De esta manera, es vital establecer bases sólidas para un aprendizaje integral y significativo. Aquí, se destaca que, en los últimos años, a nivel del MEN se han implementado diversas estrategias para modernizar la enseñanza en la primaria, éstos incluyen el uso de proyectos pedagógicos, integración de y tecnologías digitales, metodologías activas y la promoción de ambientes de aprendizaje colaborativos para así adaptar el currículo a las demandas de un mundo cada vez más globalizado.

Teorías que fundamentan la investigación

Inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples, propuesta por Howard Gardner en la década de 1980, ha tenido un impacto significativo en los procesos didácticos y en la comprensión del aprendizaje en el ámbito educativo. Esta teoría desafía la noción tradicional de inteligencia, que a menudo se limita a habilidades lingüísticas y matemáticas, y sugiere que existen múltiples formas de inteligencia que son igualmente valiosas. Gardner (2014) identifica varias inteligencias, incluyendo la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (p.96) Cada una de estas inteligencias representa una manera diferente de procesar información y resolver problemas, lo que implica que los estudiantes pueden tener fortalezas diversas que deben ser reconocidas y cultivadas.

Uno de los aportes más significativos de la teoría de las inteligencias múltiples según Armstrong (2014) es su enfoque inclusivo hacia el aprendizaje, al reconocer que cada estudiante tiene un perfil único de inteligencias (p.34) entonces, los educadores pueden diseñar estrategias pedagógicas más personalizadas y efectivas. Esto significa que, en lugar de aplicar un único método de enseñanza para todos los alumnos, se pueden implementar actividades que aborden diferentes estilos y preferencias de aprendizaje. Además, esta teoría promueve un cambio en la evaluación del rendimiento académico, porque en lugar de basarse únicamente en exámenes estandarizados que miden habilidades lingüísticas y matemáticas, sugiere utilizar métodos de evaluación

más integrales. Esto puede incluir proyectos creativos, presentaciones orales o trabajos prácticos que permitan a los estudiantes demostrar su comprensión y habilidades en áreas donde son más fuertes.

La aplicación práctica de las inteligencias múltiples en el aula también implica, además, una formación continua para los docentes; para implementar este enfoque con éxito, es fundamental que los educadores comprendan adecuadamente la teoría y sean capaces de identificar las diversas inteligencias presentes en sus estudiantes. Este proceso puede requerir capacitación adicional y recursos para desarrollar actividades didácticas adecuadas. No obstante, cuando se logra esta integración, el ambiente educativo se torna más dinámico e inclusivo donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de brillar.

En tal sentido, la teoría de las Inteligencias Múltiples ha revolucionado la forma de entender, desarrollar la enseñanza y el aprendizaje, al reconocer la diversidad cognitiva entre los estudiantes y ofrecer un enfoque más holístico para su desarrollo educativo. Esta teoría no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también promueve una educación más equitativa e inclusiva. Además, fortalece la creatividad, la motivación y el autoconocimiento entre los estudiantes, lo que fomenta un ambiente educativo donde los alumnos se sienten más motivados para participar y explorar sus intereses.

Integrar el enfoque de las inteligencias múltiples en la enseñanza de la competencia escritora permite adoptar una perspectiva holística y personalizada que beneficia a docente y estudiantes. Al identificar y valorar las diversas capacidades individuales de cada alumno, se fomenta un ambiente en el que la creatividad y el autoconocimiento se potencian; en tal sentido, reconocer que cada estudiante posee un conjunto único de inteligencias abre un abanico de posibilidades para enriquecer el proceso educativo, permitiendo adaptar la enseñanza de la escritura a sus necesidades y fortalezas específicas. Esto no solo mejora la habilidad para redactar de manera efectiva, sino que también prepara a los alumnos para enfrentar los desafíos del mundo actual Gardner (2004). Desde el rol del docente, es fundamental promover este

enfoque integral, que contribuye a formar ciudadanos críticos y creativos, capaces de expresarse con claridad.

El Humanismo

La teoría humanista, ha cobrado relevancia en el ámbito educativo y en contextos sociales, se centra en la persona como un ser integral que busca su desarrollo y bienestar. Este enfoque responde a las incertidumbres contemporáneas al ofrecer una perspectiva que valora no solo el conocimiento académico, sino también las dimensiones emocionales, sociales y culturales del individuo. En este sentido, el humanismo promueve la idea de que cada persona tiene un potencial único y debe ser reconocido como tal. De esta manera, guía la educación hacia un enfoque más centrado en el estudiante, donde se priorizan sus necesidades y aspiraciones.

Por otra parte, el modelo humanista destaca la importancia del autoconocimiento y la autorreflexión como motores del desarrollo personal. A través de la enseñanza se invita a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias, emociones y valores, se les ayuda a construir una identidad sólida y a establecer criterios claros para su desenvolvimiento en el mundo. Esta autorreflexión no solo contribuye al crecimiento personal, sino que también permite a los individuos tomar decisiones informadas y responsables en función de sus metas y aspiraciones.

En este marco, el humanismo se convierte en un aliado para fomentar la competencia escritora con autonomía y la responsabilidad social entre los estudiantes. Además, promueve una educación orientada hacia el bienestar integral del individuo. Esto significa que los objetivos educativos deben ir más allá del simple dominio de contenidos académicos; deben incluir el desarrollo emocional, social y ético de los estudiantes. Es decir, busca formar personas críticas, creativas y comprometidas con su entorno social como lo busca la competencia escritora.

Aprendizaje significativo

El enfoque epistemológico de Piaget (1976) sobre el aprendizaje ha tenido un impacto significativo en la comprensión de cómo aprenden los individuos a lo largo de

su vida (p.160). Su teoría se centra en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, donde cada persona desarrolla sus capacidades cognitivas a su propio ritmo, influenciado por factores biológicos, orgánicos y genéticos. En esta idea se propuso que el aprendizaje ocurre a través de dos procesos fundamentales: la asimilación y la acomodación. La asimilación implica integrar nuevas experiencias en estructuras cognitivas existentes, mientras que la acomodación se refiere a la modificación de estas estructuras para adaptarse a nuevas experiencias. Este proceso de adaptación es esencial para el desarrollo cognitivo, ya que permite a los individuos reorganizar su comprensión del mundo a medida que interactúan con él.

Piaget (1976) propone cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo entre las que se encuentran: sensoriomotora (0-2 años), preoperacional (2-7 años), de las operaciones concretas (7-11 años) y de las operaciones formales (a partir de 12 años) (p. 163), las cuales son cruciales para entender cómo los estudiantes aprenden en diferentes momentos de su vida. Es importante destacar que cada estudiante avanza a través de estas etapas a su propio ritmo, lo que significa que no todos alcanzarán las mismas habilidades cognitivas al mismo tiempo.

Esta variabilidad resalta la importancia de adaptar las estrategias educativas para satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje. El enfoque piagetiano también enfatiza el papel activo del estudiante en el proceso educativo. Según Piaget, (1976) "los estudiantes aprenden haciendo", lo que implica que deben participar activamente en actividades prácticas y experimentales para construir su conocimiento. Este enfoque es especialmente relevante en el contexto del desarrollo de la competencia escritora, ya que permite a los estudiantes explorar diferentes formas de aprender y expresar su comprensión a través de la escritura.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo en el desarrollo de la competencia escritora se encuentra intrínsecamente ligado al rol del docente, quien actúa como mediador y facilitador del proceso educativo. Priorizar el enfoque del aprendizaje significativo implica que la enseñanza de la escritura va a ir más allá de la mera transmisión de reglas gramaticales o técnicas mecánicas, y va permitir que los

estudiantes construyan conocimiento de manera activa y contextualizada. En coherencia el maestro debe diseñar actividades que conecten la escritura con las experiencias y realidades de los alumnos, fomenta la reflexión, el pensamiento crítico y la expresión personal y reconocer que cada individuo tiene un ritmo único de desarrollo y que el aprendizaje es un proceso activo e interactivo.

Esquema paradigmático

La ontología del Objeto de Estudio

La ontología como rama de la filosofía que estudia la naturaleza del ser y la existencia, ofrece un marco valioso para analizar el proceso de la escritura en el contexto educativo. Al reflexionar sobre las concepciones de la realidad, como señala Bunge (1972) se puede profundizar en cómo se estructuran y organizan los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (s.p). Desde una perspectiva ontológica, la escritura no es simplemente una habilidad técnica; es una entidad compleja que involucra múltiples dimensiones. Esta complejidad se manifiesta en la interacción de diversos componentes: los docentes, quienes guían y facilitan el aprendizaje; los estudiantes, que son los agentes activos en su proceso formativo; los métodos y técnicas empleadas para enseñar a escribir; y los recursos disponibles, que pueden incluir desde materiales didácticos hasta herramientas tecnológicas.

Cada uno de estos elementos desempeña un papel crucial en la creación de un entorno propicio para el aprendizaje significativo. Por ejemplo, un docente que utiliza enfoques pedagógicos adecuados puede motivar a los estudiantes a explorar su creatividad y a desarrollar su voz única a través de la escritura. Asimismo, los métodos y técnicas elegidos deben ser pertinentes y adaptados a las necesidades e intereses de los alumnos para facilitar su comprensión y expresión. La interrelación entre estos componentes es fundamental. La ausencia o debilidad de cualquiera de ellos puede afectar negativamente el proceso educativo. Si, por ejemplo, no hay una adecuada formación docente o si los recursos son insuficientes, la competencia escritora puede verse comprometida. Esto resalta la importancia de considerar cada elemento como

parte integral del sistema educativo, donde todos contribuyen al desarrollo holístico del estudiante.

Además, al abordar la escritura desde una perspectiva ontológica, resulta esencial reconocer que esta actividad está profundamente arraigada en la realidad del estudiante. En este sentido, la escritura debe reflejar sus experiencias, contextos culturales y sociales. Cuando se ignoran estas realidades, el proceso de enseñanza puede volverse abstracto y desconectado de lo que realmente importa para el alumno. Por lo tanto, es vital que las prácticas educativas sean relevantes y significativas para los estudiantes, permitiéndoles conectar sus aprendizajes con su vida cotidiana.

Axiológico del Objeto de Estudio

Establecer un fundamento axiológico en el desarrollo de la competencia escritora en los espacios formativos implica reconocer la importancia de los valores en el proceso educativo. La axiología, se ocupa del estudio de los valores y su influencia en el comportamiento humano, proporciona un marco esencial para entender cómo estos valores pueden integrarse en la enseñanza de la escritura. Al hacerlo, se busca no solo mejorar las habilidades técnicas de los estudiantes, sino también contribuir a su crecimiento personal y social. La competencia escritora es una habilidad fundamental que va más allá de la simple capacidad de redactar textos; implica comunicar ideas, expresar emociones y reflexionar sobre experiencias. En este sentido, el desarrollo de esta competencia debe estar alineado con valores como el respeto, la responsabilidad, el compañerismo, la amabilidad y la tolerancia, los cuales son esenciales para crear un ambiente educativo positivo donde los estudiantes se sientan seguros y motivados para compartir sus pensamientos y opiniones.

En este proceso, el docente juega un papel crucial, porque como facilitador del aprendizaje, debe diseñar actividades que no solo fomenten las habilidades técnicas de escritura, sino que también promuevan un clima afectivo propicio para esto. Para ello, puede incluir dinámicas grupales donde los estudiantes colaboren en proyectos de escritura, debates sobre temas relevantes o ejercicios de reflexión personal que les permitan explorar sus propias experiencias y perspectivas. Al involucrar a los

estudiantes en estas actividades, se les brinda la oportunidad de practicar y fortalecer actitudes que reflejen los valores mencionados. Además, al integrar un enfoque axiológico en la enseñanza de la escritura, se contribuye en la formación de ciudadanos críticos, conscientes y responsables. Por ende, los estudiantes desarrollaran la capacidad de aprender a valorar diferentes puntos de vista, respetar las opiniones ajenas y ejercer una comunicación escrita ética lo cual es fundamental en una sociedad diversa.

De esta manera, establecer un fundamento axiológico en el desarrollo de la competencia escritora es fundamental para promover un aprendizaje significativo que trascienda lo meramente técnico. Al integrar valores educativos en las prácticas diarias del aula, los docentes contribuyen al desarrollo integral de la personalidad de sus estudiantes, formando individuos capaces de comunicarse efectivamente mientras desarrollan actitudes positivas hacia sí mismos y hacia los demás. Este enfoque no solo responde a las necesidades educativas actuales, sino que también está alineado con los requerimientos del MEN de Colombia orientados a fomentar una formación social integral que prepare a los educandos para ser ciudadanos activos, participativos y comprometidos con su comunidad.

Epistemología del Objeto de Estudio

La estructura epistemológica de la presente investigación se enmarca en los postulados de Lima (2019) quien considera que el paradigma interpretativo, es un fundamento de investigación basado en una comprensión y explicación profunda de los fenómenos sociales y humanos (s.p) Este paradigma se centra en comprender los significados, experiencias y perspectivas de las personas dentro de sus contextos culturales y sociales. El objetivo principal será comprender plenamente el significado que las personas atribuyen a sus experiencias, comportamientos y relaciones sociales desde el rol como docente en la enseñanza de la competencia escritora haciendo énfasis en el contexto.

Ante ello, el paradigma interpretativo se presenta como una respuesta crítica al enfoque positivista, que se centra en la medición y el análisis cuantitativo de

fenómenos sociales. De este modo, se enfatiza en la importancia de la subjetividad, permitiendo a la investigadora explorar las experiencias, significados y contextos que dan forma a la vida social. Al centrarse en cómo las personas interpretan su realidad, el paradigma interpretativo ofrece una comprensión más rica y matizada de los fenómenos sociales. En tal sentido, la investigación buscará reconocer el esfuerzo que se va a invertir en la obtención de la verdad al respecto el desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes de primaria desde las concepciones del docente lo cual constituye el objeto de estudio, a partir de las oportunidades de preparación o formación holística del ser humano, que pueden ser gestionadas en las aulas de clase de la Institución Educativa Colegio General Santander, Municipio de Villa del Rosario. Departamento Norte de Santander – Colombia.

Bases legales

En el análisis de los elementos legales que sustentan la educación en Colombia, es fundamental considerar la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Estas normativas establecen un marco legal que orienta las políticas educativas del país y sientan las bases para el desarrollo de competencias fundamentales, como la competencia escritora. La Constitución resalta el derecho a la educación y la importancia de garantizar una formación integral que incluya no solo aspectos académicos, sino también valores y habilidades necesarias para la vida en sociedad. Por su parte, la Ley 115 establece principios rectores que deben guiar el proceso educativo, enfatizando la necesidad de una educación que fomente el pensamiento crítico y creativo.

El Decreto 1860 de 1994 complementa este marco normativo al especificar que el plan de estudios debe relacionar las diferentes áreas con las asignaturas y proyectos pedagógicos. En su Artículo 38, se establece que es esencial identificar los contenidos, temas y problemas relevantes para cada asignatura, así como definir actividades pedagógicas adecuadas. Este enfoque busca asegurar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas a través de experiencias significativas. En este sentido, se hace evidente que fortalecer la

competencia escritora requiere una planificación curricular bien estructurada que contemple diversas estrategias didácticas.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) ofrecen un apoyo adicional a los docentes en sus decisiones sobre el desarrollo curricular dentro de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Este documento proporciona supuestos teóricos que fundamentan la propuesta de indicadores de logros curriculares establecidos en la resolución 2343 de 1996. Al definir estos indicadores, busca establecer criterios claros sobre lo que se espera lograr en términos de aprendizaje en lengua castellana, lo cual es crucial para evaluar el progreso en competencias como la escritura. Así, se promueve un enfoque sistemático y coherente en la enseñanza del lenguaje.

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) dividen el área de Lengua Castellana en cinco factores: literatura, comprensión e interpretación textual, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación y producción textual. Esta división permite a los educadores abordar cada uno de estos aspectos con mayor profundidad y claridad. La producción textual se destaca como un componente esencial para desarrollar habilidades comunicativas efectivas. Al centrarse en esta área específica, se puede fomentar un ambiente donde los estudiantes practiquen y perfeccionen sus habilidades escritoras a través de diversas actividades creativas y analíticas.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura (2011) refuerza aún más esta perspectiva al diseñar acciones destinadas a fomentar las competencias comunicativas desde la educación inicial hasta media. Este plan reconoce la importancia del trabajo conjunto entre escuela y familia para formar lectores y escritores competentes. Al involucrar a las familias en el proceso educativo, se crea un entorno más propicio para el desarrollo integral del estudiante. Esto subraya cómo las políticas educativas deben ser implementadas no solo dentro del aula, sino también en el contexto familiar para maximizar su impacto.

El Documento Derechos Básicos de Aprendizaje en Lengua Castellana (DBA) del año 2016 define un conjunto claro de saberes y habilidades fundamentales esperados al finalizar cada grado escolar. Estos derechos básicos orientan a toda la comunidad educativa sobre las expectativas respecto al aprendizaje del lenguaje. Al establecer estándares claros sobre lo que cada estudiante debe aprender, se facilita tanto la planificación docente como la evaluación del progreso estudiantil. Esto contribuye a crear un sistema educativo más equitativo donde todos los estudiantes tengan acceso a una formación adecuada en competencias lingüísticas.

Es importante destacar que estas bases legales no son meramente documentos normativos; se concretan en acciones diarias dentro del aula durante el proceso pedagógico. Los educadores deben asumir estas directrices como guías prácticas para acercarse al objeto de estudio relacionado con las competencias escritoras. Esto implica repensar constantemente qué hacer para fortalecer estas habilidades esenciales entre los estudiantes. La reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas permite ajustar estrategias e innovar en métodos que respondan mejor a las necesidades específicas del alumnado.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Para definir con claridad el camino a seguir y garantizar el cumplimiento de los objetivos planteados, resultó esencial estructurar de manera sistemática la metodología que se implementó; esto permitió comprender las concepciones del docente en la enseñanza de la competencia escritora en estudiantes de primaria, objeto central de este estudio. En este sentido, la investigación estableció generar constructos sobre las concepciones del docente en la sistematización de la enseñanza de la competencia escritora en la Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Colegio General Santander, municipio de Villa del Rosario, departamento Norte de Santander – Colombia.

A partir de los rasgos del objeto de estudio y de la interpretación que se realizó, fue fundamental que estos elementos sirvieran como base para la construcción de una teoría que respondiera a las auténticas intenciones de la tesista. Esta teoría permitió comprender el mundo fenoménico necesario para el establecimiento de la verdad y, además, ofreció la posibilidad de explicar los fundamentos que sustentaron la enseñanza de la competencia escritora en básica primaria. Se trató de una construcción alineada con la vanguardia epistemológica, elaborada a partir de los alcances de la intención investigativa plasmados en los apartados de esta sección.

Naturaleza de la investigación

Para cumplir con el propósito del estudio, fue necesario, fundamental e indispensable que la idea de investigación se llevara a cabo bajo un enfoque y, para este caso en particular, fue a través del cualitativo, por ser el que permitió conocer con mayor profundidad el objeto de estudio, para poder describirlo y comprenderlo tal como se presentó en la realidad desde las motivaciones, creencias y cultura de los informantes clave. Taylor y Bogdan (1987) propusieron una definición pertinente y precisa:

...la investigación cualitativa es un proceso de investigación que obtiene datos del contexto en el cual los eventos ocurren, en un intento de describir estos sucesos, como

un medio para determinar los procesos en los cuales los eventos están incrustados y las perspectivas de los individuos participantes en los eventos, utilizando la inducción para derivar las posibles explicaciones basadas en los fenómenos observados... (p.89)

Es decir, que este enfoque caracteriza la comprensión profunda de los contextos y significados que rodean a los fenómenos estudiados. A diferencia de la investigación cuantitativa, que busca medir y analizar variables a través de datos numéricos, la investigación cualitativa se centra en la recolección de datos descriptivos que permiten captar la complejidad de las experiencias humanas. Por ende, es particularmente valioso en campos como la educación, la sociología y la psicología, donde los eventos no pueden ser completamente comprendidos sin considerar el contexto social, cultural y emocional en el que ocurren. Al obtener datos del entorno en el que se desarrollan los eventos, los investigadores pueden identificar patrones y dinámicas que influyen en las experiencias de los participantes.

Por ello, este enfoque resultó fundamental en la investigación, debido a su capacidad para explorar el contexto, la realidad y las perspectivas de los individuos involucrados en los eventos. Estas perspectivas requieren un compromiso con la escucha activa y la apertura a las narrativas personales de los participantes. Al dar voz a estas experiencias subjetivas, la investigadora logró una comprensión más rica y matizada de cómo las personas interpretan su entorno, permitiendo no solo describir lo que sucede, sino también entender por qué ocurre de esa manera, revelando las motivaciones, creencias y valores subyacentes a sus acciones. Según Ricoy (2006), el enfoque cualitativo ofrece las condiciones y ventajas necesarias para alcanzar los propósitos previstos en la investigación.

(a) Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo-interpretativo e inductivo; (b) Orientado al proceso; (c) Válido a partir de datos reales, ricos y profundos. Asume una realidad dinámica y cambiante; (d) No generalizable, se queda en estudio de casos aislados; (e) Holista, tiene en cuenta los diferentes elementos. (p.13)

De acuerdo con lo descrito, este es el tipo de conocimiento que se pretendió obtener y, al mismo tiempo, el saber que se construirá a partir de los aportes que puedan generar los informantes. Asimismo, la disposición de la autora para conocer, no estará enfatizada solo en procedimientos tangibles para llegar al fenómeno, sino que

implica una completa disposición, de manera que preste atención no solo a la dimensión de lo físico, sino también a lo ontológico, que pueda complementar el ser de lo que se investiga; de allí que, la investigación cualitativa, no estará entregada solo al acontecimiento objetivo, sino que también a su trascendencia, que en líneas generales ha de ser la disposición hacia el conocimiento que se quiere obtener en el presente estudio.

Con base en lo descrito, se adoptó el paradigma interpretativo. En este sentido, según Piñero y Rivera (2013) , “el paradigma interpretativo se refiere a un marco desde el cual observamos, comprendemos, interpretamos e intervenimos en el mundo” (p.35). Esto implica que la realidad social no es simplemente un hecho objetivo, sino que se construye a partir de las experiencias y las interpretaciones que las personas asignan a su vida diaria. Este paradigma permitió conocer el contexto, comprender la realidad, interpretar el objeto de estudio y reflexionar sobre las concepciones de los docentes. De este modo, se lograron categorizar y generar constructos sobre la enseñanza de la competencia escritora en la Educación Básica Primaria desde el docente.

El nivel de investigación fue explicativo, porque se centró en desentrañar las causas y relaciones subyacentes de un fenómeno, lo que permitió no solo describir lo que ocurre, sino también ofrecer una comprensión más profunda de por qué sucedía. Según Martínez (2012), este busca insertar el fenómeno en un contexto teórico que facilite su análisis dentro de un marco legal o normativo. Esto implicó que la investigadora formulara proposiciones claras y precisas que expliquen el fenómeno en cuestión. Este tipo de indagación fue esencial para desarrollar teorías que puedan ser aplicadas a situaciones similares, contribuyendo así al avance del conocimiento en la disciplina.

Por último, el diseño que se adoptó fue de campo, ya que la investigadora se centró en la recolección de datos directamente del contexto donde ocurre el fenómeno. Esta metodología permitió obtener información pertinente y contextualizada, esencial para comprender la complejidad de la situación estudiada. Según el Manual de la UPEL (2006), la investigación de campo se define como "el análisis sistemático de problemas

en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo". Es decir, que facilitó la comprensión más profunda del fenómeno en cuestión, lo que puede conducir a la identificación de patrones y relaciones significativas.

El Método

De acuerdo con todo lo expresado anteriormente, el presente estudio se realizó a través del método fenomenológico que se centra en la comprensión profunda de las experiencias vividas por los sujetos, buscando captar la esencia de estas vivencias a través de una interpretación cuidadosa y reflexiva. Hernández et al. (2007) "el método fenomenológico dentro de la investigación, es considerado una ciencia que trata de descubrir las esencias, más que la conciencia, a tal efecto es una vía para encontrar nuevas concepciones de los fenómenos" (p.89). Esto implicó que la investigadora no solo registrara lo que los participantes expresaron, sino también explorar las significaciones y contextos que dan forma a sus experiencias. Al hacerlo, se abrió un espacio para nuevas concepciones y comprensiones del fenómeno en cuestión, lo que resultó fundamental para abordar realidades complejas.

En general, la fenomenología invita a los investigadores a sumergirse en el mundo subjetivo de los participantes, promoviendo una conexión empática que puede revelar aspectos ocultos o poco explorados del fenómeno. Además, el uso del método fenomenológico en el presente estudio permitió abordar cuestiones que pueden ser difíciles de cuantificar o analizar desde enfoques más tradicionales. Al centrarse en las experiencias vividas y en cómo estas son interpretadas por los individuos, facilitó una comprensión más holística y contextualizada del fenómeno; esto no solo contribuye al enriquecimiento del conocimiento académico, sino que también tiene implicaciones prácticas al ofrecer perspectivas valiosas para la intervención o mejora en situaciones específicas.

Según Martínez (2012) el método fenomenológico proporciona un marco robusto para explorar y comprender las complejidades de la experiencia humana, lo que favorece un análisis profundo y significativo de los fenómenos estudiados (p144). Desde esta perspectiva, el análisis se orientó hacia la conciencia como espacio en el que el fenómeno se manifestó, fue vivido y asumido por los sujetos de estudio, permitiendo así una comprensión más amplia de la realidad que los circunda. Desde este punto de vista, la investigación se desarrolló a través de las fases propuestas por Martínez (2012) muy relacionadas con los objetivos de la investigación las cuales se clasifican en: a) Etapa previa, b) Etapa descriptiva, c) Etapa estructural y d) Discusión de resultados, todo con el propósito trascendental de llegar a la verdad auténtica, original e inigualable.

Fase I: Etapa previa

La primera fase del proceso investigativo, conocida como "etapa previa", según Martínez (2012) fue fundamental para establecer un acercamiento al objeto de estudio. Durante esta etapa, se buscó situar el fenómeno en un contexto real y relevante, lo que permitió a la investigadora comprender las dinámicas y particularidades que lo rodean por ende, identificó el escenario e informantes clave a través de la observación. Este enfoque contextualizado no solo facilitó una mejor comprensión del objeto de estudio, sino que también ayudó a precisar los factores que podían influir en la investigación.

El escenario de investigación según Munarriz (2000) "es el lugar donde se lleva a cabo la investigación un contexto natural, el sitio donde ocurren los hechos" (p.103), significa, que es el punto de partida para iniciar el contacto con los actores y obtener la información necesaria sobre la realidad investigada. Para el desarrollo de la investigación se seleccionó como escenario la Institución Educativa Colegio General Santander, ubicada en el municipio de Villa del Rosario, de carácter oficial y adscrita a la secretaria de Educación de Norte de Santander.

Esta institución tiene un contexto social caracterizado por una diversidad cultural, social y económica marcado por las dinámicas fronterizas, migratorias y socioeconómicas que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este

sentido, el colegio cumple un papel fundamental en la formación académica y social, al atender a una población estudiantil heterogénea, cuyas realidades familiares y comunitarias demandan estrategias pedagógicas contextualizadas y sensibles a su entorno.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), se enfoca en el modelo pedagógico constructivista y su propósito es ofrecer una educación de calidad, fundamentada en la promoción de valores como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la convivencia. Actualmente está conformada por mil novecientos sesenta y cinco estudiantes (1965), distribuidos en tres sedes: Central, Pedro Fortoul y Santander en las jornadas de mañana y tarde, así como por noventa y nueve docentes (99), cinco (05) coordinadores y un rector con formación y trayectorias diversas, quienes participan activamente en los procesos educativos de los distintos niveles.

Una vez reconocido el escenario de estudio, se realizó la observación de las características institucionales del entorno y cuerpo de docentes de cada una de las sedes. En este proceso se priorizó la sede Pedro Fotoul por manejar todos los grados de básica primaria. Posteriormente, se realizaron diálogos a priori con los docentes los cuales ayudaron a identificar los responsables de cada de grado. Seguidamente, se establecieron los criterios para la selección de los siete (07) docentes como informantes clave. Esta forma de selección respondió a los principios de la investigación cualitativa, en la que el interés se centra en la profundidad y pertinencia de la información, más que en la representatividad estadística. Los criterios de selección de los docentes participantes fueron los siguientes:

- a) Desempeñarse como docente del nivel de Educación Básica Primaria, en los grados primero a quinto dado que este constituye el escenario específico en el cual se desarrolló el estudio y donde el fenómeno investigado se manifiesta de manera directa;
- b) Contar con experiencia significativa y/o conocimiento profundo sobre el tema abordado en la investigación, lo que permite tener aportes reflexivos, críticos y contextualizados desde su práctica pedagógica.

- c) Manifestar disposición, apertura y voluntad para colaborar con el proceso investigativo, lo cual implica participación voluntaria, compromiso con las actividades propuestas y disponibilidad para la reflexión sistemática sobre su quehacer pedagógico;
- d) Poseer trayectoria pedagógica en el contexto institucional, entendida como el tiempo de vinculación y la experiencia acumulada en la institución, lo que permite comprender de manera integral las dinámicas escolares, las características del estudiantado y las prácticas educativas propias del contexto social y cultural en el que se desarrolla la investigación.

En coherencia con los criterios de selección establecidos y el enfoque metodológico de la investigación, se identificaron y establecieron los informantes clave. La tabla 1 presenta la distribución de los docentes que participaron según el grado de Educación Básica Primaria en el que se desempeñan, así como la cantidad de docentes por grado; se aclaró que, en los grados tercero y quinto se seleccionaron dos docentes por grado, dado que estos niveles son fundamentales según los Estándares de Competencia en Básica Primaria. Asimismo, se evidencia el código asignado a cada docente, con el fin de preservar su anonimato y facilitar el análisis e interpretación de la información recolectada y el área disciplinar de formación.

Tabla 1
Informantes clave

Informantes	Cantidad	Código	Formación
Primero	1	DOC-01	Licenciatura en Educación Básica, Magister en Educación para la Primera Infancia.
Segundo	1	DOC- 02	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, maestría en Herramientas Digitales y estudiante de Doctorado en Educación.
Tercero	2	DOC- 03-01 DOC-03-02	Licenciatura en Ciencias Sociales y Especialista en Pedagogía y Docencia. Licenciatura en Filosofía y Letras, y luego la Especialización en Pedagogía de la Lengua Escrita.
Cuarto	1	DOC-04	Licenciatura en Biología y Química, Magíster en Práctica Pedagógica, Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en formulación de proyectos.
Quinto	2	DOC-05-01 DOC-05-02	Normalista Superior, Licenciatura en Matemáticas y Magister en Educación. Normal Superior, Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación, Magister en Educación.

Nota. Elaboración propia (2026).

Todos los docentes informantes son de género femenino y sus edades son de 30 a 63 años lo que evidencia diversidad de pensamientos. y al contar con diversidad disciplinar, se permitió recoger una amplia gama de concepciones, estrategias y experiencias en torno a la competencia escritora. Mientras algunos docentes contaron con formación específica en Lengua Castellana, otros provienen de áreas como Ciencias Naturales, Educación Física, Filosofía o Matemáticas, lo que enriqueció el análisis al evidenciar cómo se aborda la escritura desde distintos enfoques pedagógicos.

Además, se identificaron trayectorias formativas que incluyeron estudios de posgrado (maestrías y doctorados), así como especializaciones en pedagogía, lo que aportó profundidad a las reflexiones sobre el rol docente, la planificación, la evaluación y las dificultades en el aprendizaje de la escritura. Esta pluralidad de voces constituyó un insumo valioso para la construcción de los constructos teóricos que sustentaron el análisis interpretativo de la presente investigación.

Fase II: Etapa descriptiva

La etapa descriptiva según Martínez (2012), es de importancia en el proceso de investigación, ya que se centra en ofrecer una descripción exhaustiva del objeto de estudio y se desarrolla a través de dos pasos fundamentales: a) elección de la técnica de recolección de información y b) realización y aplicación del instrumento seleccionado. Al seguir este enfoque sistemático, el investigador puede garantizar que la información recopilada sea relevante, representativa, y no solo permite una comprensión más clara del fenómeno, sino que también establecerá las bases para un análisis posterior más riguroso y fundamentado.

En el contexto del presente estudio, la recolección de la información se realizó mediante la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual permitió al investigador captar significados que podrían pasar desapercibidos en métodos más estructurados o de carácter cuantitativo. En general según Tonon (2008), la entrevista semiestructurada “es una técnica capaz de adaptarse, que intenta hacer hablar al sujeto para entenderlo desde adentro” (p. 112). En este sentido, la aplicación de esta técnica facilitó múltiples

formas de diálogo entre la investigadora y los informantes, generando un espacio abierto propicio para conocer a profundidad las experiencias pedagógicas; esto permitió obtener una fuente de información contextualizada y significativa para el análisis del fenómeno estudiado. Esto lo reafirman Babativa et al. (2024) “instrumento de recolección de datos cualitativos mediante la interacción directa entre el investigador y los actores sociales que hacen parte del proceso investigativo”(s.p) En coherencia, favorece la recolección de información y la construcción conjunta de significados a partir de las voces de los participantes con su flexibilidad permite profundizar en aspectos emergentes durante el proceso, enriqueciendo la interpretación y comprensión del contexto estudiado.

Con el fin de garantizar la fidelidad, precisión y confiabilidad de la información de cada informante, al inicio cada sesión se solicitó un consentimiento informado donde autorizaba grabar cada entrevista, permitiendo así registrar el discurso, expresiones utilizadas por los informantes. Posteriormente cada entrevista fue transcrita de forma literal, detallada y rigurosa respetando el contenido original y asegurando que la información no fuera alterada. Este proceso aseguró la transparencia requerida para la realización de un análisis minucioso y confiable de los datos obtenidos.

Para la aplicación de esta técnica se diseñó un guion de entrevista según Babativa et al. (2024) “...debe ser transigente con el ánimo de que el entrevistado se sienta cómodo con las preguntas que se van dando durante el dialogo” (p.79) es decir que debe ser flexible el cual oriente la interacción sin limitar la espontaneidad del entrevistado. De acuerdo con Martínez (2004), el guion de entrevista es un instrumento que organiza de manera sistemática los temas y preguntas a abordar, permitiendo conducir el diálogo hacia los objetivos de la investigación; de igual forma, Tójar (2006) lo define como un recurso estructurado que articula categorías y propósitos investigativos, facilitando la recolección de información pertinente y coherente. (p162)

Para su diseño se presentaron las categorías iniciales que, según Tójar (2006), resultan indispensables para la elaboración de los instrumentos de investigación. Dichas categorías emergieron del objetivo general y de los objetivos específicos del

estudio, para ello se presentaron las siguientes: definición de rol docente tipos de roles, formación y capacitación, concepciones sobre la enseñanza, modelos pedagógicos de enseñanza, estrategias de enseñanza. Asimismo, de acuerdo con lo planteado por Martínez (2004), el guion debe incluir elementos administrativos como los datos generales, los objetivos trazados y la identificación del entrevistador y del entrevistado mediante un código. Dichos aspectos fueron incorporados, contribuyendo a la transparencia y rigurosidad del proceso investigativo.

El guion fue validado por expertos en el área pedagógica e incluyó veintiún preguntas agrupadas en dos unidades temáticas el rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora y concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora. En su elaboración, cada pregunta fue asociada a las categorías iniciales y objetivos permitiendo así recoger información rica, organizada y coherente. Asimismo, en coherencia con Babativa et al. (2024) las preguntas se formularon de manera abierta con el propósito de obtener respuestas profundas sobre la temática y se organizaron en dimensiones secuenciales que posibilitan explorar de manera integral el problema de investigación.

Por lo tanto, se procedió a la aplicación de las entrevistas, considerando criterios que garantizaron la calidad del proceso. En esta fase, el tiempo de aplicación fue previamente consensuado con los participantes, respetando su disponibilidad y procurando un ambiente cómodo, tranquilo y propicio para el diálogo; este acuerdo se constituyó tanto en una muestra de respeto hacia los informantes como en una condición fundamental para la obtención de datos significativos y auténticos. El proceso inició con el contacto inicial, en el cual se explicó el propósito de la investigación, se acordaron las condiciones de la entrevista (fecha, hora y lugar).

Posteriormente, se desarrolló la entrevista semiestructurada, guiada por el instrumento diseñado, pero con la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes. Durante su desarrollo, la información fue registrada mediante grabación con previa autorización y finalmente, se realizó la organización y sistematización de la información recolectada, lo que permitió consolidar la etapa descriptiva como un

proceso que no solo facilitó la obtención de información relevante, sino que también sentó las bases para un análisis posterior más riguroso y fundamentado.

Fase III: Etapa Estructural

Esta etapa constituye un proceso fundamental que se centra en la organización y análisis de la información obtenida Martínez (2012). Es decir, es un proceso crítico-reflexivo que permitió a la investigadora llegar a la comprensión de la realidad; por ende, se tuvo en cuenta, la trascendencia de Kant; es decir, los testimonios fueron percibidos de manera auténtica y sensorial, no se dejó guiar por una intuición ingenuo o un juicio *a priori*, sino que pasaron al plano de la trascendencia de las reflexiones, donde se empezó a desdeñar cada signo a partir de las significaciones que pueda tener; para ir construyendo una representación de la consciencia referido al proceso de búsqueda y reconocimiento de la verdad. Schütz (1993) explica que es una verdad insustituible, y al respecto sugiere:

Debería observarse que al interpretar un signo no es necesario referirse al hecho de que alguien lo haya construido o utilizado. El intérprete solo necesita "conocer el significado" del signo. En otras palabras, solo se requiere que se establezca en su mente una conexión entre el esquema interpretativo propio del objeto que es el signo y el esquema interpretativo propio del objeto que ese signo significa. (p.149)

De lo antes comentado, se quiere hallar el significado total y real sobre el fenómeno y, desde este punto de vista, las construcciones emergentes, el significado lingüístico de los signos y el contenido de la consciencia de los investigados, empieza a cobrar sentido y a tener una razón de ser, para llegar a la verdad del objeto de estudio. Tomando como referente lo antes mencionado, es importante definir el camino y las acciones que se van a emprender para llegar a la verdad desde las posibilidades de la fenomenología. En primer lugar, se identificó el contenido aportado por cada informante clave y, posteriormente, se organizó la información pregunta por pregunta a partir de sus testimonios. Este procedimiento permitió realizar una lectura y revisión exhaustiva, línea por línea, lo que facilitó a la investigadora familiarizarse en profundidad con las concepciones expresadas y detectar patrones, regularidades o tendencias relevantes en los discursos.

En segundo lugar, se realizó el proceso de codificación con Atlas. Ti, el cual ofreció la oportunidad de desglosar la información en componentes manejables y realizar conexiones significativas entre diferentes aspectos de los datos. Para el análisis se empleó la propuesta de Strauss y Corbin (2002) sobre los tres procesos de codificación: abierta, axial y selectiva (p.48). La codificación abierta permitió identificar unidades de sentido relevantes en las entrevistas aplicadas se clasificó por codificación abierta según Vives y Hamui (2021) asignar "breves etiquetas" para resaltar y asociar características relevantes en los datos, facilitando así la organización y el acceso a la información.

Luego, se avanzó hacia la codificación axial, en la cual se organizaron las categorías iniciales junto con sus dimensiones y se integraron con las categorías apriorísticas, la estructura contextual y los procesos de acción e interacción, dando lugar a los códigos axiales. Este procedimiento permitió pasar de un nivel descriptivo general a uno más analítico y estructurado de la información. Posteriormente, se desarrolló la codificación selectiva, etapa en la que, a partir de los resultados de la codificación abierta y axial, se integraron los datos en códigos centrales. Estos fueron analizados según su pertinencia y niveles de semejanza, identificando los rasgos esenciales que facilitaron su organización y sistematización. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), este proceso posee un alto poder analítico, ya que permite articular las categorías en un todo explicativo coherente y significativo.

En tercer lugar, se realizó la categorización de la información en coherencia con los principios de la teoría fundamentada, mediante las fases de codificación abierta, axial y selectiva. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), este procedimiento implicó segmentar la información a través de un análisis detallado que permitió alcanzar una comprensión profunda de lo expresado por los informantes. En este sentido, se delimitaron unidades temáticas, se identificaron áreas relevantes, patrones y elementos significativos que posibilitaron reconocer los temas centrales emergentes de los relatos. La identificación de estas unidades no solo contribuyó a clarificar el contenido, sino que también estableció un marco estructurado para el posterior análisis e interpretación. En conjunto, este ejercicio permitió organizar la información a partir de una categoría

central, articulada con las características agrupadas en las distintas categorías, favoreciendo así la construcción fundamentada en los datos.

Fase IV: Etapa de discusión de resultados

En esta fase de la investigación se consolidaron los hallazgos mediante dos procesos fundamentales. En primer lugar, se realizó la contrastación, siguiendo los planteamientos de Hernández (2010), este proceso permitió relacionar y analizar los resultados frente a estudios paralelos, comparando los datos de las entrevistas con diversas fuentes documentales. En segundo lugar, se llevó a cabo la teorización, orientada a la reconceptualización del fenómeno con el fin de proponer una visión innovadora y generar constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de Educación Básica Primaria desde las concepciones de los docentes. Este proceso se alineó con la postura de Schütz (1993), configurándose como un ejercicio dialéctico y genuino, donde la teoría emerge de manera directa a partir de la selección, análisis, organización e interpretación de las vivencias compartidas los informantes.

Rigor científico de la investigación

El estudio que se llevó a cabo exigió un rigor científico que garantizó la confiabilidad y precisión de la información recopilada. Este rigor se fundamentó en la transparencia, el reconociendo de la realidad y el contexto de la investigación, así como en la implementación de fases del método fenomenológico que aseguraron la calidad y pertinencia de los resultados. En la investigación cualitativa, los criterios que determinaron el rigor científico estuvieron constituidos por la confirmabilidad, credibilidad, dependencia y transferibilidad.

En cuanto a la confirmabilidad según Castillo y Vázquez (2003) es “la neutralidad que debe manejar el investigador en el proceso de análisis de la información”. Toda la información se verificó, asegurando que no estaba relacionada con la perspectiva personal de la investigadora; además, se consolidó a través del proceso metodológico riguroso que se llevó a cabo. En relación con la credibilidad se logró al garantizar que toda la información fuera reconocida como auténtica y verdadera desde todas las perspectivas, es decir, investigador e informantes. Este

proceso se realizó con la reflexión constante, triangulación de resultados y participación activa de los informantes clave.

Por otro lado, la dependencia se relaciona con la capacidad de replicar el estudio sin alterar los resultados; esto implicó revisar la información si se replicaba bajo condiciones similares los resultados no se alterarían. Finalmente, la transferibilidad consiste en ampliar los resultados a otros contextos, entonces los resultados son significativos en situaciones similares. Este proceso se realizó mediante una descripción específica del contexto, las características del fenómeno estudiado y métodos aplicados, facilitando su transferencia a otro escenario.

Ahora bien, es preciso referir, a la triangulación que es una estrategia metodológica en la investigación que otorga mayor rigor a la investigación, ya que permite cruzar diferentes fuentes de información y perspectivas para obtener una comprensión más completa y matizada del fenómeno. Al integrar características trascendentales de la información, los objetivos establecidos y las bases teóricas asumidas, la triangulación contribuye a enriquecer el análisis y a validar los hallazgos.

Bajo esta premisa Okuda y Gómez (2005) resaltan la importancia de utilizar diversas alternativas en el proceso de triangulación (s.p) por ende, el presente estudio realizó una triangulación teórica, según Patton (2002) es relacionar distintas fuentes para lograr una mejor comprensión del fenómeno (p.92). Esta se hizo a través de las perspectivas y aportes de los informantes clave, la interpretación de la investigadora y los referentes bibliográficos de distintos autores. Este enfoque ayudó a identificar patrones y relaciones, también proporcionando un marco para contrastar y corroborar la información desde múltiples ángulos, que sirvieron para construir un conocimiento robusto. En general, la triangulación, se convirtió en una herramienta esencial para aumentar la confiabilidad, validez y consistencia de los hallazgos, asegurando que éstos sean más representativos.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La voz de los docentes: análisis de la competencia escritora

La sección se enfoca en el análisis de los hallazgos obtenidos en la investigación, en coherencia con el esquema metodológico planteado en la sección III. El análisis se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, el método fenomenológico, lo cual permitió comprender las concepciones que los docentes de Educación Básica Primaria tienen sobre la competencia escritora, a partir de sus experiencias, prácticas y reflexiones; se organizó en las fases, previa, descriptiva, estructural y de discusión de resultados, tal como lo indica Martínez (2012) esto permitió refrendar el transitar desde la identificación de unidades de significado hasta la construcción de categorías emergentes que dieron cuenta de la riqueza y complejidad del fenómeno estudiado, garantizando la rigurosidad científica mediante la triangulación de fuentes, la codificación abierta, axial y selectiva y la teoría fundamentada, que permiten dar bastimento a las categorías de significado.

En este sentido, constituye un espacio de interpretación y resignificación de las voces docentes, donde se integraron sus testimonios con los referentes teóricos y el marco paradigmático de la investigación, cuyo propósito fue poner de manifiesto de qué manera se configura la competencia escritora en los estudiantes de Educación Básica Primaria desde las concepciones de los docentes de Norte de Santander - Colombia, destacando las fortalezas y tensiones que atraviesan en la enseñanza. De esta manera, los resultados no se reconocieron como datos aislados, sino como expresiones vivas que dialogan con la teoría y permiten comprender la escritura como una competencia esencial dentro de los procesos de formación integral y enseñanza de los estudiantes. A continuación, se expone la Tabla 2, en la cual se sintetiza la categorización realizada. Para ello, se utilizó el software ATLAS. ti, mediante el cual se analizó la información obtenida a partir de las entrevistas aplicadas a los informantes clave.

Tabla 2*Relación de unidades temáticas, categorías iniciales y emergentes*

Categorías emergentes	Categorías iniciales	Unidades temáticas
Fundamental en aprendizajes y competencias	Definición del rol docente	Rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora
Planificación contextualizada.		
Acompañamiento en procesos de aprendizaje significativo.		
Diseñador de estrategias.	Roles docentes	
Guía y orientador del proceso		
Mediador del desarrollo de la escritura.		
Facilitador del aprendizaje.		
Conocedor de saberes.		
Evaluación continua y formativa	Evaluación de la escritura	
Guiada por momentos pedagógicos		
Revisión y corrección como proceso formativo		
Retroalimentación individual y grupal		
Problemas en trazos, ortografía	Dificultades en el aprendizaje	
Limitaciones en tiempo para la estructura textual		
Desmotivación y atención		
Falta de recursos escolares		
Estructura del texto coherencia		
Diversidad disciplinar en el cuerpo docente.	Formación y actualización docente	
Escasa capacitación específica en escritura.		
Aprendizaje entre pares y desde la experiencia.		
Necesidad de formación continua y acompañamiento institucional.		
Escritura como medio de expresión y transformación.	Concepciones sobre la enseñanza de la escritura	Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora
Transversalidad curricular.		
Integralidad comunicativa.		
Pensamiento crítico y reflexivo		
Ecléctico	Modelos para la escritura	
Constructivismo		
Modelo enseñanza tradicional		
El juego y actividades lúdicas	Estrategias pedagógicas para la enseñanza	
Escritura creativa y colaborativa		
Proyectos significativos (Cátedra de la Paz, Proyecto LEO)		
Uso de literatura infantil y textos contextualizados		
Actividades manuales, lúdicas y multisensoriales		

Nota. Elaboración propia (2026).

La tabla anterior organiza las categorías que emergieron de la codificación de la información, en coherencia con los principios de la teoría fundamentada. Este ejercicio constituyó un insumo clave para el análisis, ya que permitió obtener una visión clara,

ordenada y comprensible del fenómeno estudiado, fue construida a partir de las voces y experiencias de los docentes participantes. Cada una de las unidades temáticas y categorías emergentes responden a los objetivos específicos de la investigación y se fundamentaron en el análisis de los discursos de los informantes.”

Tabla 3

Relación de unidades temáticas, categorías iniciales y emergentes

Categorías emergentes	Categorías iniciales	Unidades temáticas
Fundamental en aprendizajes y competencias Planificación contextualizada.	Definición del rol docente	Rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora
Acompañamiento en procesos de aprendizaje significativo.		
Diseñador de estrategias.	Roles docentes	
Guía y orientador del proceso		
Mediador del desarrollo de la escritura.		
Facilitador del aprendizaje.		
Conocedor de saberes.		
Evaluación continua y formativa	Evaluación de la escritura	
Guiada por momentos pedagógicos		
Revisión y corrección como proceso formativo		
Retroalimentación individual y grupal		
Problemas en trazos, ortografía	Dificultades en el aprendizaje	
Limitaciones en tiempo para la estructura textual		
Desmotivación y atención		
Falta de recursos escolares		
Estructura del texto coherencia		

Nota. Elaboración propia (2026).

Unidad temática: rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora

El papel del docente como mediador del aprendizaje exige una capacidad comunicativa afinada, en la cual la escritura se erige como herramienta central para construir el puente entre teoría y práctica. A través de ella, el docente no solo sistematiza contenidos, sino que también clarifica objetivos y expresa expectativas de manera precisa, facilitando la comprensión de estudiantes, familias y colegas. En este sentido, la calidad de la escritura docente influye directamente en la transparencia de la enseñanza y en la construcción de un plan pedagógico coherente, contextualizado y verificable.

Por ello, el rol docente en la enseñanza de la escritura trasciende mucho más que enseñar reglas o estructuras; implica acompañar a los estudiantes en la construcción de su voz, reconociendo que es un proceso, cognitivo y situado. En este proceso, el docente actúa como mediador, y su capacidad para comunicarse especialmente a través de la escritura, se convierte en una herramienta clave para tender puentes entre lo que se enseña y lo que realmente se aprende integrando estrategias didácticas pertinentes y contextualizadas.

Cuando un docente escribe, no solo organiza contenidos o plantea actividades; sino que también clarifica intenciones, orienta procesos y hace visibles sus expectativas. A través de su escritura, presente en planes de clase, retroalimentaciones o comentarios, guía a los estudiantes, les muestra caminos posibles y les ayuda a comprender qué se espera de ellos. Por eso, la calidad de la escritura docente influye directamente en la claridad de la enseñanza y en la coherencia del proceso pedagógico.

Así mismo, la escritura en la labor docente no se limita a informes o calificaciones se manifiesta en prácticas cotidianas como los diarios de clase, en las observaciones que acompañan los trabajos de los estudiantes, en las orientaciones que se brindan para mejorar y en cada palabra que busca motivar o reorientar en el aprendizaje. En estos textos cotidianos, el docente construye una relación pedagógica basada en el acompañamiento, donde el estudiante puede reconocer sus avances, identificar sus dificultades y proyectar su aprendizaje. Ante ello, Domínguez (2017) señala: “ que el docente requiere desarrollar habilidades y competencias que le permitan, mediante la escritura, transmitir conocimientos, expectativas y logros, resaltando su importancia tanto en el ámbito individual como social”. (p. 58).

En coherencia con lo anterior, el rol docente en la enseñanza de la escritura reconoce una doble dimensión. En el plano individual, fortalece capacidades de síntesis, argumentación y claridad expresiva, fundamentales para la planificación y la toma de decisiones pedagógicas. En el plano social, favorece la inclusión, la participación y la comunicación con la comunidad educativa, convirtiendo la escritura

en un medio para la rendición de cuentas y la construcción colectiva del conocimiento. De este modo, la escritura se constituye en memoria del quehacer pedagógico, registro de prácticas significativas y evidencia de la evolución educativa.

Por ello, la formación docente tanto inicial como continua debe integrar la escritura como competencia fundamental, promoviendo procesos de planificación, revisión y edición, así como el desarrollo de estrategias de escritura colaborativa y contextualizada. Esto permite fortalecer no solo el desempeño profesional del docente, sino también su capacidad para orientar procesos de enseñanza más pertinentes y significativos. De allí que, en esta unidad temática se identifican como categorías iniciales: la definición del rol docente, los roles docentes en la enseñanza de la escritura, la evaluación de la competencia escritora, las dificultades en su aprendizaje y los procesos de formación y actualización docente, elementos que, de manera articulada, permiten comprender la complejidad del quehacer docente en la construcción de la competencia escritora.

Categoría inicial: definición del rol docente

En la realidad educativa, la competencia escritora se presenta como un eje transversal que articula saberes, habilidades y prácticas comunicativas. El educador es designado como puente entre la mediación de contenidos y la construcción de significados en el alumnado; este rol implica diseñar situaciones de enseñanza que favorezcan la producción, revisión y reflexión textual, fomentando claridad, precisión y argumentación. Se requiere, además, que el docente modele hábitos de escritura, revisión y autoevaluación como prácticas pedagógicas cotidianas. Así, la escritura deja de ser una habilidad aislada para convertirse en medio de aprendizaje.

La formación de la competencia escritora en el docente debe considerar condiciones pedagógicas, culturales y tecnológicas que faciliten su desarrollo. Es necesario evaluar qué estrategias didácticas permiten promover la escritura en distintos géneros y usos comunicativos, desde informes hasta textos argumentativos y creativos. El docente debe disponer de recursos que favorezcan la planificación, la retroalimentación y la mejora continua de la producción textual. En este marco, la

escritura se integra en proyectos, unidades y contextos reales de aprendizaje. Ante ello, Domínguez (2017) plantea:

Dentro de los aspectos que generan mayor inquietud en torno a la realidad educativa está la concepción del rol y el desempeño que deberá ejercer el educador ante la formación de la competencia escritora, como elemento fundamental del hecho educativo. Este desempeño generalmente se ha analizado desde la perspectiva de su aplicación del currículo, lo cual ha permitido catalogar al maestro como tradicional o innovador (p. 61)

A menudo, la discusión curricular ha distinguido entre un magisterio tradicional y uno innovador en función de la forma en que se aborda la escritura. El enfoque tradicional tiende a enfatizar reglas, estructuras y evaluación normativa, priorizando la precisión formal por encima de la creatividad. En cambio, el enfoque innovador promueve textos auténticos, escritura colaborativa y usos sociales de la lengua que conectan con las prácticas del siglo XXI. Estas diferencias configuran percepciones diferenciadas sobre el rol del maestro. Sin embargo, la dicotomía entre tradicional e innovador no es absoluta; coexisten enfoques que combinan rigores formales con oportunidades de experimentación textual.

Un docente innovador puede mantener exigencias de precisión y estilo, mientras fomenta procesos participativos y argumentos fundamentados. La evaluación, entonces, debe distinguir entre calidad expresiva, claridad conceptual y pertinencia de contenidos, sin sacrificar la creatividad ni la reflexión crítica. En este equilibrio reside la clave pedagógica. Ante ello, su formación debe incorporar análisis crítico sobre las condiciones que facilitan o dificultan la enseñanza de la escritura. Esto incluye políticas institucionales, tiempos asignados, cargas laborales y acceso a tecnologías de apoyo. Un marco reflexivo permite identificar prácticas efectivas, obstáculos y posibles innovaciones curriculares. La meta es que el profesor ejerza un liderazgo pedagógico en la construcción de la competencia escritora como dimensión central del hecho educativo, trascendiendo etiquetas. Según Domínguez (2017):

Esta caracterización del docente en función de enseñanza de la competencia escritora desde la aplicación del currículo tiene mucha relación con sus condiciones personales y con ese interés que deberá poseer por realizar acciones que conlleven a una práctica educativa eficiente. (p. 62)

La caracterización del maestro en función de la escritura curricular no puede separarse de las condiciones personales que configuran su desempeño diario. Aspectos como formación, experiencia, seguridad profesional y motivación influyen en la forma en que planifica, ejecuta y evalúa la producción textual de los estudiantes. Estas condiciones determinan la capacidad de crear contextos de aprendizaje significativos y de responder con flexibilidad ante la diversidad de demandas didácticas que emergen en el proceso. En este marco, la competencia escritora se convierte en un criterio situacional más que en un simple contenido a enseñar. Asimismo, el interés del maestro por desarrollar prácticas educativas eficientes, se vincula directamente con su autoconcepto profesional. Un profesor que se percibe capaz y competente tiende a asumir riesgos pedagógicos, experimentar con enfoques innovadores y adaptar estrategias a las necesidades reales del aula.

Este interés impulsa la planificación reflexiva, la selección de recursos adecuados y la implementación de métodos de retroalimentación que fortalezcan la escritura de los estudiantes. Entonces, la eficiencia educativa no es solo rendimiento, sino calidad en los procesos y en los resultados; la relación entre currículo y condiciones personales se amplía cuando se consideran los apoyos institucionales y las oportunidades de formación continua. Las condiciones externas, como tiempo, recursos y acompañamiento pedagógico, modularán las decisiones didácticas del docente. Un entorno que promueva la mejora continua facilita que el profesor desarrolle una praxis de escritura más coherente, integrada y evaluativa, alineada con objetivos de aprendizaje y con la realidad del alumnado; en ausencia de estos apoyos, la eficacia tiende a verse comprometida.

Bajo esta perspectiva, se resalta que la formación constante emerge como un componente clave para activar ese interés por una práctica educativa eficiente; programas de desarrollo profesional, comunidades de práctica y espacios de reflexión permiten al docente actualizar enfoques, revisar criterios de evaluación y experimentar con nuevos géneros textuales. Esta inversión formativa repercute directamente en la calidad de la enseñanza de la escritura y en la construcción de hábitos de producción textual entre los estudiantes. Por otra parte, la persona debe entenderse como sujeto

activo, capaz de identificar necesidades propias y de los alumnos para producir intervenciones efectivas; Así, este enfoque exige autoconciencia, metacognición y ética profesional, al tiempo que reconoce las limitaciones personales.

La categoría inicial expresada está conformada por las siguientes categorías emergentes: rol fundamental en aprendizajes y competencias, planificación contextualizada y acompañamiento en procesos de aprendizaje significativo.

Categoría emergente: Rol fundamental en aprendizajes y competencias

Desde esta perspectiva, resulta fundamental comprender la importancia del docente para transformar las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura para fortalecer aprendizajes significativos y el desarrollo de competencia comunicativa. En Colombia, la transición desde un modelo mecánico hacia prácticas más reflexivas ha respondido a la necesidad de integrar sentido y propósito en la escritura; este cambio implica abandonar la memorización de reglas aisladas, para privilegiar la comprensión de las funciones comunicativas y los propósitos discursivos, de manera que los estudiantes comprendan para qué escriben y a quién se dirigen. En este proceso, los maestros buscan situar al alumno en contextos reales, donde escribir no sea un ejercicio aislado, sino una respuesta a preguntas, problemas o proyectos públicos. Así se promueve una visión de la escritura como herramienta de pensamiento crítico y construcción de significado.

De este modo, la escritura deja de ser una tarea de imitación para convertirse en una producción situada que dialoga con contextos locales, regionales y nacionales, lo cual facilita la conexión entre teoría y práctica en el aula. Este giro pedagógico incide positivamente en la motivación de los estudiantes, al percibir la escritura como una herramienta útil para explicar, argumentar y proponer soluciones a situaciones reales. En este marco, la evaluación también se resignifica, pues no se centra únicamente en la corrección formal, sino en la capacidad del estudiante para contextualizar, tomar decisiones textuales y justificar sus elecciones discursivas. Según Cassany (1997):

La competencia escritora se erige como un pilar fundamental en la educación básica secundaria, trascendiendo la simple habilidad de redactar textos coherentes. Este proceso educativo implica que el estudiante desarrolle un conjunto de capacidades

complejas que van más allá de la simple escritura, abarcando habilidades esenciales como la argumentación sólida. (p. 78)

En este marco, los procesos cognitivos emergerían como elemento central, promoviendo estrategias de planificación, revisión y reescritura. Por ende, se fomenta la metacognición: comprendida como la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento, identificar sesgos, seleccionar evidencias y adaptar el discurso a la audiencia. La escritura se concibe como un proceso recursivo, en el que estudiante avanza mediante etapas de interacción la retroalimentación y el aprendizaje que surge del error, lo que contribuye al desarrollo de la autonomía, la claridad argumentativa y la cohesión textual. De igual manera, la creatividad ocupa un lugar relevante en el fortalecimiento de la competencia escritora, en tanto posibilita explorar diversos géneros, voces y recursos expresivos

La educación colombiana busca que los estudiantes creen textos que no solo informen, sino que conecten emocionalmente con el lector, que desarrollen el pensamiento crítico y creativo, y se unan a los propósitos ciudadanos, educativos y culturales. Esta mirada se ve articulada con las voces de los docentes, como lo expresa **DOC- 501 I29-30**: “formación de estudiantes con pensamiento crítico, que tengan la oportunidad de escribir teniendo en cuenta su intención, resolviendo diferentes tareas de escritura”. Este planteamiento evidencia la necesidad de concebir la escritura como una práctica situada, con sentido formativo, que contribuya al desarrollo de competencias críticas y comunicativas en los estudiantes. Por ello, la formación docente se ha visto desafiada a adaptar prácticas y espacios de aprendizaje para apoyar este giro reflexivo y contextualizado de la enseñanza. De ahí, se requieren desarrollos profesionales que fortalezcan la didáctica de la escritura, la alfabetización crítica y la evaluación formativa; en este marco, los currículos se enriquecen con proyectos interdisciplinarios, lectura crítica y escritura orientada a la resolución de problemas.

En este sentido, **DOC-03-02 I1-2** señala: “el papel del docente es fundamental para contribuir en el desarrollo de estas capacidades escritoras en los estudiantes” y **DOC-02 I2** “su rol es fundamental en los conocimientos de los estudiantes” Estos

aportes subraya la función mediadora de la enseñanza, la modelación de prácticas textuales y la creación de ambientes que favorezcan la producción y la revisión de textos. Él opera como guía al emplear estrategias de planificación, claridad argumentativa y uso adecuado de registros lingüísticos; además, enfatiza la necesidad de retroalimentación formativa que permita identificar fortalezas y áreas de mejora de forma puntual y constructiva. Así, la escritura deja de ser tarea aislada y se convierte en una práctica integrada en situaciones de aprendizaje significativas.

Por otra parte, **DOC-02 I11-12** expresa que: “proceso fundamental, progresivo y contextualizado”. En tal sentido, este enfoque resalta que la escritura se desarrolla paso a paso implica acompañamiento continuo, en el que docente orienta al estudiante desde la expresión personal hasta la reflexión crítica sobre el entorno social allí se privilegia la conexión entre contenidos curriculares y experiencias vividas, promoviendo textos que integren análisis, emoción y argumentación. La contextualización facilita pertinencia, favorece la motivación y facilita transferencias de aprendizaje a nuevas situaciones. En este marco, el proceso se concibe como dinámico y adaptable a ritmos y necesidades diversas, esta sinergia favorece la construcción de identidades lingüísticas más sólidas.

Como aporte, se evidencia que asumir esta perspectiva no solo fortalece la competencia escritora, sino que también contribuye a la construcción de identidades lingüísticas más sólidas. Asimismo, promueve una conciencia crítica sobre el uso del lenguaje, entendiendo la escritura como una herramienta para expresar, comprender y transformar la realidad.

Los aportes de los informantes convergen en la idea de que el desarrollo de las capacidades escritoras depende de gran medida del acompañamiento de un docente activo que conoce el contexto y formador de un proceso progresivo que valora la expresión personal y la comprensión del entorno. En este sentido, la enseñanza de la escritura se solidifica cuando el maestro acompaña, evalúa y contextualiza, permitiendo a los estudiantes avanzar desde lo expresivo hacia lo argumentativo y crítico. Así, la competencia escritora se vuelve una práctica integrada, significativa y transformadora,

el resultado esperado es un proceso de escritura que responda a demandas académicas y a las experiencias vitales de los alumnos fundamental para el desarrollo en aprendizajes y competencias con sentido.

Categoría emergente: Planificación contextualizada

La planeación didáctica constituye la hoja de ruta fundamental que dota de sentido y coherencia al proceso educativo. Dentro de ella, la identificación y articulación de elementos estratégicos es crucial para trascender la improvisación y alcanzar la calidad educativa García (2020) Esta debe ser concebida como un ejercicio prospectivo que anticipa escenarios, define metas ambiciosas, y establece los mecanismos de evaluación formativa necesarios para conocer el progreso (s.p). Un plan estratégico sólido asegura que cada actividad en el aula contribuya directamente a un objetivo mayor, optimizando el tiempo y los recursos disponibles. Este proceso demanda del docente una capacidad analítica profunda para desglosar el currículo en pasos manejables, garantizando una dirección clara en el proceso de enseñanza.

El rol docente como planificador contextualizado en la educación básica se distingue por su enfoque en la adaptabilidad y la flexibilidad curricular, lo cual responde de manera consciente a la diversidad de ritmos, intereses y realidades presentes en el aula. En este sentido, la planificación no es rigurosa, sino que según Arroyo (2023) se enfatiza “en el diseño de estrategias y tácticas que deben permitir ajustes basados en la retroalimentación constante del desempeño estudiantil” (p. 15). Esta visión dinámica reconoce que la realidad del aula es cambiante y que las necesidades de aprendizaje varían entre los grupos y entre los individuos para enfrentar las posibles barreras en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva la planeación se convierte en un documento vivo que orienta la acción, pero no la limita, permitiendo que el educador tome decisiones informadas en tiempo real; esto asegura que la intervención pedagógica sea siempre pertinente y responda eficazmente a las barreras de aprendizaje que puedan surgir en el camino. Así como lo expresa el **DOC-05-02 I42-43**, “planificar la enseñanza de la competencia escritora en primaria implica que los estudiantes desarrollen habilidades

para escribir con propósito, coherencia y creatividad” quien refuerza la necesidad de una planificación situada que conecte los objetivos de aprendizaje con experiencias significativas.

En este sentido, uno de los pilares de esta planificación contextualizada es la adecuada organización de los elementos estratégicos, particularmente la asignación de recursos y la secuenciación lógica de los contenidos. De acuerdo con Díaz y Villafuerte (2022), “el planeamiento estratégico garantiza que los objetivos de largo plazo se alcancen mediante acciones específicas y bien coordinadas” (p. 83). Esto se traduce en la necesidad de planificar cuidadosamente la introducción de habilidades complejas, asegurando que los estudiantes posean los prerrequisitos necesarios antes de avanzar. Así mismo la articulación de los elementos, desde los objetivos de aprendizaje hasta los criterios de evaluación, debe ser transparente y comprensible para todos los actores educativos. Lo cual lo reafirma el **DOC-03-01 I12-13** “Una planeación que cumpla con estos criterios se convierte en la herramienta principal para la rendición de cuentas y para la mejora continua de la práctica docente en el nivel de educación básica” mejorando así la perspectiva y propósito pedagógico.

En esta misma línea, la planificación adquiere un carácter reflexivo y participativo cuando incorpora los intereses del estudiantado como punto de partida. Tal como lo expresa un informante **DOC-05-01 I38-41**, “la enseñanza debe partir de preguntas como: “¿qué les gustaría escribir?, ¿a quién les gustaría escribir?”, reconociendo los diferentes tipos de texto como medios para expresar ideas y comprender diversas funciones comunicativas”. Esta perspectiva sitúa al alumnado como sujeto activo en la construcción de su aprendizaje, promoviendo la relevancia y la motivación. Se destacan los diferentes tipos de texto como herramientas para expresar ideas y para ampliar la comprensión de las distintas funciones comunicativas. Desde esta mirada planear la escritura, implica seleccionar objetivos, contextos y estrategias que conecten con las inquietudes y experiencias de los alumnos; la idea central es que la escritura nace de un reconocimiento de intereses y de una intención comunicativa clara.

Así sí, el docente, en su rol de planificador contextualizado, no solo organiza contenidos, sino que diseña experiencias significativas que favorecen la apropiación del lenguaje escrito en contextos reales. En la práctica, este enfoque favorece la construcción de hábitos de escritura auténticos y contextualizados. Al priorizar el proceso y no solo el producto, se puede promover la autonomía del alumnado, su capacidad de argumentación y su conciencia comunicativa. La planificación basada en intereses y destinatarios facilita la transferencia de habilidades a distintos géneros y situaciones reales, desde diarios personales hasta textos expositivos o argumentativos; la iteración entre borrador y revisión fortalece la voz del estudiante y su capacidad de organizar ideas de manera eficaz.

En coherencia con lo anterior, el informante **DOC-04 I31-32** enfatiza que “las clases tienen que estar planificadas”, esto se traduce en la necesidad de planificar cuidadosamente la introducción de habilidades complejas, asegurando que los estudiantes posean los prerrequisitos necesarios antes de avanzar. Así mismo, la articulación de los elementos, desde los objetivos de aprendizaje hasta los criterios de evaluación, debe ser transparente y comprensible para todos los actores educativos.

Desde esta perspectiva, se evidencia la necesidad del rol del docente como planificador contextualizado, capaz de diseñar propuestas pedagógicas flexibles, pertinentes y ajustadas a las características del contexto. En consonancia con ello, el informante **DOC-05-02 I35** resalta la importancia de “planificar de forma variada la parte educativa”, mientras que **DOC-04 28-29** subraya la necesidad de una planeación “consciente e intencionada del proceso de escritura”. Ambas posturas refuerzan la idea de que la planificación no es un acto mecánico, sino una práctica reflexiva que orienta y transforma la enseñanza por ende el docente la debe realizar a conciencia y con coherencia, aunque en la realidad muy pocos lo hacen.

La sinergia entre los aportes muestra la articulación entre los intereses, destinatario, propósito y procesos de escritura. Planificar desde los intereses asegura relevancia; definir para quién se escribe refuerza la función social de la escritura; preguntar el por qué guía la intención y la estructura; y la redacción inicial permite

volcar ideas, voces y emociones sin fricción. La revisión posterior, en tanto, funciona como etapa de mejora continua, donde se aplican criterios de claridad, coherencia y adecuación al contexto. Estas fases reflejan un enfoque pedagógico que valora tanto la producción, como la reflexión y ponen en evidencia el rol del docente como mediador del proceso.

Las palabras de los informantes ponen en evidencia que el rol del docente como planificador contextualizado exige mucho más que estructurar contenidos, esto es una acción pedagógica consciente e intencionada, y flexible. No obstante, la clasificación de los informantes pone en conocimiento que muchos docentes no planifican de esta forma de manera habitual; esto se considera una brecha de la dualidad de saber qué es lo ideal y cómo esto no es lo que ocurre en el aula; las exigencias del contexto y la falta de tiempo nada facilitan para llevar a cabo la planificación de manera profunda y reflexiva, de manera que el rol de planificador contextualizado se convierte en un reto permanente; como docente, se cree que todavía hay más.

Categoría emergente: acompañar en los procesos de aprendizaje significativo

La construcción del aprendizaje se fundamenta en la premisa de que el conocimiento no se recibe pasivamente, se edifica a través de la interacción activa del estudiante con su entorno y sus saberes previos. Este enfoque, esencial en las metodologías aplicadas por los docentes, demanda una transformación del rol del profesorado de mero transmisor de información a diseñador de experiencias significativas. Palacios (2022) señala:

Las nuevas perspectivas del aprendizaje requieren ambientes donde la exploración y el diálogo sean centrales. Implementar metodologías que fomenten esta construcción activa es un compromiso estratégico que asegura la comprensión profunda y la retención del contenido a largo plazo. (p.91)

Para que la construcción del aprendizaje sea eficiente, la metodología del docente debe estar centrada en la resolución de problemas y la colaboración, Guamán y Espinoza (2002) han investigado el Aprendizaje Basado en Problemas como una vía para potenciar este proceso, destacando su capacidad para generar habilidades de análisis y síntesis (p. 124) El diseño curricular debe favorecer tareas que exijan al

estudiante movilizar sus conocimientos para generar soluciones nuevas, lo cual activa las estructuras cognitivas; Entonces, esta práctica convierte el desafío en una oportunidad para que el niño descubra principios y reglas por sí mismo, internalizando el proceso de investigación y la toma de decisiones.

Una metodología orientada a la construcción del aprendizaje significativo requiere que el docente aplique estrategias de mediación que guíen al estudiante a través de la duda y la formulación de hipótesis. Rivadeneira (2019) analizó la metodología aula invertida como un modelo que facilita la autonomía y la colaboración, elementos cruciales para la construcción. “La clave no reside en la cantidad de información suministrada, reside en la calidad de las preguntas formuladas y la estructura de los desafíos presentados” (p. 17). Esto garantiza que la construcción del aprendizaje significativo sea un proceso intencional y guiado, en el que el estudiante desarrolle las habilidades metacognitivas necesarias para autorregular su propio progreso.

El **DOC-05-01 I30-31** expresa: “El aprendizaje debe acompañar y facilitarle experiencias hacia la producción escrita”. En coherencia con el informante, la enseñanza de la escritura se entiende como un proceso que no se impone, sino que se acompaña desde experiencias significativas que le den sentido al acto de escribir; este enfoque implica que el docente diseñe itinerarios que conecten experiencias significativas con prácticas textuales, de modo que la escritura surja como extensión natural de lo vivido. Se destaca la necesidad de apoyo explícito en distintas etapas: ideas, borrador, revisión y publicación, para sostener la motivación y la autonomía del alumnado. Al favorecer experiencias diversas, se busca que el sujeto escriba con propósito y con una mentalidad de mejora continua; la interacción entre práctica concreta y oportunidades de retroalimentación orientadas por el docente se presentan como motor clave de la competencia escritora.

En la práctica, combinar acompañamiento con experiencias ricas y un clima de indagación exige planificaciones que articulen actividades de exploración, escritura guiada y espacios de discusión. Los docentes deben facilitar recursos, plantear

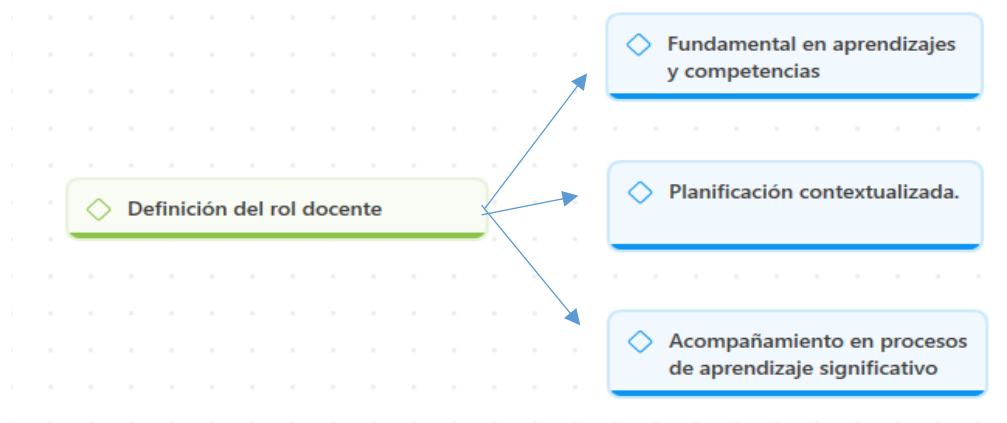
preguntas estimulantes y ofrecer retroalimentación formativa centrada en el proceso, no solo en el producto; este enfoque favorece que la escritura tenga propósito, función social y relevancia personal para cada estudiante. En tal sentido, **DOC-03-01 I14-16** señala: “Debemos crear un ambiente que promueva la curiosidad, el cuestionamiento y la exploración de las ideas a través de pequeños debates, análisis de casos, resolución de problemas y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje”.

Ante ello, los maestros no solo transmiten contenidos, sino que deben crear un ambiente que promuevan la incorporación de debates y análisis de casos permitan al estudiante exponer múltiples perspectivas, enriquecer el vocabulario y activar la escritura como herramienta de argumentación y análisis. A su vez, la reflexión sobre el propio aprendizaje ayuda a los estudiantes a identificar estrategias eficaces y a tomar conciencia de su progreso; así, el rol del docente se consolida como mediador que acompaña, provoca el pensamiento crítico y da sentido a las prácticas de lectura y escritura en el aula.

Además, estos aportes enfatizan la importancia del docente en diseñar rutinas que integren escritura, análisis de ideas y reflexión metacognitiva. En coherencia con lo expresado por **DOC-05-01 I30-31**, “El aprendizaje debe acompañar y facilitarle experiencias hacia la producción escrita”, lo cual implica estructurar momentos de escritura, debate breve y revisión, se favorece la autonomía y la responsabilidad del alumnado sobre su aprendizaje. La diversidad de estrategias de texto expositivo, argumentativo y narrativo se beneficia de un entorno que valora la curiosidad y la revisión constante; por ello, acompañar experiencias y fomentar un ambiente de indagación fortalece la competencia escritora a partir de acciones pedagógicas que reconocen al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje. De este modo, el acompañamiento del docente en los procesos de aprendizaje significativo se convierte en un eje central para que la escritura se construya desde una base amplia, cercana y profundamente humana, conectada tanto con las exigencias académicas, como con las vivencias y sentidos que los estudiantes atribuyen a lo que escriben.

Figura 82

Resumen de la categoría inicial: Definición del rol del docente



Nota. Análisis semántico Atlas Ti – Autora (2026).

En decir, la definición del rol docente en la enseñanza de la escritura es profundamente humano, contextualizado y consciente de su impacto en el aprendizaje. Los hallazgos permiten ver que el docente es más que un transmisor; debe desarrollar aprendizajes y competencias de manera significativa, con orientación y acompañar a los estudiantes en prácticas de escritura con sentido y propósito. Asimismo, emerge la planificación contextualizada como una acción necesaria con instrucciones que sean adaptable a las necesidades y características del aula y ofrezca relevancia. Finalmente, el acompañamiento de procesos de aprendizaje significativo se consolida como el apoyo constante a través de la orientación, la retroalimentación y la motivación es fundamental para que la escritura se convierta en una experiencia significativa. Por tanto, el docente es un agente formativo cercano que contribuye al desarrollo de habilidades de escritura de manera relevante y transformadora.

Categoría inicial: Roles docentes

La didáctica de la escritura no es neutral: está imbricada en marcos teóricos que el docente adopta de forma consciente o inconsciente, como argumentos que pueden incluir enfoques fonético, cognitivo, socio constructivista o crítico, entre otros, que orientan lo eficaz y qué procesos se valoran. En el salón, esa elección determina qué estrategias se privilegian: planificación, producción textual y reflexión crítica del texto.

Así, la enseñanza de la competencia escritora deja de ser una técnica aislada para convertirse en una práctica con propósito. Los valores que acompañan a estos marcos guían decisiones sobre evaluación, selección de textos y tiempos de intervención.

En este sentido, las experiencias de vida del docente funcionan como un filtro que da cuerpo a estas concepciones. Las prácticas familiares, culturales y escolares previas se traducen en creencias sobre la naturaleza del leer y del aprender. Estas vivencias pueden favorecer un enfoque centrado en habilidades, o, por el contrario, un enfoque más contextual y social de la lectura. En el aula, estas inclinaciones se manifiestan en la forma de interactuar con los estudiantes, en la espera de resultados y en la tolerancia a distintos ritmos de avance. Así, la vida personal del docente se integra a su ejercicio profesional en un proceso de personalización de la enseñanza. Ante ello, Dubois (2002) señala:

El docente maneja, consciente o inconscientemente, una concepción teórica y un conjunto de valores respecto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura que determina la práctica pedagógica en el salón de clase. De manera que los docentes han incorporado a lo largo de su experiencia de vida. (p. 187)

Desde el rol docente, la práctica pedagógica de escritura se vuelve un fenómeno relacional que se da con el estudiante. Cuando el docente se prioriza la construcción de significado mediante interacción, se favorece la conversación, las preguntas abiertas y la creación de sentido. En cambio, si predomina la instrucción directa, la intervención se centra en estrategias explícitas y en la revisión de respuestas correctas. Los valores subyacentes sobre la equidad, la inclusión y la diversidad guían estas decisiones, definiendo qué textos se seleccionan y a qué ritmos se avanza. En cualquier caso, la relación pedagógica se convierte en un mecanismo para aproximar a los alumnos al acto de leer. El resultado es una práctica que no solo busca enseñar a producir textos, sino formar lectores capaces de pensar, cuestionar y dialogar sobre textos.

En este sentido desde el rol del docente, la enseñanza de la escritura no es solo una serie de estrategias o actividades planificadas, sino un proceso profundamente humano que se construye en la relación con el estudiante. En el aula, cada decisión pedagógica refleja una forma de entender la enseñanza: cuando el docente abre espacios para la conversación, la pregunta y la interpretación, permite que los

estudiantes construyan significado y se apropien del lenguaje; en cambio, cuando predomina la instrucción directa, el proceso se centra más en cumplir con respuestas correctas que en comprender lo que se lee y se escribe.

En este sentido, enseñar a escribir también implica enseñar a pensar. La interacción entre docente y estudiante se convierte en un espacio donde no solo se producen textos, sino donde se forman sujetos capaces de cuestionar, opinar y dialogar con el mundo. Detrás de cada práctica hay valores que orientan la enseñanza: la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad influyen en los textos que se eligen, en los tiempos que se respetan y en las oportunidades que se brindan para aprender. De la misma manera, la evaluación deja de ser un acto meramente técnico para convertirse en una expresión de lo que el docente considera importante. Cuando se valoran procesos como interpretar, argumentar o relacionar ideas, se está diciendo al estudiante que escribir va más allá de repetir información. Así, evaluar también es acompañar, orientar y dar sentido al aprendizaje.

Ahora bien, todo esto no ocurre de manera aislada. El docente enseña desde lo que es, desde su historia, sus experiencias y sus propias relaciones con la lectura y la escritura. Como señala Dubois (2002), “el rol docente es el resultado de una historia personal que se entrelaza con la historia de la escuela” (p.188) Es decir, el docente no solo transmite saberes, sino que también refleja sus propias formas de leer, comprender y expresarse. Por eso, cuando un docente disfruta la lectura, interpreta con profundidad y escribe con claridad, esto se proyecta en su práctica. Pero cuando existen dificultades en estos procesos, también se hacen visibles en el aula: explicaciones más limitadas, actividades menos profundas o evaluaciones centradas en lo superficial. No se trata de señalar falencias, sino de reconocer que el docente también está en proceso de aprendizaje.

De ahí la importancia de acompañar al profesorado en su desarrollo. La formación continua no debería verse como una exigencia externa, sino como una oportunidad para fortalecer la propia voz, para leer mejor el mundo y para enseñar con mayor sentido. Del mismo modo, el apoyo institucional es clave para que el docente no

se sienta solo, sino parte de una comunidad que aprende, comparte y crece. En últimas, ser docente implica mucho más que enseñar contenidos: es construir sentido junto a los estudiantes, es abrir caminos para que otros puedan expresarse y comprender su realidad. Por eso, fortalecer la lectura y la escritura en los docentes no solo mejora la enseñanza, sino que transforma la experiencia educativa en algo más consciente, cercano y significativo.

Categoría emergente: Diseñador de estrategias

La finalidad de la enseñanza dentro de un modelo interactivo adquiere un carácter explícito y significativo para el estudiantado, lo que exige reconocer al docente desde el rol de diseñador de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de procesos de comprensión y producción textual. En este rol, el profesor debe crear actividades que propicien la participación activa del estudiante, invitándolo a aportar criterios, formular preguntas y construir escenarios propios de interpretación o escritura, al tiempo que reflexione sobre la intención comunicativa de los textos. Esta mirada fomenta habilidades críticas y metacognitivas, como analizar sesgos, justificar interpretaciones y evaluar evidencias. Galvis, S (2017) plantea que: “se asume un modelo interactivo de la escritura, en el cual el escritor, ubicado en un contexto particular, pone en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósito de enseñanza” (p. 35).

Desde esta perspectiva, el diseño de estrategias por parte del docente se convierte en un elemento clave para generar condiciones pedagógicas que favorezcan la construcción sentida y el desarrollo de competencias en los estudiantes. En coherencia, el diseño de estas implica que se debe planificar de forma pedagógica e incluir recursos que permitan generar puentes entre lo personal y lo curricular. En coherencia, el docente diseña estrategias como escritura reflexiva, debates orientados por preguntas guía y proyectos vinculados a contextos reales los cuales fortalecen el vínculo entre lectura y aprendizaje significativo. De este modo, escribir se convertiría en un proceso colaborativo de construcción de conocimiento.

Así mismo, la evaluación se articula con este enfoque estratégico y debe recoger la diversidad de interpretaciones y saberes que emergen del diálogo lector-texto-contexto. En este proceso se valoran no solo la exactitud de la comprensión, sino la capacidad de argumentar, conectar ideas y aplicar lo aprendido en nuevas situaciones. En este sentido, el informante **DOC-03-01 I15** plantea que: “Cuando se trabaja la escritura de manera creativa, los niños se sienten más motivados y participan más.” En tal sentido, el informante sostiene que cuando el docente diseña estrategias que abordan de forma creativa, los niños experimentan una mayor motivación y una participación más activa. Este enfoque rompe con enfoques rígidos y permite que la imaginación dialogue con la lengua y las estructuras.

La creatividad ofrece espacios para experimentar con voz, registro y estilo, reduciendo la ansiedad ante la tarea escrita. Al sentirse dueños de su producción, los alumnos despliegan recursos cognitivos y afectivos que enriquecen el proceso de escritura y se vinculan a una experiencia de aprendizaje más lúdica y significativa. En este marco, la participación de los estudiantes se convierte en un motor central del aprendizaje, lo que demanda en reconocer el papel del docente como diseñador de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de la competencia escritora. A través del diseño de estrategias de escritura creativa, el docente promueve espacios donde los estudiantes pueden tomar decisiones, elegir temas y explorar diversas perspectivas en sus producciones textuales.

Estas acciones permiten que el proceso de escritura trascienda la reproducción de estructuras y se convierta en una actividad significativa y participativa. En este sentido, el informante **DOC-02 I15** señala que: “Los niños escriben más cuando sienten que lo que hacen tiene un propósito”. Este planteamiento evidencia la importancia de que el docente diseñe actividades de escritura con propósitos claros y significativos, de manera que los estudiantes reconozcan la utilidad de escribir. Cuando las tareas de escritura se vinculan con la comunicación de ideas, la resolución de problemas o la producción de textos dirigidos a audiencias reales, los estudiantes comprenden el valor del acto de escribir y asumen un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje.

De este proceso se resalta, el rol del docente como diseñador de estrategias porque implica proponer experiencias de aprendizaje que respondan a los ritmos, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Tal como sugiere el informante **DOC-03 I29-30** “el diseño de estrategias debe considerar la diversidad de trayectorias de aprendizaje y ajustarse a las características del grupo”. Esta perspectiva resalta la importancia de la personalización pedagógica, en la medida en que permite generar condiciones que favorecen la participación activa, la motivación por la escritura y la construcción significativa del conocimiento. Asimismo, reconoce la diversidad presente en el aula y subraya la necesidad de crear experiencias pedagógicas que conecten con los intereses y motivaciones del estudiantado.

De esta manera, la enseñanza deja de responder a un diseño único y homogéneo, para orientarse hacia propuestas flexibles que promuevan la participación, la autonomía y la construcción activa del conocimiento. Asimismo, el diseño de estrategias debe considerar la enseñanza explícita de los procesos que intervienen en la producción textual. En este sentido, el informante **DOC-502 I36** “Destaca la importancia de enseñar estrategias de escritura, particularmente la planificación del texto”. Planear implica definir propósitos, generar ideas y organizar la información de manera coherente antes de iniciar la redacción. Esta fase permite orientar el proceso de escritura y evitar la improvisación, favoreciendo producciones textuales más estructuradas y reflexivas.

En esta misma línea, el informante **DOC-02 I6-8** señala que: “Su rol implica, pues, el diseño de estrategias que sean muy significativas para los estudiantes, según el ritmo de cada uno de ellos; su estilo de aprendizaje”. Este planteamiento reitera en la necesidad de que el docente diseñe estrategias pedagógicas acordes con las particularidades del grupo. Reconocer los diferentes estilos de aprendizaje visual, auditivo o kinestésico permite diversificar las metodologías y enriquecer las experiencias de enseñanza. La incorporación de recursos multimodales, como apoyos gráficos, explicaciones orales o actividades prácticas, favorece la comprensión y reduce las dificultades frente a tareas complejas.

En este marco, el docente asumir un rol flexible que le permite adaptar sus estrategias a las necesidades del grupo y ajustar continuamente sus prácticas pedagógicas. La meta es trazar rutas de aprendizaje que optimicen la comprensión, la participación y el desarrollo de la competencia escritora. Así, el diseño de estrategias significativas y la enseñanza de procesos como la planificación contribuyen a fortalecer un aprendizaje activo, metacognitivo y orientado al desarrollo progresivo de habilidades de lectura y escritura. En consecuencia, el aprendizaje se sostiene en la capacidad del docente para diseñar, monitorear y retroalimentar de manera oportuna las estrategias pedagógicas implementadas en el aula.

Por ello, se ofrece una visión integrada de la enseñanza. Por un lado, diseñar estrategias significativas para ritmos individuales garantiza que la escritura se haga accesible y relevante. Por otro lado, la enseñanza de estrategias con énfasis en la planificación aporta estructura cognitiva para el desarrollo de productos escritos de calidad. Juntas, estas aportaciones promueven un aprendizaje activo, metacognitivo y orientado a resultados. El aprendizaje se sostiene en la responsabilidad del docente para ajustar, monitorizar y retroalimentar de forma oportuna.

Basado en los aportes de los informantes, hay un consenso de que el maestro es un diseñador de estrategias que dan sentido y propósito a la escritura. Sin embargo, una visión crítica de estas posturas también nos permite reconocer que el desafío no es la sugerencia de actividades significativas o el ajuste de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sino más bien la necesidad de una mediación pedagógica consciente y sostenida que articule propósito, proceso y reflexión. Aunque los informantes subrayan la importancia de diseñar estrategias contextualizadas y procesos de enseñanza como la planificación, es importante considerar que la motivación y el desarrollo de la competencia escritora no dependen únicamente de la intención del maestro, sino que están más bien condicionados por cómo estas estrategias se integran en prácticas pedagógicas sistemáticas, reflexivas y continuamente evaluadas.

Categoría emergente: Guía y orientador del proceso

En el marco de la enseñanza de la escritura, el docente se configura como guía y orientador del proceso formativo, desempeñando un papel fundamental en la generación de condiciones pedagógicas que estimulen la curiosidad, la participación y la construcción de sentido en los estudiantes. Desde este rol, el profesor no se limita a proponer actividades, sino que crea escenarios de aprendizaje que despiertan el interés por escribir mediante preguntas provocadoras, debates y experiencias vinculadas con la vida cotidiana del estudiantado. Asimismo, la dinamización del proceso requiere una adecuada gestión de tiempos, espacios y recursos que favorezcan la producción textual de manera colaborativa. Cuando el aula se consolida como un espacio seguro para expresar ideas, plantear dudas y explorar interpretaciones, la motivación hacia la escritura se fortalece y los estudiantes se sienten más dispuestos a participar activamente.

Desde esta perspectiva, orientar la escritura supone que el docente tenga claridad sobre por qué se escribe, para qué se escribe y qué se busca comprender o construir a partir de ese proceso. En consecuencia, la selección de materiales y actividades se convierte en una decisión pedagógica estratégica que guía y acompaña el desarrollo de las habilidades escriturales. Esta perspectiva coincide con lo planteado por el informante **DOC-04 I31-32**, quien afirma: “debe guiar seleccionar el texto porque no es el texto por el texto, sino qué poema, qué cuento ha sido, qué es lo que persigo con el tipo de texto.” Esta reflexión evidencia que la elección de textos no responde al azar, sino a propósitos pedagógicos claros que buscan movilizar determinados aprendizajes, experiencias estéticas o reflexiones en los estudiantes.

En esta misma línea, el docente no solo orienta la actividad dentro del aula, sino que promueve prácticas de escritura sostenidas que trascienden el espacio escolar. Esto se traduce en la creación de proyectos de escritura, bibliotecas vivas, clubes de lectura y otras iniciativas que conectan con los intereses personales y los contextos culturales de los estudiantes. Tales acciones se articulan con un currículo que reconoce la diversidad de formas textuales, desde cuentos y poemas hasta textos informativos y

producciones digitales, permitiendo que la escritura se convierta en una práctica significativa y continua.

Al respecto, Caldera (2016) señala que “el docente es el conductor, animador, promotor y modelo del proceso de aprendizaje de la lectura en la escuela, es indispensable asegurar su formación y actualización, a fin de estar en condiciones de impulsar el aprendizaje en esta área” (p. 259). Esta afirmación refuerza la idea de que el docente, además de orientar el proceso, también actúa como modelo de prácticas lectoras y escritoras. Cuando el profesor comparte sus propias experiencias de lectura y escritura, muestra estrategias de comprensión, análisis crítico y evaluación de fuentes, permitiendo que los estudiantes observen y comprendan cómo se construyen estos procesos. De esta manera, se contribuye a desmitificar la lectura y la escritura como actividades difíciles y se fortalecen la confianza y la autonomía de los estudiantes para producir y comprender textos.

En este escenario, la formación y actualización permanente del docente adquiere especial relevancia, especialmente frente a la complejidad de los contextos actuales, caracterizados por la presencia de múltiples alfabetizaciones, géneros digitales y una creciente diversidad lingüística y cultural. La formación continua debe integrar fundamentos teóricos, prácticas metodológicas, enfoques de evaluación formativa y el uso pedagógico de tecnologías que apoyen los procesos de lectura y escritura. Esta actualización permite que las estrategias docentes respondan a realidades diversas, facilitando la adaptación de materiales, la atención a las diferencias individuales y el diseño de itinerarios de aprendizaje más personalizados.

La importancia de la guiar el docente en la enseñanza de la escritura aparece de manera constante en las voces de los informantes, quienes coinciden en reconocer al maestro como un guía que acompaña y orienta el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, **DOC-01 I3-4** afirma que “el rol del docente es guiar, acompañar todos los procesos, y especialmente motivar a los estudiantes”. Esta apreciación resalta que la presencia pedagógica del docente resulta esencial durante todo el proceso de aprendizaje. Guiar supone diseñar rutas de aprendizaje, seleccionar estrategias

pertinentes y prever apoyos que faciliten la participación de los estudiantes; mientras que acompañar implica estar presente en los momentos de exploración, duda y construcción de significado, ofreciendo orientaciones y retroalimentación que favorezcan el desarrollo de la escritura.

Desde esta perspectiva, enseñar a escribir no se reduce a transmitir contenidos o explicar normas gramaticales. Por el contrario, implica crear condiciones pedagógicas que permitan a los estudiantes descubrir, explorar y construir su propio camino en la escritura. Esta visión se refuerza con lo expresado por la docente **DOC-02 I4-5**, quien señala que “el docente es un guía y un facilitador en todo momento en que el niño inicia el proceso de la escritura”. Sus palabras ponen de relieve que el aprendizaje de la escritura requiere una presencia docente cercana, que oriente, acompañe y genere espacios de interacción significativa entre el maestro y los estudiantes.

En este marco, el rol del docente se consolida como un eje fundamental en la sistematización de la enseñanza de la escritura, ya que articula la planificación pedagógica, la mediación en el aula y la construcción de experiencias de aprendizaje con sentido para los estudiantes. Esta idea se relaciona con lo planteado por Cassany (1999), quien sostiene que enseñar a escribir implica acompañar al estudiante en la construcción de significado, más allá del simple dominio técnico de la escritura (p.88). Así, el docente se posiciona como un mediador que orienta, motiva y acompaña el proceso, favoreciendo no solo el desarrollo de la competencia escritora, sino también la autonomía de los estudiantes frente a la producción textual.

En este sentido, las afirmaciones de los informantes coinciden en destacar la centralidad del docente en estos procesos. Como señala nuevamente **DOC-03-01 I15**, lo cual evidencia que “el rol del docente es guiar, acompañar todos los procesos a los niños”, la mediación docente no solo orienta la práctica escritora, sino que también fortalece la motivación y la participación activa de los estudiantes. En conjunto, estas voces permiten comprender que el docente ocupa un lugar fundamental como guía y mediador en la enseñanza de la escritura. La intervención pedagógica no solo organiza el proceso de enseñanza, sino que también crea las condiciones necesarias para que

los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión, interpretación y producción textual.

De esta manera, el rol de guía del docente favorece la construcción de aprendizajes significativos, fortalece la autonomía del estudiante y otorga sentido a la práctica escritora dentro y fuera del aula; sin embargo, en la realidad educativa estos principios no siempre se llevan a cabo de manera adecuada. En muchos contextos, la enseñanza de la escritura continúa centrada en ejercicios mecánicos, repetitivos y descontextualizados, lo que limita la posibilidad de que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico y creativo.

Además, se evidencian dificultades como la falta de acompañamiento pedagógico constante, el escaso tiempo destinado a procesos de escritura reflexiva y la poca articulación entre la lectura, la oralidad y la producción textual. A esto se suma que, en ocasiones, las prácticas evaluativas priorizan el resultado final sobre el proceso, dejando de lado la retroalimentación formativa que es clave para el aprendizaje. Por tanto, se hace necesario replantear las prácticas docentes, promoviendo estrategias didácticas intencionadas, contextualizadas y centradas en el estudiante, que reconozcan la escritura como una práctica social y significativa. Solo así será posible cerrar la brecha entre el discurso pedagógico y la realidad del aula, garantizando una formación integral que responda a las necesidades actuales de los estudiantes.

Categoría emergente: Mediador del desarrollo de la escritura

La mediación del desarrollo de la escritura, desde la óptica didáctica, se concibe como un conjunto integrado de habilidades, procesos y saberes. Implica planificar, redactar, revisar y presentar textos con propósito, audiencia y registro adecuados. Esta visión no se limita a la construcción de palabras, sino a la gestión de ideas, argumentos y evidencias que sostienen una postura. En el aula, el énfasis está en desarrollar procesos metacognitivos que permitan a los estudiantes monitorizar su progreso, detectar errores y ajustar estrategias. Así, la escritura se transforma en una herramienta de aprendizaje continuo.

En el plano académico, la escritura eficaz facilita la comprensión y la producción de conocimiento. Los estudiantes aprenden a sintetizar información, articular razonamientos y justificar conclusiones con claridad. La escritura se convierte en un vehículo para demostrar dominio disciplinar, resolver problemas y comunicar resultados de investigación. Diseñar tareas que integren lectura, análisis crítico y producción textual fortalece la competencia y promueve la autonomía educativa. Este enfoque fomenta la capacidad de argumentar con fundamento y de adaptar el estilo a distintas exigencias académicas. Ante ello, Uzcátegui (2019) plantea que:

La mediación de la escritura desde la perspectiva didáctica prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos y los dota de las herramientas necesarias para participar activamente en la sociedad, pues su capacidad de expresar las ideas de una manera clara y persuasiva es crucial en un mundo donde la comunicación efectiva es cada vez más valorada. (p. 71)

La perspectiva didáctica sitúa la escritura como puente hacia la ciudadanía informada. Expresar ideas de manera clara y persuasiva permite participar en debates, justificar posturas y colaborar en proyectos comunitarios. Para desarrollar esta competencia, es fundamental enseñar estrategias explícitas de escritura. Entre ellas se incluyen la planificación de ideas, elaboración de borradores, revisiones entre pares y uso de rúbricas de calidad. La retroalimentación formativa debe ser continua, específica y orientada a procesos más que a juicios finales. Además, incorporar distintos géneros y formatos esto expande el repertorio comunicativo y prepara a los estudiantes para variados escenarios. La instrucción debe guiar a los alumnos a identificar destinatarios, ajustar el tono, el registro y las evidencias, y seleccionar estrategias retóricas adecuadas.

En tal sentido, **DOC-04 I21-23** plantea: “El rol de nosotros como maestros de la básica primaria, sobre todo en la competencia escritora, debe ser, ante todo, de mediador, cómo enseñamos nosotros a escribir y si nosotros no tenemos esa cultura de la lectura y la escritura”. El informante propone que el rol del maestro de básica primaria, especialmente en la competencia escritora, debe ser un mediador. Desde esta perspectiva, sitúa la enseñanza de la escritura debe tener un marco de acompañamiento constante, donde el docente facilita rutas de aprendizaje, esté

presente en la exploración de textos, modele procesos y lleve a la reflexión de sobre cómo se escribe.

Asumir este rol implica abrir espacios de diálogo, preguntas y retroalimentación que orienten la construcción de sentidos; en este marco se reconoce que enseñar escritura no es solo enseñar reglas, normas formales, sino se activar prácticas sociales del lenguaje donde los estudiantes expresen sus ideas, comuniquen sus experiencias. Actualmente, se enfatiza sobre la necesidad de que el docente cuente con cultura de lectura y escritura para poder sostener su rol. Si el maestro no consume y produce textos como lector y escritor activo, difícilmente puede "cultivar" esas prácticas en sus alumnos. Por ello, la formación continua y el desarrollo profesional emergen como condiciones necesarias para sostener la mediación. Desde este enfoque la relación entre lectura y escritura debe ser explícita en la práctica cotidiana integrando lectura crítica de textos de calidad, análisis de estructuras, y luego modelado de procesos de escritura para diferentes géneros y propósitos.

Este ciclo fortalece la alfabetización funcional, creativa y social de los estudiantes en coherencia con esta idea el **DOC-05-02 I33-34:**

Actúa como mediador en desarrollar la escritura de los niños, como docente debo enseñar a escribir, sino también ayudar a formar escritores, desarrollando en los niños esa capacidad de expresarse por escrito, con claridad y creatividad, según la edad y el contexto en el que se encuentran.

Esta afirmación refuerza la idea de que la mediación docente no se limita a enseñar técnicas de escritura, sino que busca formar sujetos capaces de comunicarse, reflexionar y construir significado a través de la palabra escrita situándose en prácticas sociales del lenguaje. Por lo tanto, resalta en la articulación entre enseñanza de la escritura y desarrollo de la capacidad expresiva, con énfasis en claridad y creatividad, adaptadas a la edad y al contexto de los alumnos. Para ello, el docente debe diseñar tareas que permitan producir textos significativos, con retroalimentación continua, que favorezca la autonomía para planificar, redactar y revisar. Además, subraya la importancia de fomentar la creatividad expresiva dentro de marcos curriculares y

culturales, de modo que la escritura se convierta en una herramienta para comunicar ideas, interpretar la realidad y construir conocimiento.

De esta manera, la mediación pedagógica se orienta a construir hábitos de escritura, a partir de proyectos, rutinas y comunidades de aprendizaje esta formación debe incluir estrategias de evaluación formativa, rúbricas claras y criterios de calidad que reflejen comprensión, organización textual y creatividad. Así, la escritura deja de ser tarea aislada para convertirse en proceso social y formativo. En un sentido más amplio, esta mediación no se debe limitar al aula, sino que se fortalece entre otros espacios dentro de la escuela. En este contexto, el informante **DOC-04 I24-26** señala: “Aprendí mucho de los bibliotecarios y se debe ser mediador y animador de lectura, escritura en la biblioteca, que tienen años de experiencia en ese ejercicio, en ese ejercicio de identificación de literatura.” Esta afirmación pone de relieve el papel del bibliotecario como mediador y animador de la escritura, cuya experiencia en la selección e identificación de textos contribuye a enriquecer los procesos de los estudiantes.

Este enfoque coloca a la biblioteca como un espacio, centro dinámico, donde el conocimiento se activa mediante recomendación, curaduría y diálogo literario en este escenario la mediación bibliotecaria facilita el acceso a textos diversos, fomenta la exploración de intereses y fortalece la diversidad de experiencias. Así mismo, la animación puede incluir clubes, sesiones temáticas y presentaciones que conectan textos con contextos reales y enriquecen los procesos de escritura desarrollados en el aula. Este acompañamiento ayuda a construir comunidades lectoras y a desarrollar competencias lectoescritoras desde la franja temprana de la escolaridad. La colaboración entre docentes y bibliotecarios se convierte en una alianza estratégica para diseñar itinerarios de lectura significativos como marco de referencia de la estructuración de la realidad que se desprende del estudiante.

En coherencia el **DOC-03 I33-34** plantea: “Nosotros somos los maestros, los mediadores, los guías y los que modelamos”. Entonces, la escritura debe ser guiada, talleres de escritura es importante, aunque no es el fin último. Esta afirmación resalta la

responsabilidad del docente como mediador y modelo en los procesos de escritura, evidenciando que estrategias como los talleres de escritura que constituyen espacios de acompañamiento que orientan el aprendizaje, pero que deben integrarse dentro de un proceso formativo más amplio. En general, este rol implica dirigir, acompañar y demostrar procesos como mediadores debemos planificar experiencias que conecten con otros saberes y disciplinas esta articulación contribuye a la construcción de comunidades educativas más reflexivas y participativas.

Ser mediador implica orientar ritmos, enfoques y criterios de calidad textual, mientras que ser modelo exige exhibir hábitos de lectura y escritura en acción. La colaboración entre maestros y bibliotecarios fortalece las prácticas lectoras y escrituras de los alumnos, construyendo. La idea central es que la escritura debe ser guiada y acompañada por talleres, no como fin en sí misma, sino como vehículo para desarrollar capacidades expresivas y críticas. Los talleres de escritura ofrecen espacios para practicar, retroalimentar y revisar textos, promoviendo la autonomía creativa y la claridad comunicativa. Aunque la escritura no sea el fin último, su desarrollo fortalece el pensamiento, la argumentación y la capacidad de construir significados compartidos en la comunidad educativa. En esta colaboración, los talleres de escritura pueden articularse con las colecciones y actividades de la biblioteca, fortaleciendo la motivación y la coherencia curricular. A la vez, se promueve una cultura de lectura que transforma prácticas docentes.

Analizan las voces de los informantes para encontrar que la enseñanza de la escritura en la Educación Básica Primaria se complementa con el rol de mediación pedagógica del docente, donde este no solo implica enseñar estructuras o reglas, sino también cultivar individuos que puedan comunicarse de manera clara, creativa y significativa a medida que crecen y en contexto. De la misma manera, en tal rol, el docente debe interactuar de manera activa con la lectura y la escritura, por ejemplo, su ejemplo y experiencia son la referencia base para los estudiantes. En ese sentido, actualmente la formación extra en este proceso depende es del maestro la institución no aporta por esto él debe buscar la autoformación del docente, la participación en

proyectos y la búsqueda frecuente para que puedan participar en el crecimiento integral de los niños.

Categoría emergente: Facilitador del aprendizaje

La escritura se fortalece cuando los docentes destacan la claridad, la coherencia y la cohesión, así como la ética en la argumentación y la citación. En conjunto, la competencia escritora desde la didáctica se revela como una prioridad formativa para la educación contemporánea. Preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y sociales exige un diseño curricular que combine teoría, práctica y evaluación coherente. Cuando la escritura se entiende como herramienta de pensamiento y acción, se potencia la capacidad de los niños para transformar ideas en impactos reales y significativos en su entorno.

En este contexto, la enseñanza de la escritura requiere avanzar hacia estrategias pedagógicas que integren repetición guiada, retroalimentación formativa y oportunidades de producción textual en contextos reales, lo que sitúa al docente en un rol de facilitador del aprendizaje. En un sentido más amplio, Fuentes (2016) señala:

El aprendizaje de la escritura no es simplemente una habilidad técnica; es un medio a través del cual los docentes pueden explorar y articular sus ideas didácticas. Al desarrollar esta competencia, ellos aprenden a estructurar sus pensamientos de manera lógica y coherente, lo que les permite abordar problemas complejos con mayor facilidad. En este sentido, la escritura se convierte en una herramienta poderosa que potencia su capacidad crítica y analítica. (p. 91)

Desde esta perspectiva, el maestro no solo orienta el proceso, sino que crea condiciones que permiten a los estudiantes practicar, reflexionar y mejorar progresivamente sus producciones escritas. La facilitación implica acompañar el desarrollo de la competencia escritora mediante orientaciones claras, seguimiento constante y espacios de diálogo que favorezcan la construcción de significado a través de la escritura. En este marco, el docente organiza ideas, argumentos y estrategias de enseñanza para fundamentar su intervención en el aula; por lo tanto, escribir se convierte en una actividad reflexiva que permite delimitar objetivos, justificar enfoques y prever posibles escenarios de aprendizaje. Así, la escritura funciona como mapa conceptual que orienta la práctica educativa y facilita la toma de decisiones. Al

desarrollar la competencia escritora, el docente aprende a estructurar sus pensamientos de forma lógica y coherente este proceso implica ordenar ideas, establecer relaciones causales y delinear argumentaciones que respalden las intervenciones pedagógicas.

En este sentido **DOC- 02 I5-7** señala: “Un facilitador en todo momento en que el niño inicia el proceso de la escritura. Su rol implica, pues, el diseño de estrategias que sean muy significativas para los estudiantes”. El informante propone que el docente actúe como facilitador en todo instante cuya función es crear condiciones pedagógicas que favorezcan experiencias significativas para los estudiantes, que conecten escritura con sus intereses, contextos y necesidades. En este sentido facilitar implica diseñar estrategias que conecten la escritura con los intereses, necesidades y contextos de los estudiantes, de manera que la producción textual adquiera sentido dentro de sus experiencias de vida y de comunicación.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la escritura se orienta hacia un proceso activo y participativo, donde el estudiante ocupa un lugar central en la construcción de sus propios textos. En este escenario, la acción docente se dirige a sostener la exploración, el diálogo y la reflexión sobre lo que se escribe y para qué se escribe. Así, la facilitación pedagógica se traduce en la propuesta de tareas que invitan a experimentar con diferentes formas textuales, reconocer las funciones del lenguaje y comprender cómo la escritura se utiliza en diversas situaciones comunicativas. De esta manera, el docente facilitador acompaña y orienta el proceso, promoviendo el desarrollo progresivo de la competencia escritora a partir de experiencias significativas y reflexivas.

En este marco, la colaboración entre docentes y estudiantes se robustece a través de proyectos de escritura compartida, talleres breves y espacios de lectura que inspiren la producción textual. Al respecto, **DOC- 05-01 I27-29** plantea:

Nuestro rol como docentes con los estudiantes de primaria, en ese proceso de escritura, tiene el papel de ser un facilitador... acompaña ese proceso de escritura, donde ellos están aprendiendo a codificar y también aprendiendo ya a crear mensaje, a producir desde su interés, de su experiencia.

Esta afirmación complementa la visión al precisar la importancia del rol en básica primaria porque permite a los estudiantes codificar el lenguaje escrito y, al mismo tiempo, expresar ideas y experiencias propias, resaltando el valor de un acompañamiento que apoye la planificación, la redacción y la revisión, favoreciendo así la articulación entre lenguaje oral y escrito y el desarrollo de la voz personal del niño.

Así mismo, la dimensión afectiva también aparece como elemento clave: generar un entorno donde el error sea visto como aprendizaje, donde las dudas se conviertan en preguntas que orienten la mejora. En este escenario, la comunicación entre maestro y alumno debe ser constante, con retroalimentación oportuna y específica. Este clima favorece la toma de riesgos lingüísticos y la exploración de diferentes géneros y registros. La escritura se transforma así en una práctica social situada en el cotidiano de la escuela. Los docentes actúan como modelos de pensamiento, mostrando cómo planificar, redactar y revisar con criterios de claridad, coherencia y creatividad. Así, la escritura deja de ser una tarea aislada para convertirse en un proceso dinámico, participativo y significativo para cada niño, donde el docente actúa como facilitador.

Esta perspectiva se relaciona con lo expresado por el informante **DOC-03-01 I15-17**, quien señala que “los docentes seríamos como unos facilitadores del aprendizaje. Se les daría valor a que ellos reconozcan que, si se equivocan, no hay problema, porque eso forma parte del proceso de aprendizaje.” Esta afirmación refuerza la idea de que el rol del docente facilitador consiste en crear un ambiente pedagógico que legitime el error como parte del proceso formativo, promoviendo la confianza y la participación activa de los estudiantes. Así, la escritura deja de percibirse como una tarea rígida o evaluativa para convertirse en un proceso dinámico, participativo y significativo, en el que cada niño puede desarrollar su capacidad de expresión, reflexión y creación textual.

La articulación entre estas voces genera un marco común: el docente como facilitador continuo cuya tarea consiste acompañar a los estudiantes desde sus primeras aproximaciones al lenguaje escrito hasta la producción de mensajes con

sentido. En la práctica, se privilegian tareas de escritura que integren la experiencia del niño, la retroalimentación constructiva y la revisión guiada. Este enfoque reduce la ansiedad por escribir y promueve la experimentación, la coherencia textual y la capacidad de expresar ideas con claridad.

La codificación inicial y la creación de mensajes emergen de una relación educativa basada en confianza, experimentación y oportunidades para producir conocimiento escrito propio. No obstante, consolidar este tipo de rol constituye un desafío complejo para el docente, ya que exige tiempo, preparación pedagógica y una práctica constante de mediación en el aula. Por ello, la escuela se fortalece cuando estos principios se traducen en prácticas cotidianas sostenidas, apoyadas por el trabajo institucional y por comunidades de aprendizaje que respalden el desarrollo de la competencia escritora.

Categoría emergente: Conocedor de saberes

La concepción tradicional de la escritura suele apoyarse en un modelo conductista, donde el aprendizaje se entiende como respuesta a estímulos. En este marco, la enseñanza busca provocar conductas deseadas a través de refuerzos y ejercitación repetitiva. El estudiante memoriza reglas, estructuras y modelos de escritura, y las prácticas se organizan alrededor de productos correctos. El proceso se reduce a la reproducción de criterios establecidos, con énfasis en la precisión formal por encima de la expresión personal. En consecuencia, se limita el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, así como la capacidad del estudiante para construir significados propios a través de la escritura.

En este diseño, la relación entre estímulo y respuesta se vuelve central: el maestro presenta una tarea, ofrece ejemplos y corrige errores, esperando que el alumno imite patrones exitosos. La retroalimentación busca reforzar conductas que parezcan adecuadas a partir de criterios textuales predefinidos. La escritura se valora conforme a su adhesión a normas y convenciones, más que por su potencial de pensamiento crítico o creatividad emergente. Así, el aprendizaje queda encarnado en la memorización de formas y rasgos superficiales. En tal sentido, Franco (2019) señala:

Una concepción tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura la cual plantea el aprendizaje como un proceso de asociación, que supone una relación estímulo y respuesta, por esta razón el docente como conocedor de saberes está subordinado a la enseñanza; la escritura es considerada como un proceso que comienza desde la idea de saber (p. 19)

El docente, en esta visión, es el portador de saberes y control de la transmisión: su legitimidad proviene de su dominio y de su capacidad para imponer criterios. El alumno ocupa una posición receptora, limitada a absorber normativas y estructuras. La enseñanza se orienta a la reproducción de modelos y a la evitación de errores, generando un clima de disciplina que privilegia la correcta ejecución sobre la exploración lingüística. Este enfoque tiende a desvalorizar procesos internos de planificación, revisión y construcción de sentido. La escritura, desde esta perspectiva, se considera un producto que ya está predefinido en la idea de saber. Se presupone que el escritor debe interiorizar una verdad estable sobre el lenguaje y su función social, para luego expresarla en un texto correcto.

El inicio del aprendizaje se ubica en el dominio de conceptos y reglas, no en la experiencia de escritura misma. El proceso se organiza como una progresión lineal desde la idea hasta la forma final, con poco espacio para la experimentación. Sin embargo, este modelo presenta limitaciones importantes: subestima la agencia del estudiante, la diversidad de contextos y las condiciones de producción textual. Al privilegiar la memorización y la imitación, reduce la escritura a un ejercicio de cumplimiento, desatendiendo la relación entre escritura y pensamiento crítico. Además, la idea de saber cómo prerrequisito bloquea la posibilidad de aprender haciendo, investigando y construyendo significado de manera colaborativa. En un sentido más amplio, **DOC-03-02 I17-19** asegura que:

Conocer los saberes, sobre todo, saberes previos y las necesidades que tiene cada estudiante. De igual manera, manejar sus intereses, gustos, y esto es lo que nos va, de alguna manera, a contribuir como orientador en el desarrollo de esta competencia escritora.

Este planteamiento sitúa al docente en un rol de reconocer todos los conocimientos con los que los estudiantes llegan al aula y las condiciones que influyen en su forma de aprender a escribir. Identificar estos saberes previos permite comprender no solo lo que los estudiantes ya saben, sino también las posibles

concepciones erróneas o vacíos conceptuales que pueden incidir en la construcción de textos. El conocimiento de saberes previos facilita la anticipación de obstáculos y la planificación de mediaciones concretas cuando se mapean intereses, se pueden elegir temas, géneros y formatos que motiven la producción textual y promuevan la expresión personal. Así, la competencia escritora no se reduce a la mecánica, sino que se enmarca en una trayectoria que garantiza relevancia y continuidad para cada estudiante.

Esta perspectiva coloca la orientación educativa en el centro, para diseñar itinerarios que respondan a diversidad y ritmo. El **DOC- 05-01 I30-34** plantea:

Yo creo que los docentes en la básica primaria nos faltan conocer un poco más sobre lo que realmente es el proceso, porque siempre hemos visto en la primaria de la escritura como un producto que simplemente es enseñarles a leer, enseñarles a escribir, que escriban bien, que escriban correctamente, que no omitan ninguna grafía, que no omitan tildes, que escriban correctamente, que el uso de la mayúscula.

El informante complementa esta línea al afirmar que los docentes en la básica primaria deben ampliar su comprensión del proceso de escritura. Tradicionalmente, la enseñanza se ha centrado en visión reduccionista que trata la escritura como producto final, donde enseñar a escribir se ha asociado con la corrección formal del texto, grafías, tildes, uso de mayúsculas, dejando en un segundo plano los procesos cognitivos, expresivos y comunicativos que intervienen en la construcción de la escritura. Frente a este enfoque invita a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y a cuestionar la idea de que enseñar a leer y escribir se enfatiza en la necesidad de una capacitación que prepare a los docentes para guiar, no solo para corregir esta integración de saberes previos, intereses y funciones comunicativas crea un marco de enseñanza más humano y efectivo.

Este enfoque exige revisión de prácticas y formación continua. Al integrar estos elementos, la escritura se convierte en una práctica social, donde los alumnos inciden en su entorno a través de textos significativos. En este contexto, la tarea del docente consiste en crear condiciones pedagógicas que favorezcan esa participación, promoviendo espacios donde la escritura sea entendida como un medio de

comunicación, reflexión y construcción de conocimiento. En esta misma línea, **DOC-05-01 I34-36** indica que:

Falta capacitarnos para conocer el proceso de la escritura, referentes, estrategias, cuál es la mejor manera de llegarle a los niños para despertar en ellos esa habilidad comunicativa que la sabemos, pero que a veces se nos quedan en la parte formal como habilidad comunicativa de escribir correctamente.

Esta reflexión evidencia la necesidad de que los docentes profundicen en el conocimiento de los procesos, enfoques y estrategias relacionados con la enseñanza de la escritura, con el fin de encontrar formas más pertinentes de acercarse a los estudiantes y motivarlos a desarrollar su capacidad comunicativa con el propósito de reconocer que saber escribir correctamente, se advierte que va más allá de la ortografía y la puntuación. Este enfoque invita a diseñar prácticas formativas que conecten escritura y pensamiento, afectividad y propósito comunicativo, para evitar reducirla a una mera mecánica. Se propone revisar metodologías, criterios de evaluación y espacios de práctica que promuevan la expresión personal con sentido social.

En este marco, se enfatiza la necesidad de formación continua para docentes, que permita transformar la enseñanza de la escritura en un acto deliberado y creativo. Las estrategias deben facilitar que los alumnos codifiquen ideas, experiencias y contextos, y luego las expresen con claridad y estilo. Así, la capacitación docente se orienta no solo a corregir productos finales, sino principalmente a aprender a guiar los procesos de escritura desde sus etapas iniciales, acompañando a los estudiantes en la planificación, producción y revisión de sus textos. Ahora bien, el **DOC- 02 I9-11** menciona que:

El docente es el líder conocedor que dirige sus clases y explica y expone la metodología de enseñanza que va a implementar para cada una de sus asignaturas en este caso la asignatura de Lengua Castellana como competencia escritora que tiene que ver con la parte lectora y va ligado con los objetivos.

El informante aporta la visión del docente como líder conocedor que dirige las clases y expone la metodología para cada asignatura. En este caso, Lengua Castellana se enmarca como competencia escritora conectada a la lectura y a los objetivos educativos. El líder- maestro debe organizar experiencias de aprendizaje con

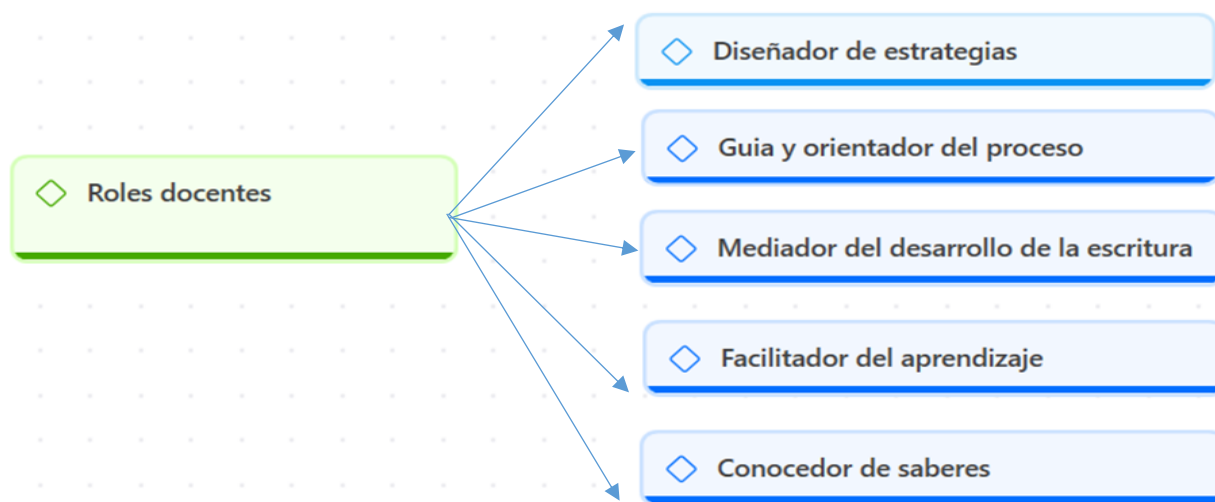
secuencias claras, criterios e hitos de progreso que permitan orientar al estudiante. Esta propuesta subraya la articulación entre el desarrollo de habilidad lectora y la producción escrita, de forma que cada actividad contribuya a la construcción de sentido y a la construcción de conocimiento. Asimismo, se enfatiza la necesidad de claridad en la exposición de la metodología: qué enseñar, cómo hacerlo, con qué recursos y en qué tiempos. El docente debe comunicar explícitamente los propósitos, las fases de trabajo y las estrategias de apoyo para estudiantes con distintos ritmos.

Este marco facilita una enseñanza coherente, donde la escritura no es un fragmento aislado, sino una competencia integrada con la lectura, el vocabulario, la gramática y la argumentación. La articulación entre liderazgo docente y desarrollo de la competencia escritora implica una planificación que combine estrategias formativas, ejercicios de escritura guiada y espacios de revisión colaborativa. El docente como líder no solo transmite contenidos, sino que facilita la construcción de significado a través de prácticas deliberadas. La evaluación debe enfocarse en procesos, progresos y capacidades de comunicar ideas, más que en la mera corrección de errores superficiales.

Dadas las voces de los informantes, está claro que la enseñanza de la escritura en la Educación Básica Primaria necesita que el docente refuerce su rol como conocedor del conocimiento y como tutor o entrenador en la enseñanza. Los testimonios coinciden en que el docente debe organizar el curso de acuerdo con una metodología clara, incorporando la lectura, la escritura y los objetivos formativos para la unidad de Lengua Española. Pero también se reconoce la necesidad de profundizar en el proceso de escritura, que en gran medida se ha abordado desde un cierto ángulo, a través de una corrección formal del texto. Aquí es necesario ampliar la formación del docente en términos de conocimientos previos, metodología de enseñanza y enfoques pedagógicos que hagan que la escritura parezca un acto de creación de significado. De igual manera, se llama la atención sobre la necesidad de que los docentes comprendan los conocimientos previos, intereses y necesidades de los estudiantes, para asegurar que la competencia escritora se desarrolle de manera más adecuada.

Figura 163

Categoría inicial Roles docente



La Figura 2 permite comprender los roles pedagógicos del docente no se construyen de manera aislada, sino que están profundamente influenciadas por sus experiencias de vida, su trayectoria formativa y sus contextos culturales y escolares. Estos influyen en el aula, estos se manifiestan en la forma de interactuar con los estudiantes, en la espera de resultados y en la tolerancia en reconocer y acompañar en los distintos ritmos distintos de avance de cada alumno. Ante ello, Dubois (2002) señala que el docente maneja, consciente o inconscientemente, una concepción teórica y un conjunto de valores respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura que determina la práctica pedagógica en el salón de clase (s.p).

Estas convicciones guían la selección de textos, las actividades y las metas de aprendizaje. La relación entre teoría y acción se hace visible en cada decisión cotidiana y en la planificación de lecciones. La claridad de estos marcos teóricos ofrece coherencia y dirección pedagógica. De manera que los docentes han incorporado a lo largo de su experiencia de vida una práctica pedagógica que se vuelve un fenómeno relacional entre docente y alumno. Cuando se prioriza la construcción de significado mediante interacción, se favorece la conversación, las preguntas abiertas y la creación de sentido compartido. Se cultiva un ambiente donde preguntar es tan valioso como responder. Todos estos roles docentes fortalecen la participación activa de los

estudiantes y su capacidad para involucrarse de manera crítica y significativa en los procesos de escritura.

Categoría inicial: Evaluación de la escritura

Los conocimientos condicionales se refieren a la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje y desempeño. De esta mirada la evaluación de estos conocimientos permite ver al alumno más allá del producto final y considerar el proceso. En este sentido, se reconoce que la escritura implica un proceso permanente de observación, regulación y mejora. La metacognición es una herramienta que facilita identificar cuándo es necesario cambiar de estrategia o pedir apoyo, lo cual convierte a la evaluación en una herramienta del aprendizaje. Este marco sitúa la cognición en acción, conectando reflexión con acción para producir textos con intención de acuerdo al contexto.

La primera función de las estrategias metacognitivas es analizar la tarea: comprender la finalidad, el público, el género y las restricciones. Al desglosar el encargo, el escritor establece una hoja de ruta que orienta las decisiones subsecuentes. Este análisis temprano evita desvíos y fomenta una dirección clara desde el inicio. Definir objetivos constituye el siguiente paso fundamental: determinar qué se desea lograr con el texto, qué impacto se pretende generar y qué criterios de calidad se esperan y al fijar metas específicas y medibles, el escritor puede evaluar su progreso y ajustar el enfoque. Este proceso promovido por la metacognición fortalece la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje. Ante ello, Tadif (2007) señala que:

Los conocimientos condicionales incluyen las estrategias metacognitivas que le ofrecen al individuo la posibilidad de controlar la realización de la tarea, en la medida en que le posibilitan analizarla, definir objetivos, establecer estrategias, supervisar el proceso y evaluar el resultado del proceso escritor. (p. 119)

En este marco establecer estrategias implica elegir métodos de planificación, revisión y revisión de borradores lo cual se vincula con la evaluación. De este modo, se pueden incorporar estrategias de preescritura, como lluvia de ideas o esquemas, y de revisión, como lectura en voz alta o verificación de coherencia. La selección de estrategias depende del tipo de texto, del destinatario y del contexto. Estas decisiones

estratégicas fortalecen la calidad y la eficiencia de la escritura. La supervisión es una de las etapas claves dentro del proceso de evaluación porque permite un seguimiento continuo, verificar avances, identificar bloqueos y realizar ajustes temporales. A través de este monitoreo, el estudiante puede tomar conciencia de su propio proceso y orientar mejor sus decisiones mientras construye el texto.

En coherencia un rol fundamental en el docente es este ya que promueve la autodisciplina y la responsabilidad, evitando redactar sin una guía clara. Por ello, la evaluación del resultado implica valorar el producto final frente a criterios predefinidos y al aprendizaje alcanzado. Cuando se realice una evaluación se debe considerar elementos como claridad, coherencia, argumentación y adecuación al contexto. Asimismo, resulta fundamental incluir la retroalimentación, tanto interna como externa porque alimenta futuras iteraciones y consolida la metacognición. En conjunto, los conocimientos condicionales permiten convertir la escritura en un proceso consciente, deliberado y equipado para ajustar estrategias y lograr textos más efectivos. Desde este punto de vista la Enseñanza de la escritura se convierte en una estrategia para el desarrollo curricular holístico. Castillo (2019) asegura que:

En este nuevo escenario, la formación de escritores competentes implica tener dominio en habilidades de pensamiento crítico, creatividad y colaboración, lo cual les permite la producción de textos relevantes, coherentes y adaptados a las demandas de la sociedad del conocimiento (p. 36)

A partir de este planteamiento, se considera que dichas habilidades no solo inciden en la producción escrita, sino que también orientan los procesos de evaluación desde el rol del docente, al permitir valorar tanto el producto final como el camino seguido por los estudiantes en la construcción de sus textos. En este nuevo escenario, la formación de escritores competentes exige un dominio sólido de habilidades de pensamiento crítico, capaces de analizar, evaluar y sintetizar información diversa. A través de la evaluación, el docente orienta a identificar sesgos, estructuras argumentativas y evidencia relevante, promoviendo textos que se cuestionen, expliquen y propongan soluciones fundamentadas. Así, la escritura se convierte en una herramienta estratégica para la construcción de conocimiento, más allá de la mera transmisión de datos.

Categoría emergente: Evaluación continua y formativa.

La Ley 115 de 1990 establece que la educación debe ser un proceso continuo de formación integral de la persona, respetando su diversidad cultural y creencias. Este enfoque promueve una formación para la vida que valora la dignidad humana y los derechos fundamentales. Las instituciones educativas, por tanto, deben evaluar al estudiante de manera integral y permanente, con el fin de fomentar una sociedad que reconozca el valor de los procesos formativos. Este enfoque permite cultivar en los estudiantes principios éticos y morales fundamentales para su desarrollo integral.

Al respecto, los autores Cerquera et al. (2016) destacan “la evaluación como una herramienta clave para impulsar una educación de calidad. Al estudiar las concepciones docentes sobre la evaluación, se evidencia su impacto en la consolidación de los procesos formativos” (p. 84). Asimismo, Tobon (2013) respalda la importancia de contextualizar la evaluación, vinculando los procesos formativos con la realidad social (p.243) Esto permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos a situaciones concretas, mejorando así la pertinencia de su aprendizaje.

En los procesos formativos esta se presenta como un mecanismo esencial para medir y mejorar la calidad educativa. Este enfoque no solo se centra en los resultados académicos, sino que también integra aspectos de contextualización y pertinencia, lo que permite una comprensión más holística del aprendizaje. De este modo, la evaluación se convierte así en un proceso integral y dinámico que combina conocimientos teóricos y prácticos. Asimismo, la naturaleza integral y dinámica de la evaluación en procesos formativos implica que esta debe adaptarse a las realidades cambiantes del entorno educativo. En coherencia significa que los métodos evaluativos deben ser flexibles y ajustarse a las necesidades específicas de los estudiantes, así como a los contextos culturales y sociales en los que se desarrollan. Esta adaptabilidad es fundamental para garantizar que la evaluación sea relevante y efectiva. **DOC-01 I3-5** menciona que:

Una manera de evaluar y estar en el proceso continuo, porque la lectura y la escritura están presentes en todas las áreas. Entonces se realiza en cada momento, como si se pudiera hacer la palabra corrigiendo, revisando las oportunidades de aprendizaje que los tienen. Entonces, es formativa, continua.

El informante propone una visión de evaluación que acompaña el proceso de aprendizaje de forma continua. Desde sus aportes sostiene que la lectura y la escritura están presentes en todas las áreas y en cada momento de la enseñanza por lo que debe hacerse permanente dentro de la educación como un acto de corrección y revisión durante la experiencia educativa. Este enfoque convierte la evaluación en una oportunidad de aprendizaje, no en un evento aislado al final. Se busca identificar avances, errores y posibles intervenciones didácticas en tiempo real. Así mismo, la integración de estas prácticas propone una evaluación que no se limite a calificar, sino que acompañe el desarrollo de las capacidades.

Para valorar este proceso se recurre a la observación y la rúbrica como estrategias que se complementan con preguntas y tareas prácticas para mapear avances y dificultades. En relación con esta práctica la **DOC-05-02 I59-61** afirma que “La evaluación del desarrollo de la clase la he venido realizando mediante la observación directa, preguntas orales, ejercicios prácticos, trabajo colectivo y el uso de rúbricas durante las clases” el informante complementa que estas estrategias evidencian la concepción de la evaluación como un proceso dinámico, comunicativo y orientado al aprendizaje, que se sitúa en el centro de la enseñanza.

Además, señala la importancia de la observación directa como un recurso clave para comprender el progreso real de los alumnos en contexto que preguntas orales permiten verificar comprensión y promover la reflexión explícita sobre el aprendizaje. Los ejercicios prácticos y el trabajo colectivo ofrecen evidencia de habilidades en acción y cooperación y el uso de rúbricas se destaca como herramienta para estandarizar criterios de evaluación y orientar tanto a docentes como a estudiantes porque facilitan la transparencia, mostrando qué se espera en cada dimensión de la competencia.

También reconoce que la evaluación se realiza durante las clases, integrando criterios de argumentación y sentido crítico. Este enfoque facilita ajustes pedagógicos inmediatos y fomenta la responsabilidad del alumnado. Ambas referencias enfatizan una evaluación formativa, continua y contextualizada. La evaluación no es un fin, sino

una estrategia para asegurar aprendizaje significativo todas las áreas. Las prácticas propuestas permiten identificar necesidades, ajustar intervenciones y promover la autonomía del alumnado. El resultado esperado es una clase más consciente, reflexiva y orientada al desarrollo de competencias. **DOC-02 I8-10** plantea: “Es haciendo la evaluación formativa, donde lo que nos importa es el crecimiento del niño como tal, del estudiante, sus aprendizajes, y es estar ahí en todo momento, dándole ese apoyo y motivándolo al aprendizaje, pues, autónomo”.

El informante propone una evaluación formativa centrada en acompañar de manera permanente el proceso educativo, brindando apoyo, orientación y motivación para favorecer un aprendizaje cada vez más autónomo. Este enfoque sustenta que la observación y la intervención temprana permiten entender necesidades reales y adaptar estrategias. La meta es acompañar al alumnado en su desarrollo, favoreciendo la confianza para enfrentar desafíos y avanzar con propiedad. La presencia del docente durante todo el proceso facilita un ambiente de seguridad, donde errores se ven como oportunidades de mejora, entonces, deja de ser un control para convertirse en un acompañamiento pedagógico continuo.

En este marco, se prioriza la retroalimentación ágil y específica que guíe al alumno hacia metas claras. La idea es que el estudiante perciba la evaluación como una ayuda para progresar, no como una valoración punitiva. La autonomía se sostiene mediante apoyos ajustados a ritmos y estilos de aprendizaje diversos, promoviendo la exigencia adecuada sin desbordes de esta manera exige claridad en objetivos, criterios y expectativas para que el alumno sepa qué se espera de su esfuerzo. La relación docente-estudiante se fortalece cuando la evaluación se percibe como alianza formativa. De este modo, **DOC-05-01 I35-36** plantea que: “la evaluación va durante todo el proceso, desde la planeación, desde la escritura, revisar la escritura, que es a través de rúbricas, y ya la entrega final del producto”.

El informante la concibe como un proceso continuo y articulado, que acompaña cada una de las etapas de la producción escrita a lo largo del proceso, desde la planeación hasta la entrega final del producto. Propone revisar la escritura de forma

sistemática mediante rúbricas y criterios previamente establecidos, incorporando retroalimentación durante cada fase. En la planeación, se definen metas, públicos y propósitos comunicativos; durante la escritura, se monitorean avances y posibles ajustes. La revisión de borradores aporta indicaciones para mejorar estructura, coherencia y estilo antes de la entrega. Este recorrido formativo transforma la evaluación en una guía de mejora constante.

La **DOC-05-01 I30-32** afirma “me gusta tener muchas rúbricas, que sean los mismos estudiantes los que revisen su proceso desde unos parámetros”. Este aporte resalta el valor de la rúbrica como una herramienta clave dentro del proceso de evaluación, ya que ofrece criterios claros y explícitos que orientan tanto la producción escrita como la autoevaluación de los estudiantes. En este contexto esta juega un papel central, al ofrecer criterios explícitos que orientan tanto la producción como la autoevaluación. Al establecer indicadores de calidad en etapas intermedias, se facilita que el alumnado identifique fortalezas y áreas de desarrollo. La entrega final, entonces, se percibe como una culminación de un proceso evaluado de manera progresiva, no como un único momento de juicio.

Esta metodología fomenta la responsabilidad del estudiante y la transparencia del docente sobre los estándares. Se destacan prácticas como la retroalimentación específica, la revisión continua y el uso de rúbricas para guiar mejoras. La coherencia entre evaluación, planificación y escritura fortalece la capacidad de los alumnos para hacerse responsables de su propio proceso.

La información analizada y el sustento teórico permiten dilucidar la evaluación de los procesos formativos, como un mecanismo de medición integrado a los aspectos de contextualización y pertinencia. Bajo la postura la evaluación de los procesos formativos es integral y dinámica donde se combinan los conocimientos teóricos y prácticos en la formación que influye directamente en la calidad educativa. Al considerar las concepciones docentes sobre la evaluación, se resalta que la percepción y entendimiento que tienen los docentes sobre la evaluación inciden en su práctica educativa. Esto pone de manifiesto que no basta con implementar métodos de

evaluación; es crucial que estos sean fundamentados en una comprensión sólida de su propósito y su efecto en el aprendizaje.

Categoría emergente: Guiada por momentos pedagógicos

La idea central es que la escritura sea dinámica y dependiente del contexto; por ello, la formación continua se vuelve imprescindible. En este sentido, los docentes requieren un proceso de estructuración didáctica constante para conocer enfoques distintos y actualizados que respondan a la diversidad del aula. Este proceso se relaciona con la evaluación guía por momentos en la que cada esta ofrece estrategias que favorecen la producción textual, la cohesión, la argumentación y la claridad comunicativa ajustando a las necesidades de su contexto. Asimismo, la capacitación continua debe incluir pilares como evaluación planificación flexible y uso de recursos digitales.

En este marco, la capacitación docente no solo transmite técnicas, sino que también promueve una mentalidad pedagógica orientada a la inclusión y al acompañamiento del aprendizaje. En relación con la evaluación por momentos, resulta fundamental que los maestros conozcan y comprendan este enfoque, ya que les permite observar el proceso de aprendizaje en distintas etapas de la clase y ofrecer apoyos oportunos según las necesidades de los estudiantes. La formación docente, por tanto, debe proporcionar orientaciones que permitan adaptar tareas, ofrecer retroalimentación pertinente y diseñar itinerarios de progreso realistas para fortalecer el desarrollo de la escritura. Por ello, Rico (2023) asegura que:

Es necesaria la evaluación continua de los docentes en metodologías didácticas que garanticen que todos sus estudiantes desarrollen sus competencias escritoras adecuadamente. Por lo tanto, los profesores deben capacitarse continuamente en el uso de herramientas y recursos que les permitan identificar las necesidades específicas de sus estudiantes para adaptar sus métodos de enseñanza. (p. 173)

El uso de herramientas y recursos didácticos se presenta como un componente central de la evaluación guiada por momentos. Las plataformas de escritura colaborativa, rúbricas claras, bibliotecas de textos modelo y ejercicios de revisión facilitan la práctica constante. Los docentes aprenden a seleccionar herramientas adecuadas al contexto, a integrarlas con objetivos curriculares y a evaluar su impacto

en el aprendizaje. El manejo competente de estas herramientas facilita la personalización de la enseñanza y la observación de resultados a corto y mediano plazo. En general la evaluación guiada por momentos es una dinámica fortalece la enseñanza y, al mismo tiempo, permite que el proceso sea guiado por el docente a lo largo de distintos momentos. En este sentido, **DOC-01 I1-3** plantea:

Al inicio, pues, indagando sobre qué lo hacen, sus pre saberes. En el desarrollo, pues, se indica la actividad, se les explica, se está pendiente de que lo realicen de manera acorde, especialmente los trazos, que estén tomando bien sus lápices y que tengan buen desarrollo.

El informante enfatiza en un enfoque cronológico de la enseñanza que inicia con la indagación de lo que los estudiantes ya saben y de sus presaberes. Este momento inicial evita suposiciones y permite situar el aprendizaje en un punto de partida real para cada estudiante. Durante el desarrollo, se presenta la actividad, se explican los objetivos y se acompaña la ejecución de las tareas con atención constante. En esta fase, el docente observa aspectos como los trazos, la caligrafía y el manejo del material, favoreciendo un desarrollo motor y cognitivo adecuado. Así, la presencia del docente orienta, corrige y fortalece la confianza del alumnado, construyendo una base sólida para el aprendizaje.

La relación entre apertura y desarrollo se ve como un continuum lógico de preguntas significativas que impulsan la exploración y la estructuración posterior. El docente actúa como mediador, diseñando situaciones que promuevan la indagación y la búsqueda de respuestas. En el desarrollo, la atención se centra en que la explicación sea comprensible y que el alumnado conecte teoría y práctica. Estas fases permiten identificar vacíos conceptuales y ofrecer apoyos oportunos para avanzar. En coherencia con esta perspectiva, **DOC-02 I10-14** señala:

Guiada por momentos pedagógicos, la exploración, que es como lo que llamamos el inicio; siempre se abre o se le da apertura a través de unas preguntas significativas. La estructuración, que ya es el desarrollo del tema como tal; la práctica siempre va en busca de la práctica de ese concepto que se impartió, para ver si el estudiante.

De acuerdo con el planteamiento el informante propone un flujo pedagógico en fases claras, guiadas por momentos pedagógicos. En la apertura, o inicio, se busca abrir la curiosidad con preguntas significativas que conecten con los intereses y

experiencias del alumnado. La exploración funciona como detonante para que el estudiantado se apropie del tema y se involucre emocionalmente. En la estructuración, el desarrollo del tema se ve como una práctica continua donde las ideas se organizan y clarifican. La práctica debe buscar la experiencia de aplicar ese concepto en contextos reales, evaluando si el estudiante logra transferir lo aprendido.

La atención a la experiencia del alumnado durante la exploración y la estructuración destaca la importancia de la contextualización. Cuando las actividades se diseñan para conectar con saberes previos, se facilita la transferencia de aprendizajes. Las referencias a la acción con lápiz y trazos que subrayan un enfoque disciplinado que integra habilidades motoras y cognitivas. Este énfasis en la dinámica entre inicio y desarrollo facilita la internalización de conceptos y su aplicación posterior. En conjunto, los planteamientos de los informantes ofrecen un marco cohesionado de inicio exploratorio y desarrollo estructurado. De este modo, **DOC- 03-02 I26-28** señala que: “Inicio, lógico, porque es donde motivamos, mejoramos el ambiente, atrapamos la atención del estudiante o de los estudiantes, lo que vamos a desarrollar. El desarrollo de la temática como tal, pues, es importantísimo porque, como orientador, como guía”.

El informante propone un inicio lógico como punto de partida para la clase, porque es donde se motiva, se mejora el ambiente y se atrapa la atención de los estudiantes. Este momento inicial marca el tono pedagógico y define lo que se va a desarrollar. Se busca activar intereses, despertar curiosidad y establecer un clima de confianza. Por ende, el inicio funciona como motor para la participación y el compromiso posterior de los aprendices. Además, permite la claridad de objetivos y la conexión con saberes previos facilitan la transición hacia el desarrollo. Este enfoque reconoce la importancia de un primer contacto significativo para sostener el aprendizaje.

Por otra parte, el desarrollo de la temática, asume una importancia significativa porque actúa como guía y orientador durante la clase. En esta fase se despliegan los contenidos con estructura, secuencia y explicaciones claras. El rol del orientador es facilitar la comprensión, modelar estrategias y proponer vías de acción. Se espera que

el alumnado internalice conceptos y distinga conexiones entre ideas. La planificación del desarrollo debe incluir variadas estrategias para atender la diversidad de ritmos y estilos. Este componente sostiene la coherencia entre el inicio motivador y la profundización conceptual. En tal sentido, **DOC-05-02 I54-57** menciona que:

Evaluación por momentos el inicio de la clase, pues, uso pregunta diagnóstica, lluvia de ideas, activación de conocimientos previos o unas actividades breves. En segundo momento, la evaluación del desarrollo de la clase lo he venido realizando mediante la observación directa, preguntas orales, ejercicios prácticos, trabajo colectivo, el uso y rúbricas durante las clases.

El informante aporta una visión complementaria de la evaluación por momentos durante la clase. En el inicio, se propone utilizar preguntas diagnósticas, lluvia de ideas, activación de conocimientos previos o actividades breves para situar a los estudiantes. Estas prácticas permiten diagnosticar realidades y ajustar expectativas. En la segunda fase, la evaluación del desarrollo se realiza mediante observación directa, preguntas orales, ejercicios prácticos y trabajo colectivo. El uso de rúbricas durante las clases añade criterios claros para valorar el progreso y orientar la intervención. La combinación de ambos enfoques resalta un continuum entre inicio, desarrollo y evaluación. El inicio activo genera motivación y establece el marco de referencia, mientras que el desarrollo despliega contenidos con apoyo pedagógico.

Como comparten los informantes, la evaluación basada en momentos permite una retroalimentación en tiempo real y modificaciones incrementales que profundizan el compromiso y la comprensión de los estudiantes. La evidencia de que todos esos elementos están funcionando es la observación y las rúbricas, que proporcionan una documentación muy concreta de lo que se ha aprendido y guían las acciones necesarias para avanzar en el proceso educativo. Así, el flujo de preguntas, actividades y criterios de evaluación se convierte en un ciclo formativo que refuerza el aprendizaje. En la misma línea, es imperativo centrarse en el compromiso e interés de los estudiantes en las etapas iniciales y de desarrollo si se quiere mantenerlos en las actividades propuestas.

La evaluación guiada en momentos reconfigura así la dinámica del aula como una que se vuelve interactiva y que tiene en cuenta las diversas necesidades de los

estudiantes para que se puedan realizar intervenciones pedagógicas específicas y enfocadas. Sin embargo, se reconoce que no todos los docentes aplican consistentemente este proceso de manera sistemática porque no la conocen y necesitan capacitación además de las limitaciones de tiempo, la carga académica y otros factores inherentes al contexto educativo determinan cómo se producen y articulan los momentos de evaluación en clase.

Categoría emergente: Revisión y corrección como proceso formativo

En la práctica educativa, una ruta viable consiste en diseñar tareas que fusionen análisis textual y producción escrita con fundamentos gramaticales explícitos. Por ejemplo, proyectos donde se lean textos complejos, se identifiquen estructuras y se redacten respuestas o ensayos que apliquen esas estructuras. El componente lúdico puede introducir retos y retroalimentación inmediata, manteniendo la motivación. Asimismo, es crucial evaluar tanto la corrección gramatical como la capacidad de interpretación, inferencia y argumentación, asegurando una visión integral de las competencias. Este enfoque dual puede favorecer una escritura más precisa, crítica y persuasiva. En el mismo orden de ideas, Rojas (2018) plantea que:

El enfoque constructivista desde la revisión y corrección ha cobrado un gran nivel de importancia dentro del aula de clases porque integra la estructura y la organización del conocimiento del alumno, es decir, tiene en cuenta los factores que lo llevan a producir sus propios significados del mundo tanto interior como exterior de tal manera que no reproduzca el conocimiento como se hace desde la tradición, sino que a partir de su mundo interior significativo se puede dar un proceso adquisitivo que dure y que se lleve a la práctica. (p. 11)

Esta visión educativa la retroalimentación ha adquirido gran relevancia en la educación, pues propone entender al aprendizaje como un proceso activo del alumno ya que permite que el estudiante revise, reflexione y mejore progresivamente sus producciones textuales. La revisión y la corrección se convierten así en oportunidades para orientar el aprendizaje, fortalecer la comprensión y reorganizar las ideas que el estudiante va construyendo durante el proceso de escritura. En consecuencia, la estructura y la organización del conocimiento se vuelven dinámicas, ajustándose tanto a las necesidades individuales como a las del grupo. Así, el aprendizaje se entiende como un proceso personal y social al mismo tiempo, donde la retroalimentación, la

revisión y el diálogo pedagógico permiten fortalecer la construcción del conocimiento y mejorar el desarrollo de la escritura.

Este enfoque reconoce que los alumnos producen sus propios significados del mundo interior y exterior. Sus concepciones previas actúan como punto de partida para nuevas interpretaciones, lo que implica identificar conceptos erróneos y dirigir la enseñanza hacia su reestructuración. El proceso adquisitivo se sostiene en la articulación de ideas, preguntas y experiencias, favoreciendo la internalización de saberes mediante la resolución de problemas y la experimentación. En lugar de memorizar de forma mecánica, el estudiante confronta ideas y las reconstruye. La participación activa del estudiante se considera clave para el aprendizaje significativo. Se favorecen actividades que requieren toma de decisiones, negociación de sentido y uso auténtico del lenguaje. En tal sentido, **DOC-02 I16-18** asegura que:

Orientar al estudiante sobre los aspectos que se tendrán en cuenta, ir haciendo esas correcciones de manera continua, mirando aspectos como la coherencia, la cohesión, la ortografía, la estructura de un texto, la temática definida, que no se vayan a salir de ese eje central.

El informante propone la importancia de orientar al estudiante desde el inicio sobre los criterios a tener en cuenta en la escritura, además, sostiene que la corrección debe ser un proceso constante, no un acto aislado al final donde se priorice la coherencia y la cohesión como herramientas para fortalecer el desarrollo del texto, así como la ortografía y la estructura global. La idea es mantener al alumnado dentro de un eje central temático, evitando desviaciones que diluyan el objetivo comunicativo, por lo tanto, la orientación continua facilita que el estudiante reciba feedback específico y aplicado a su escritura lo que permite la reflexión y ajustes progresivamente en su creación literaria.

En este marco, las correcciones se integran de forma natural durante el proceso de producción textual. El docente acompaña al estudiante en la revisión de ideas, conectores, claridad de ideas y consistencia terminológica. Así mismo enfatiza en la consistencia entre introducción, desarrollo y cierre, y la adecuada progresión de ideas. La atención a la temática definida ayuda a consolidar una voz autoral y a evitar desviaciones que afecten la finalidad comunicativa. Este enfoque reduce la brecha

entre intención y realización. Señala: **DOC-05-02 I46-48** “hay que revisar y corregir antes de publicar y ya el último paso, pues, conocer y saber mencionar, según la intención comunicativa, el tipo de texto y de acuerdo al grado”.

El informante complementa con una pauta estructurada de revisión y corrección antes de la publicación, subrayando la importancia de una versión pulida más clara y de calidad. En esta opinión, el último paso, según esta visión, es la corrección final que garantice calidad y coherencia con la intención comunicativa. Además, se prioriza la importancia y reconocimiento del tipo de texto y el grado educativo para adaptar las expectativas de formato y registro. La revisión previa a la publicación implica verificar criterios de claridad, precisión léxica y adecuación al público. Este proceso busca evitar errores que empañen la credibilidad del trabajo. De esta manera, la postura del informante respecto a la realidad crea un continuum entre preparación, revisión y publicación. La orientación temprana mantiene al estudiante enfocado en el eje temático, mientras que la revisión previa a la publicación garantiza que el producto final cumpla con estándares formales y comunicativos.

De esta manera, la coherencia entre objetivos, criterios de evaluación y entrega final se refuerza al alinear la práctica de corrección con la intención didáctica. En conjunto, se favorece un aprendizaje que culmina en textos coherentes y bien estructurados donde la corrección continua, junto con la revisión previa a la publicación, promueve responsabilidad y cuidado en la producción textual. Durante este proceso se atienden aspectos como la coherencia discursiva, la cohesión textual, la ortografía y la puntuación, sin perder de vista la temática central. Este enfoque fomenta autonomía y precisión comunicativa. En relación con lo anterior el **DOC-04 I31-34** plantea:

Que ellos tengan la oportunidad de revisar sus versiones anteriores y comparar para que se den cuenta que han mejorado, que ellos tengan como también esa idea del logro y de que lo estoy haciendo mejor y sobre todo ser muy clara en la retroalimentación.

Desde este aporte el informante propone y resalta que los estudiantes tengan la oportunidad de revisar sus versiones anteriores y comparar avances para constatar mejoras. Este miramiento promueve la metacognición y fortalece la conciencia de progreso. Se trata de que el alumnado identifique qué cambios facilitaron una mejor

claridad, coherencia y precisión. La idea central es que el estudiante evidencie el logro se sienta tangible, generando motivación y confianza en su capacidad de mejorar. De esta manera la revisión deliberada permite descentrar la prisa y valorar el proceso de edición como parte del aprendizaje.

La práctica de comparar versiones anteriores con la versión actual facilita la identificación de errores recurrentes y de mejoras en recursos como conectores, estructura y fluidez. Este enfoque convierte la revisión en ejercicio estratégico, no simple corrección. Además, fomentar una retroalimentación clara y específica ayuda a que los estudiantes comprendan qué aspectos deben conservar y qué aspectos deben transformar. La claridad en la retroalimentación es un eje que sostiene el progreso sostenido. En tal sentido, **DOC-05-02 I39-41** señala:

Se debe redactar un borrador ese borrador se debe revisar de haber una corrección de digamos de gramática, ortografía y ya una versión final, que nunca un texto escrito está en un momento ya en una hora, ni de ya para ya, sino que implica un proceso.

A partir de este planteamiento, el informante refuerza la importancia de iniciar con un borrador que posteriormente sea revisado y mejorado antes de llegar a una versión final. El borrador inicial sirve como punto de partida para detectar fallos de gramática, ortografía y estilo, y para ajustar la organización de ideas. La revisión posterior a nivel gramatical y ortográfico corrige errores que pueden distorsionar el sentido del texto. Se enfatiza que la versión final no es un estado estático, sino el resultado de un proceso iterativo y deliberado. Este marco promueve paciencia y rigor en la escritura. La secuencia propuesta por ambos: borrar, revisar, corregir y volver a escribir, crea un ciclo de mejora continua. La idea de que ningún texto está "ya" listo en una hora fomenta una ética de trabajo pausada y reflexiva.

La revisión de estilo, puntuación y coherencia debe ir acompañada de una verificación de la adecuación al propósito comunicativo. Este enfoque ayuda a alinear la producción con la intención educativa y con las expectativas de calidad. La interacción entre la revisión y la corrección impulsa una cultura de responsabilidad y autonomía en la escritura. La movilidad entre borrador y versión final fortalece la capacidad de autoevaluación y la toma de decisiones editoriales. Se prioriza una

retroalimentación que sea comprensible, accionable y centrada en criterios claros de mejora. Esta combinación facilita que el alumnado internalice buenas prácticas de escritura como hábitos duraderos.

La información proporcionada por los informantes en conjunto dio más detalles sobre el hecho de que la enseñanza de la escritura debe ser impartida por un profesor constante y la asistencia necesaria al escribir desde el primer borrador hasta el texto final. A medida que el profesor lidera esta tarea, revisa aspectos de coherencia, cohesión, ortografía, estructura y claridad del tema, mientras mantiene firmemente el énfasis en el mensaje de la pieza. Por lo tanto, la retroalimentación clara y oportuna se convierte en un instrumento básico para mejorar la calidad de los textos, pero también para crear confianza en el estudiante en su escritura.

Sin embargo, desde la perspectiva del profesor, este proceso implica tiempo, seguimiento individual y atención constante al trabajo de los estudiantes. Sin embargo, las condiciones del aula, el número de estudiantes y las múltiples responsabilidades pedagógicas a menudo hacen que sea un desafío hacer que estos esfuerzos sean consistentes, aunque se reconoce que proporcionar estos apoyos genera oportunidades más profundas y menos superficiales para un aprendizaje efectivo y más auténtico. En este sentido, se hace necesario replantear las prácticas pedagógicas y promover estrategias didácticas que optimicen el tiempo y favorezcan un acompañamiento más equitativo y significativo

Categoría emergente: Retroalimentación individual y grupal.

La retroalimentación como proceso, se convierte en una guía continua durante el desarrollo del aprendizaje. Este tipo de evaluación permite al docente monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del ciclo escolar, proporcionando elementos constantes que puede ser utilizados para ajustar estrategias pedagógicas. La implementación de esta evaluación fomenta un ambiente donde los errores son vistos como oportunidades de aprendizaje, promoviendo así una mentalidad de crecimiento entre los alumnos. Además, este enfoque ayuda a mantener a los estudiantes comprometidos y motivados al ver su propio avance.

Por tal motivo, la retroalimentación final se establece como una meta que permite medir el logro de los objetivos educativos al concluir un periodo determinado. Sin embargo, es importante que esta evaluación no sea vista únicamente como un examen sumativo, sino como una oportunidad para reflexionar sobre todo el proceso educativo vivido. En este sentido, debería incluir no solo resultados cuantitativos, sino también cualitativos que reflejen el desarrollo integral del estudiante. A pesar de estas propuestas valiosas, las respuestas obtenidas de informantes clave indican que muchos docentes aún limitan su aplicación a enfoques tradicionales. Esto resalta una desconexión entre las teorías contemporáneas sobre evaluación y su práctica real en las aulas. Santos (2020) también advierte “sobre este uso inadecuado, enfatizando que reducir la evaluación a una simple herramienta de medición y control impide aprovechar su potencial transformador en el proceso educativo” (p. 587).

Es fundamental que tanto docentes como instituciones educativas reconozcan la necesidad de adoptar enfoques más integrales en sus prácticas evaluativas. Esto implica no solo implementar diferentes momentos en la evaluación, sino también fomentar una cultura educativa donde se valore el aprendizaje continuo y se promueva la reflexión crítica sobre el propio proceso educativo. Al hacerlo, se podrá avanzar hacia un modelo más inclusivo y efectivo que beneficie a todos los estudiantes. Ante ello, para enriquecer la práctica evaluativa en las aulas es esencial considerar los momentos propuestos y evitar caer en la trampa del uso inadecuado de la evaluación. Cuando se implementa de forma adecuada es efectiva de evaluaciones iniciales, procesuales y finales puede transformar radicalmente cómo se percibe y aplica la evaluación en educación, convirtiéndola en una herramienta poderosa para facilitar el aprendizaje significativo y promover el desarrollo integral del estudiante.

En relación con lo anterior, **DOC-03-02 I23-25** plantea que: “Realimentar la escritura es un proceso clave, por eso las actividades deben ser variadas, como escribir un texto a partir de imágenes, completar oraciones, dar palabras clave para inventar un cuento de diferente índole”. El informante propone que la realimentación es un proceso pedagógico fundamental y regular para favorecer las habilidades escriturales. En este sentido, para sostenerlo, se sugiere actividades variadas que

involucren producción textual a partir de imágenes, completar oraciones o generar cuentos a partir de palabras clave. Estas prácticas buscan activar la creatividad, ampliar vocabulario y desarrollar habilidades de cohesión y coherencia. La diversidad de formatos favorece la participación de estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y facilita la observación de avances concretos. El objetivo es que la retroalimentación no sea puntual, sino un ciclo que optimice la escritura en cada iteración.

La idea de trabajar con textos a partir de imágenes permite ampliar la imaginación y reducir la ansiedad ante lo nuevo, ya que las imágenes proporcionan andamiaje y estímulos claros. Completar oraciones fomenta la precisión sintáctica y la construcción de ideas, mientras que inventar cuentos con palabras clave fortalece la relación entre tema, estructura y recursos lingüísticos. Estas dinámicas propician que las correcciones se enfoquen en procesos, no en juicios definitivos. Así, la realimentación se convierte en guía para la mejora continua que se asume desde la necesidad de dejar entrever como la retroalimentación actúa en el marco de referenciar un proceso que incluye tener una visión amplia de la realidad. **DOC-02 I12-14** plantea que:

La retroalimentación grupal, revisión con sus pares, uso de ejemplos positivos y volver a reescribir lo que ellos han hecho y una cosita: no hacerles tachones a ellos como tal, sino explicarles, pues, cómo pueden mejorar esa parte en la que, pues, tuvieron un error.

El informante aporta un marco claro en la retroalimentación grupal donde estas acciones permiten que los estudiantes observen el trabajo de sus compañeros intercambien ideas y se ofrezcan sugerencias constructivas. La clave está en volver a reescribir lo trabajado, lo que consolida la experiencia de revisión y refuerza la autonomía del alumnado. Un aspecto central del informante es la forma de realizar la retroalimentación evitando tachones o correcciones directas, priorizando explicaciones que señalen cómo mejorar la parte con errores. Este enfoque reduce la defensiva y favorece la internalización de criterios de calidad, la interacción entre ambos enfoques crea un ciclo de mejora que integra acción, observación y reflexión. La retroalimentación grupal complementa la realimentación individual, permitiendo que distintos pares identifiquen enfoques exitosos y los compartan con toda la clase.

Explicar el “cómo” de una corrección, en lugar de señalar solo el error, fortalece la comprensión y favorece la transferibilidad de estrategias. Este modelo promueve una cultura de apoyo y aprendizaje colaborativo, la práctica de volver a reescribir lo trabajado se presenta como una estrategia poderosa para consolidar aprendizajes. Al pasar por varias versiones, el alumnado descubre patrones de mejora y se acostumbra a revisar críticamente su propio texto. La combinación de ejemplos positivos, revisión entre pares y explicaciones claras crea un clima de confianza donde la mejora es percibida como alcanzable. En este sentido, la escritura se entiende como un proceso evolutivo, no como un producto final único. En tal sentido, **DOC-04 I33-35** plantea:

Sobre todo, ser muy clara en la retroalimentación. Yo siento que una buena rúbrica de evaluación es importante, que ellos tengan en cuenta cuáles son las reglas y que estén claras y que para todos existe como unos mínimos con los cuales se van a tomar decisiones, eso es importante.

Ante ello, se enfatiza la necesidad de ser muy clara en la retroalimentación para favorecer la comprensión del alumnado. La claridad evita ambigüedades y facilita que el estudiante sepa exactamente qué cambiar y por qué. Se propone acompañar cada comentario con ejemplos concretos y estrategias aplicables en la práctica. Una rúbrica de evaluación detallada se presenta como herramienta clave para delimitar criterios y expectativas, de modo que todos conozcan las reglas y los mínimos para tomar decisiones. La transparencia fomenta autonomía, responsabilidad y consistencia en la corrección. Es crucial que las pautas sean accesibles y revisadas con los estudiantes para asegurar su comprensión.

Por ello, la rúbrica actúa como mapa de ruta: define criterios, niveles y evidencias esperadas en cada tarea. Al hacer explícitos los mínimos, se reduce la incertidumbre y se facilita la autorregulación del aprendizaje. Además, la rúbrica debe ser discutida y calibrada con el grupo para evitar sesgos y asegurar equidad. Este enfoque promueve que la evaluación no sea sorpresiva, sino coherente con el proceso de escritura y con la intención comunicativa. En conjunto, la retroalimentación se convierte en guía continua, no en un acto aislado. En tal sentido, **DOC-05-01 I37-39** menciona:

Realimentación es el más importante al final, porque es donde ellos tienen dudas. Entonces, con los niños, una manera que ha funcionado, que me funciona para realimentar, es mostrar un texto al azar de los que han escrito los chicos y, a partir de ese texto, se van dando las observaciones y las mejoras.

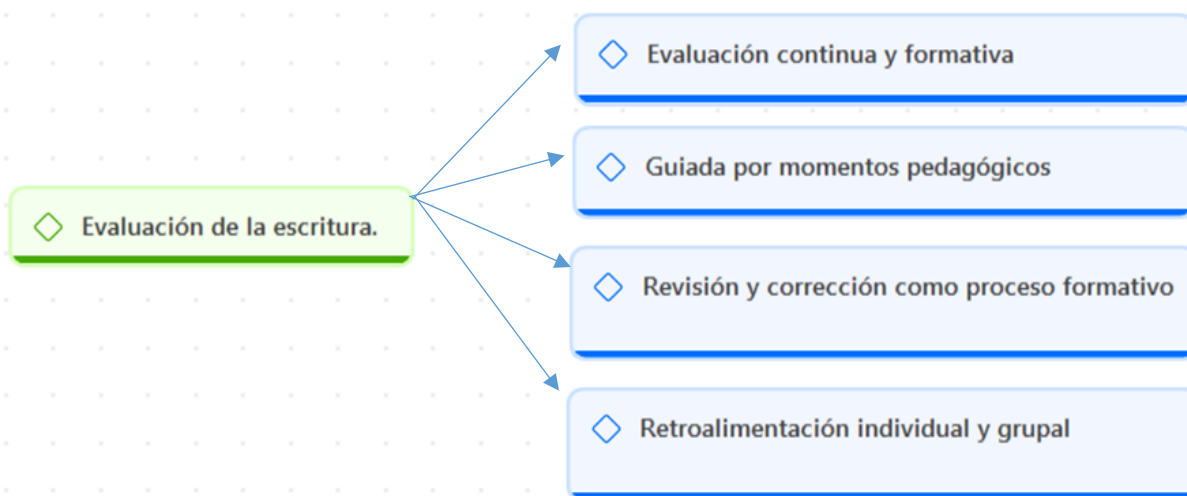
El informante subraya que la realimentación es especialmente crucial al final del proceso, cuando surgen dudas y consolidaciones. En este marco, la intervención se centra en aclarar dudas pendientes y resolver incertidumbres sobre aspectos clave del texto. El modelo propuesto propone que, para niños, se muestre un texto seleccionado al azar escrito por alguno de ellos y, a partir de ese ejemplo, se identifiquen observaciones y mejoras. Esta estrategia aprovecha la proximidad entre pares y la relevancia de ejemplos concretos para clarificar conceptos. La técnica de trabajar con textos aleatorios facilita la generalización de buenas prácticas. Al observar un escrito ajeno, el alumnado puede cuestionar estructuras, vocabulario, puntuación y cohesión sin sentirse señalado.

Las observaciones deben ser precisas y apuntar a acciones concretas de mejora, evitando juicios personales. Este enfoque promueve aprendizaje activo y reflexión sobre el propio proceso de escritura, fortaleciendo la capacidad de transferir estrategias a otros textos. La combinación de claridad en la retroalimentación y la realimentación final basada en ejemplos observables crea un ciclo coherente de mejora. Las rúbricas claras, las reglas conocidas y las observaciones finales proporcionan un marco seguro para la revisión. Este sistema favorece la autonomía, la confianza y la mejora sostenida en las producciones escritas de los niños. En conjunto, la práctica educativa se orienta hacia textos más coherentes y mejor fundamentados.

En general, las diferentes voces docentes coinciden en que la retroalimentación es un punto clave y un momento crucial del proceso de escritura, cuando se pueden disipar la confusión y la duda, donde se pueden hacer mejoras y donde se fortalece el aprendizaje del estudiante. En este sentido, valoramos las revisiones de escritura como espacios donde los textos pueden ser analizados colectivamente, creando reflexión sobre los éxitos y las áreas de mejora. De igual manera, se enfatiza la importancia de criterios de evaluación claros para ayudar a guiar el proceso y asistir a los estudiantes en saber qué deberían estar haciendo con su producción escrita.

Basado en el rol del docente, la retroalimentación debe considerarse como un proceso formativo, que tiene que ver con más que solo corrección, sino también con acompañar, explicar y motivar frente a los errores. Con este enfoque, el docente debe reforzar entornos de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a mejorar, revisar y reflexionar sobre sus textos de manera reflexiva y consciente sobre los textos, fortaleciendo así el desarrollo de la competencia escritora.

Figura 244
Categoría inicial Evaluación de la escritura



Nota. Análisis semántico Atlas Ti – Autora (2026).

La figura anterior propone un inicio claro desde un análisis temprano evita desvíos y orienta la dirección del texto desde el inicio. La evaluación de la competencia de escritura, es necesario realizarla de forma continua y formativa desde el punto de vista del docente para cada segmento del proceso de escritura. En este sentido, su enseñanza no se refiere principalmente al resultado, sino también a la supervisión estructurada durante la secuencia de planificación, producción, revisión y mejora del texto en su conjunto. Por lo tanto, como docentes, debemos guiar a los estudiantes desde el principio, facilitando el análisis de tareas, estableciendo metas claras y organizando ideas para apoyar la construcción del texto.

El gráfico enfatiza la idea de incluir la revisión y corrección como procesos formativos que promueven el desarrollo progresivo de productos escritos a lo largo del curso de los procesos de producción. Como resultado, el docente necesita establecer espacios en los que los estudiantes puedan recibir retroalimentación (tanto de manera individual como en grupo) que les permita reflexionar sobre su contenido, reconocer dónde lo hacen bien en sus textos y ver dónde necesitan mejorar. La retroalimentación de esta naturaleza debe estar orientada a mejorar el proceso de mejora, apoyar la reescritura y alejarse de la simple práctica de detección de errores.

Desde la perspectiva del docente, esto significa estar siempre presente a lo largo del proceso de escritura, estableciendo criterios explícitos para la evaluación y asegurando que los estudiantes tengan una variedad de espacios de autoevaluación para identificar cuándo están progresando. La evaluación, por lo tanto, se convierte en un mecanismo pedagógico para fomentar la mejora continua, la autonomía en los estudiantes y un tipo de escritura más reflexiva, crítica y efectiva.

Categoría inicial: Dificultades en el aprendizaje

El proceso escritor se señala como una competencia central para el desarrollo del aprendizaje, la autonomía intelectual y habilidades cognitivas avanzadas. Este enfoque ubica que la escritura va más allá de la decodificación mecánica de signos gráficos, enfatizando la construcción activa de significado y la interacción profunda con los textos. El escritor se convierte en un agente que interpreta, cuestiona y relaciona ideas, logrando una internalización que trasciende la transmisión verbal o escrita por eso debe existir una vinculación entre el contexto vital del estudiante se presenta como una condición crucial para la relevancia pedagógica. Escribir no es solo descodificar, sino situar las ideas en la experiencia personal, cultural y social del estudiante, favoreciendo transferencias útiles a su vida cotidiana este vínculo potencia motivación, memoria y capacidad de aplicación en distintos escenarios, desde el aula hasta la comunidad.

Por tal motivo, Vygotsky (1978) sostiene que en entornos actuales donde existen desafíos estructurales, culturales y educativos, fortalecer el proceso escritor adquiere

una urgencia mayor (p.94). Las brechas de acceso, diversidad lingüística y desigualdad educativa requieren prácticas que conecten textos con realidades diversas y que promuevan equidad en las oportunidades de aprendizaje. La escritura se vuelve una herramienta de inclusión y movilidad social. Ahora bien, las dificultades de aprendizaje surgen como un eje central para integrar estrategias pedagógicas, procesos neurocognitivos y recursos didácticos. Este marco promueve intervenciones que fortalecen la atención, la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y la interacción entre verbo y pensamiento, creando condiciones para una escritura comprensiva y reflexiva.

Freire (1970), quien afirma que “la escritura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra” (p. 35), subrayando el carácter dialógico, emancipador y profundamente contextualizado de la alfabetización. Por ello, las prácticas asociadas a este eje deben contextualizarse y ser significativas para los estudiantes. Esto implica seleccionar textos relevantes, diseñar actividades de escritura que conecten con experiencias previas y facilitar discusiones que permitan múltiples interpretaciones, fomentando pensamiento crítico y argumentación bien fundamentada. Ahora bien, la consolidación de prácticas escritoras comprensivas, contextualizadas y significativas exige evaluación formativa, retroalimentación continua y adaptación curricular. Al priorizar procesos de escritura sobre la mera precisión, se fortalece la autonomía del escritor y se potencia su capacidad de aprender de manera autónoma a lo largo de la vida.

Desde una perspectiva pedagógica, esta categoría promueve la convergencia entre aprendizajes constructivistas y críticos, que ubican al estudiante como un sujeto activo en su proceso de alfabetización, el aprendizaje es un proceso social construido en la interacción entre el individuo y su entorno, lo que implica que la escritura no debe ser vista como un acto mecánico, sino como una práctica sociocultural en la cual el sujeto interpreta su realidad. En tal sentido, la escritura implica interpretar, cuestionar y comprender las condiciones sociales, políticas y culturales en las que viven los sujetos. Este enfoque sitúa el proceso en un marco práctico y cotidiano, donde el significado surge de las experiencias vividas y de las problemáticas reales. Es por ello, que, la

noción de escritura como prelude de la lectura de la palabra enfatiza la interacción dialógica entre el maestro y el aprendiz.

El aprendizaje se centra en el diálogo, en el que la experiencia de los estudiantes se escucha, cuestiona y alimenta la construcción de conocimientos. Esta relación pedagógica se opone a enfoques bancarios de la educación, en los que el conocimiento se transmite de forma vertical. Por tal motivo, Freire (1970) destaca la dimensión emancipadora de la alfabetización. Al permitir a los oprimidos leer su realidad, la educación se convierte en un instrumento de conciencia y agencia (s.p). De esta manera los estudiantes no solo comprenden su entorno, sino que se vuelven capaces de transformarlo, cuestionando estructuras de poder y participando de manera crítica en la vida social. En tal sentido, el carácter contextualizado de la alfabetización implica partir de las condiciones históricas y culturales específicas de cada comunidad.

Lo planteado, reivindica la alfabetización como un proceso continuo y social. El aprendizaje no se agota con la idea de lectura, sino que se expande hacia la escritura crítica de fenómenos sociales, la participación cívica y la construcción de sentido compartido. La escuela se convierte así en un espacio de praxis donde la teoría y la vida se entrelazan. Aquí, se busca comprender la escritura del mundo como antecedente de la lectura de la palabra invita a repensar el diseño curricular y las prácticas docentes. Se requieren estrategias que favorezcan el diálogo, la reflexión contextualizada y la acción transformadora. Solo así la alfabetización puede ser verdaderamente liberadora, situada en las luchas y aspiraciones de las comunidades.

Categoría emergente: Problemas en trazos, ortografía

La escritura se entiende como un proceso cognitivo complejo en el que intervienen planificación, textualización y revisión. En la fase de planificación, el acceso a estrategias metacognitivas permite organizar ideas, definir propósitos y seleccionar estructuras adecuadas. Este ensamblaje previo facilita la coherencia global y evita desvíos temáticos durante la redacción. Así mismo, el conocimiento explícito de las etapas ayuda a los docentes a anticipar dificultades y a intervenir oportunamente. De

esta manera, la planificación no es un evento aislado, sino un componente clave del andamiaje pedagógico.

Posteriormente en la textualización, los estudiantes transforman ideas planificadas en enunciados claros y cohesionados. Esta fase demanda control de recursos como vocabulario, sintaxis y conectores, así como manejo de la estructura textual (introducción, desarrollo y cierre). Para favorecer este proceso es necesario explicar y practicar estrategias explícitas, como esquemas, mapas conceptuales o plantillas, facilita la producción continua. El rol del docente consiste en modelar procesos de escritura, ofrecer apoyos específicos y fomentar la autonomía gradual en la elección de recursos lingüísticos. En gran medida, Cassany (1997) indica que:

La escritura es un proceso cognitivo matizado que involucra estrategias explícitas para la planificación, textualización y revisión, lo que implica que los docentes deben diseñar una instrucción cuidadosa para la escritura, así como apoyo en cada paso del proceso escritor. (p. 268)

En la revisión, la evaluación continua del propio texto permite detectar fallos y planificar mejoras. Este momento implica mirar sentido, coherencia, precisión lexical y puntuación, entre otros aspectos. Enseñar a los estudiantes a identificar criterios de calidad y a aplicar revisiones iterativas fortalece la metacognición y la responsabilidad sobre el producto final. De esta manera es crucial para convertir la escritura en un proceso de aprendizaje activo, no en un acto único de composición. La implicación del docente es diseñar una instrucción cuidadosa que cubra las tres fases con estructuras claras y secuencias operativas. Esto implica desglosar tareas, proporcionar objetivos verificables y ofrecer retroalimentación específica en cada etapa. Un plan de enseñanza bien articulado debe incluir modelos explícitos, prácticas guiadas y oportunidades de autonomía progresiva.

Por ende, el objetivo es crear un entorno donde el alumnado sienta apoyo constante sin perder la responsabilidad personal. Este apoyo en cada paso del proceso se materializa en andamiaje adaptado, seguimiento formativo y condiciones para la reflexión. En este sentido, los docentes pueden usar rúbricas claras, criterios compartidos y ejemplos modelo para orientar cada etapa. La intervención debe ser sensible a las diferencias de ritmo, estilos de aprendizaje y necesidades lingüísticas.

Así se favorece una escritura más consciente, deliberada y robusta. Entender la escritura como proceso cognitivo matizado exige una instrucción explícita y un apoyo continuo en planificación, textualización y revisión. Diseñar experiencias de aprendizaje que privilegien estrategias concretas y prácticas iterativas fortalece la autonomía del alumnado y la calidad de sus producciones.

El informante **DOC-02 I11-13** dice: “Los mayores problemas son la ortografía, la cohesión y la organización de pensamientos”. Este enfoque identifica áreas clave donde intervenir para mejorar la producción textual. La ortografía afecta la legibilidad y la confianza del lector; la cohesión sostiene el sentido entre oraciones y párrafos; la organización de ideas facilita una progresión lógica y clara. Al priorizar estos aspectos, se puede planificar una intervención estructurada y centrada en resultados observables. Enfatizar estos ejes ayuda a orientar la retroalimentación hacia prácticas efectivas.

Otra implicación es la necesidad de intervención temprana y continua. Iniciar apoyo motriz y de escritura desde los primeros años ayuda a prevenir retrasos que se acumulan con el tiempo. En este sentido las prácticas deben ser progresivas, con retroalimentación frecuente y objetivos claros en cada etapa. El objetivo es que el alumnado gane autonomía, confianza y control sobre su proceso de escritura desde las bases motoras hasta las estructuras textuales. Esta postura asumida ofrece un diagnóstico complementario donde la ortografía, cohesión y organización de pensamientos conviven con trazos legibles y motricidad fina desarrollada. En un sentido más amplio, **DOC-01 I10-11** también dice: “Los problemas más evidentes están en los trazos, porque a veces los trazos no se hacen adecuadamente”, esto evidencia la importancia de fortalecer desde las primeras etapas las habilidades motrices que sustentan la producción escrita.

Este informante complementa la importancia del diagnóstico al subrayar problemas en los trazos, que impiden una escritura legible. Cuando los trazos no se ejecutan adecuadamente, la producción de letras y palabras se vuelve dificultosa y consume atención que podría dedicarse al contenido. Este foco en la motricidad de la

escritura revela la necesidad de un enfoque multisensorial y de intervención temprana. Mejorar la formación de trazos puede disminuir la carga cognitiva y liberar recursos para la planificación y revisión.

Estos aportes también llaman a asegurar evaluaciones que contemplen tanto la legibilidad gráfica como la calidad textual. En este sentido, la rúbrica debe incluir criterios de trazos legibles, cohesión interna, organización de ideas y precisión ortográfica. Asimismo, resulta necesario establecer apoyos diferenciados para estudiantes con dificultades motrices, como herramientas adaptadas, rotación de roles y tiempo adicional porque debe reflejar progreso en múltiples dimensiones, no solo en la corrección de errores. En coherencia, la intervención educativa debe integrar habilidades grafomotrices, estrategias de escritura y soporte explícito para lograr una producción escrita más legible, coherente y estructurada. Este enfoque integral facilita un aprendizaje más inclusivo y efectivo, con foco en progreso sostenido. Ante ello, **DOC-01 I6-7** señala que: “Muchos niños llegan sin la motricidad fina desarrollada, y eso dificulta el proceso de escritura”.

Esta situación evidencia que algunas habilidades motoras necesarias para la escritura aún no están consolidadas en las primeras etapas de escolaridad. Como consecuencia, acciones básicas como sostener adecuadamente el lápiz, formar las letras o mantener la alineación en el renglón pueden requerir un esfuerzo adicional, lo que reduce la atención que los estudiantes pueden dedicar al contenido y a la organización de sus ideas. La intervención debe incluir prácticas específicas de grafomotricidad y adaptaciones ergonómicas para favorecer una escritura más fluida. Abordar esta limitación motriz puede favorecer tanto la legibilidad como la fluidez textual.

La interacción los informantes revela un marco de intervención integral donde se evidencia que las dificultades de la escritura van desde aspectos de la motricidad fina, la trazabilidad gráfica hasta la organización del discurso y la cohesión textual es decir dimensiones lingüísticas y cognitivas. Esto exige coordinación entre docentes de educación básica y de alfabetización ya que no se evidencia estrategias coherentes

que lleven este proceso, por ende, el docente tiene la responsabilidad de diseñar estrategias didácticas que atiendan estas necesidades de manera progresiva, ofreciendo orientación, práctica constante y retroalimentación oportuna para favorecer una escritura cada vez más clara, coherente y significativa.

Categoría emergente: Limitaciones en tiempo para la estructura textual

La experiencia del alumnado revela problemas específicos y contextuales que influyen en la construcción y organización de los textos, especialmente cuando el tiempo disponible para escribir resulta limitado. Esta situación evidencia que muchos estudiantes enfrentan dificultades para planificar, desarrollar y estructurar sus ideas de manera coherente dentro del tiempo asignado. Al resignificarlas, se abre espacio para estrategias que conecten emociones, motivación y habilidades cognitivas. Este enfoque humano coloca al docente como mediador activo, capaz de adaptar recursos y apoyos a realidades diversas.

De esta manera, las dificultades se transforman en impulso para diseñar rutas de aprendizaje más pertinentes y significativas. La experiencia en el aula ofrece pistas sobre ritmo, apoyos, tiempos y materiales que facilitan la escritura. Mediante la observación sistemática, el docente identifica qué necesidades requieren atención particular y qué recursos fortalecen la autonomía. Al resignificar estas experiencias, se abre un espacio para diseñar estrategias pedagógicas que conecten emociones, motivación y habilidades cognitivas, favoreciendo un proceso de escritura más consciente y organizado.

Este reconocimiento contextual favorece la personalización de la enseñanza, promoviendo estrategias que atienden tanto lo lingüístico como lo motor, afectivo y social. El desarrollo de competencias de escritura en Educación Básica Primaria está atravesado por múltiples frentes: lingüístico, cognitivo, motriz y afectivo. Cada uno aporta desafíos que exigen respuestas integrales y coordinadas entre áreas y niveles educativos. Una intervención integral implica colaboración entre docentes, familias y servicios de apoyo. La contextualización de objetivos y contenidos garantiza que las

prácticas sean relevantes y sostenibles en el tiempo. Por tal motivo, Martínez (2012) asegura que:

Comprender estas dificultades desde la experiencia permite resignificarlas no como obstáculos insalvables, sino como oportunidades para replantear la mediación pedagógica. Por ello, el desarrollo de las competencias de la escritura en la Educación Básica Primaria está atravesado por múltiples dificultades que requieren una intervención docente integral y contextualizada. (p. 930)

La intervención docente debe articular planes de enseñanza que contemplen fases claras: diagnóstico, diseño de rutinas de escritura, instrucción explícita y evaluación formativa. En cada fase, la mediación pedagógica se ajusta a las características del grupo y a las condiciones del centro. La planificación debe incluir flexibilidad para adaptar materiales, estrategias de retroalimentación y criterios de éxito compartidos, reconociendo el tiempo como factor clave en este proceso. De este modo, se genera un marco de apoyo que favorece la confianza y la progresión del alumnado. En este sentido, la mediación pedagógica contextualizada exige tareas significativas, recursos didácticos variados y un ambiente que favorezca la experimentación lingüística. Se requieren modalidades que atiendan la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, así como estrategias para fortalecer la motricidad fina cuando sea necesario.

Este enfoque integral promueve una escritura más fluida, articulada y capaz de comunicar ideas con eficacia. Por ello, comprender las dificultades de la escritura desde la experiencia permite resignificarlas como oportunidades para la mediación pedagógica. La intervención debe ser integral y contextualizada, respondiendo a las condiciones del alumnado y del entorno. Al hacerlo, se fortalecen las competencias de escritura de forma gradual, sostenible y participativa, con docentes como facilitadores y acompañantes del aprendizaje. El objetivo es que cada estudiante gane autonomía, confianza y capacidad de expresarse con claridad y propósito. Ante ello, **DOC-05-02 I44-45** expresa que: “El tiempo no siempre alcanza para atender a cada niño como se necesita”.

El informante señala que el tiempo no siempre es suficiente para atender a cada niño según sus necesidades. Este diagnóstico explícito revela una limitación estructural

que condiciona la intervención pedagógica. Cuando el aula tiene demanda heterogénea, la posibilidad de brindar respuestas inmediatas se reduce, afectando la personalización.

En este contexto, la gestión del tiempo se convierte en una competencia fundamental tanto para docentes como para directivos, quienes deben buscar un equilibrio entre el cumplimiento de los objetivos curriculares y la atención a las necesidades particulares del alumnado. Frente a esta realidad, surgen estrategias pedagógicas orientadas a optimizar los recursos disponibles, organizar mejor los momentos de acompañamiento y priorizar aquellos casos que requieren mayor apoyo.

Ante ello, se propone un marco de trabajo que equilibra tiempo, organización de ideas y apoyos pedagógicos necesarios para el proceso de escritura. Un diseño eficiente debe integrar instrucción explícita en organización textual con estrategias de gestión del tiempo, para que la enseñanza sea tanto profunda como abarcadora. En este sentido, la planificación debe prever tiempos de modelado, practicar y retroalimentación, distribuidos a lo largo de la unidad didáctica. Este planteamiento permite comprender que las dificultades en la escritura no responden únicamente a habilidades individuales, sino también a una serie de limitaciones presentes en el contexto de enseñanza. Dichas limitaciones configuran un escenario que exige repensar la enseñanza de la escritura desde una perspectiva contextualizada y explicativa. En concordancia con lo anterior, el informante **DOC-03 I11-12** menciona que: “A los niños les cuesta organizar las ideas y expresarlas por escrito y tiempo limita”.

Este hallazgo enfatiza la necesidad de intervención explícita en planificación y textualización. La organización de pensamientos requiere modelos, estructuras y prácticas guiadas que reduzcan la carga cognitiva. En escenarios donde tiempo limitado, estas prácticas deben ser automatizadas de forma progresiva para no robarse la atención de otros contenidos. Por lo tanto, retroalimentación debe ser breve, focalizada y repetible para sostener el progreso, aunque todos los estudiantes no tienen el mismo ritmo de aprendizaje. En tal sentido, **DOC-02 I7-9** plantea que: “Un

tiempo muy limitado y también, pues, la parte de la retroalimentación individual, pues, a veces se hace un poco compleja. El tiempo también apremia al docente”.

El informante evidencia un doble desafío en la práctica pedagógica: la limitación del tiempo disponible y la dificultad para ofrecer retroalimentación personalizada a cada estudiante. Estas condiciones refuerzan la necesidad de un diseño curricular estratégico que permita optimizar los recursos y organizar de manera eficiente los procesos de acompañamiento en la escritura. Utilizar estrategias como rúbricas simples, plantillas de escritura y criterios compartidos facilitan una retroalimentación eficiente. Además, la retroalimentación grupal o en pares puede complementar la revisión individual, manteniendo la calidad sin agotar recursos. La clave está en convertir la retroalimentación en una práctica recurrente y sostenible. El tiempo también apremia al docente, lo cual exige priorizar y estructurar las intervenciones. Frente a ritmos variados, cabe recurrir a andamiajes diferenciados y a agrupamientos flexibles que permitan atender múltiples necesidades en el mismo periodo, todo esto puede afectar el proceso del estudiante.

Considerando las declaraciones de los informantes, es evidente que la cantidad de tiempo disponible en el aula constituye una limitación significativa para apoyar individualmente el proceso de escritura de los estudiantes. Por esta razón, es importante poner en práctica métodos didácticos que maximicen el tiempo sin comprometer la calidad del apoyo pedagógico. Las rotaciones, estaciones de escritura y tareas escalonadas pueden promover una distribución más equitativa de la atención del maestro, permitiendo que todos los estudiantes reciban orientación durante el proceso. Estos arreglos aseguran que la calidad del apoyo se preserve mientras se mantiene intacta la cobertura grupal. El maestro debería estar gestionando todo esto como el principal promotor del aprendizaje, pero a veces esto se convierte en una tarea que se deja de lado.

Categoría emergente: Desmotivación y atención

El potencial de fomentar la motivación hacia la escritura reside en activar canales emocionales, sociales y cognitivos que acompañen al alumno en su proceso

de expresarse. Cuando la motivación se sitúa en el centro, la escritura deja de ser una tarea aislada para convertirse en una práctica relevante y con propósito personal. Este impulso se alimenta de contextos que reconocen la voz del estudiantado, sus intereses y sus metas, generando un sentido de pertenencia y autonomía. La motivación positiva impulsa la perseverancia ante desafíos y favorece la transferencia de habilidades a distintos géneros y situaciones comunicativas. En este marco, la motivación se convierte en un resultado emergente de prácticas coherentes y relevantes. Ante ello, Rojas (2025) menciona que:

El potencial de fomentar la motivación hacia la escritura, pero para un impacto más amplio se requiere transformar las prácticas docentes. En respuesta, se proponen recomendaciones de política y práctica educativa crear e implementar una política de motivación de la escritura acompañada de materiales basados en evidencia que buscan elevar la motivación del estudiantado por escribir (p. 6).

En respuesta a estas dinámicas, se proponen recomendaciones de política y práctica educativa orientadas a crear e implementar una política de motivación de la escritura. Una primera recomendación es elaborar una visión institucional que sitúe la escritura como competencia clave para el siglo XXI, integrando objetivos, indicadores y recursos. Esta política debe exigir formación continua para docentes en estrategias motivacionales, diseño de tareas con propósito y uso de evidencia para ajustar prácticas. La claridad institucional facilita la coherencia entre aula y centro. Otra recomendación apunta a desarrollar materiales basados en evidencia que eleven la motivación del estudiantado por escribir. Estos recursos deben incluir guías de implementación, ejemplos de tareas atractivas y rúbricas de valoración que prioricen procesos, no solo productos.

Es fundamental incorporar herramientas multimodales, TIC y espacios de escritura colaborativa que respondan a diversos estilos de aprendizaje. Los materiales deben ser accesibles, culturalmente pertinentes y adaptables a contextos locales. Por ello, la política y la práctica deben avanzar conjuntamente mediante monitoreo, evaluación y mejora continua. Establecer sistemas de seguimiento de indicadores de motivación, participación y progreso en escritura permite ajustar intervenciones de forma oportuna. La rendición de cuentas debe centrarse en resultados de aprendizaje y en la experiencia del estudiantado, fortaleciendo la autonomía y la autorregulación. Con

estas bases, la educación puede convertir la motivación en una fuerza sostenida de aprendizaje y desarrollo. El **DOC-03-01 I18-19** advierte: “La desmotivación y la resistencia al cambio son obstáculos frecuentes”.

El informante pone de manifiesto que, en los procesos de enseñanza de la escritura, no solo intervienen factores metodológicos o técnicos, sino también dimensiones actitudinales y afectivas. Este aporte revela que no basta con estrategias técnicas; es crucial abordar actitudes y predisposiciones afectivas. La desmotivación se agrava cuando los cambios pedagógicos alteran rutinas y expectativas, generando resistencia entre docentes y estudiantes. Reconocer estas dinámicas permite diseñar intervenciones que conecten sentido, propósito y relevancia con las prácticas de escritura. Sin esa conexión, las prácticas pueden verse como imposiciones ajenas al contexto del alumnado.

En el plano docente, estas ideas exigen formación para identificar señales de desmotivación y malestar emocional. En este sentido, la capacitación debe incluir estrategias de intervención temprana, uso de recursos de apoyo y coordinación con familias y servicios de apoyo. Asimismo, es clave diseñar evaluaciones que reconozcan esfuerzos y progresos, sin centrarse únicamente en productos finales, para sostener la motivación ante dificultades atencionales y esto se debe a la repercusión didáctica que tiene la escritura como un fundamento que da puerta de entrada a la formación de nuevos conocimientos.

En relación con lo anterior, **DOC-03-02 I24-25** señala: “La falta de motivación, entre otros factores, así como también problemas emocionales en ellos tan pequeños, como la ansiedad o la depresión”. Este aporte evidencia que las dificultades en el proceso de aprendizaje no solo se vinculan con aspectos académicos, sino también con dimensiones emocionales que influyen directamente en la participación y el desempeño de los estudiantes. Este panorama emocional expone la necesidad de enfoques que integren apoyo socioemocional con enseñanza de la escritura. La presencia de ansiedad limita la expresión verbal y escrita, mientras la depresión puede disminuir la energía y la persistencia. Abordar estas condiciones implica condiciones

seguras en el aula, estrategias de manejo del estrés y espacios para expresar emociones a través de la escritura y otras producciones textuales.

Un esquema práctico que pueden emerger al considerar estas aportaciones en conjunto. Primero, crear climas de aula que reduzcan ansiedad y promuevan seguridad para expresarse. Segundo, introducir rutinas de escritura breves y repetibles que fortalezcan la atención. Tercero, ofrecer opciones de tareas que conecten con intereses del estudiantado para aumentar la motivación intrínseca. Cuarto, facilitar círculos de retroalimentación que sean constructivos y sensibles a las emociones. Por tal motivo, **DOC-01 I3-5** plantea que: “A veces, una dificultad grande es que los niños, pues, se desconcentran mucho, entonces su falta de atención no les permite realizar la escritura adecuadamente”.

El informante añade que la dimensión de distracciones y desconcentración frecuente: los niños se desvían con facilidad, afectando la capacidad de focalizarse en la escritura. La atención es un recurso limitado y sensible a estímulos, contextos y cargas cognitivas. Este aporte subraya la necesidad de estructuras claras, rutinas predecibles y apoyos que ayuden a mantener el foco durante tareas de escritura, desde instrucciones explícitas hasta prácticas que reducen cargas innecesarias. Donde escribir produce un argumento que sobrepasa la idea didáctica y que se posiciona ante el hecho de aprendizaje como una realidad que posiciona la necesidad de aprender una forma diferente.

Por ello, la interrelación entre estos informantes sugiere que la motivación no puede separarse de la gestión emocional y atencional. Cuando un alumno experimenta ansiedad o desmotivación, la atención puede flaquear y la escritura se vuelve más desafiante. En este, las intervenciones deben combinar apoyo emocional, estrategias de regulación y técnicas de escritura que ofrezcan hitos y logros pequeños para sostener la confianza. Así mismo, la atención puede fortalecerse con prácticas cortas, claras y repetibles. De este modo, la escritura es un proceso que refiere a la reflexión de la realidad desde el texto que se produce y la forma como se precisa la idea didáctica emanada de la postura del docente.

En correlación **DOC-03-01 I16-17** plantea que: “Uno de los problemas más comunes que los docentes casi quisiéramos a veces tirar la toalla es el problema de la atención, se desconcentran constantemente”. Este aporte planteado revela un marco complejo donde la motivación, la emoción y la atención se interconectan con la escritura. En consecuencia, abordar estos desafíos requiere respuestas pedagógicas integrales que combinen apoyo socioemocional, el diseño de tareas claras y contextualizadas, así como estrategias didácticas orientadas a mantener la atención del alumnado durante las actividades de producción escrita. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura debe orientarse hacia prácticas más humanas y efectivas, que reconozcan las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes. Estas acciones resultan significativas para fortalecer la visión educativa de la escritura como un proceso formativo que impulsa la estructura y producción de textos, generando una repercusión pedagógica relevante dentro de la propuesta didáctica del docente.

En este contexto con la información de los informantes, se evidencia que la atención, la motivación y el estado emocional del alumnado influyen directamente en el proceso de aprendizaje de la escritura. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la práctica docente mediante estrategias que integren no solo el desarrollo cognitivo, sino también el acompañamiento socioemocional de los estudiantes. Para lograr un impacto más amplio es necesario transformar las prácticas docentes esas estrategias tradicionales centradas en corrección y rendición de cuentas suelen limitar la participación y la creatividad. Transformar implica diseñar experiencias de escritura significativas, con estructuras claras, retroalimentación rica y oportunidades de elección. Por ello, se requiere también la colaboración entre docentes, familias y comunidades para sostener entornos que valoren la escritura como herramienta de aprendizaje y participación cívica.

Categoría emergente: Falta de recursos escolares.

En este nuevo marco, el dominio de recursos se configura como base para la escritura eficaz. Implica seleccionar herramientas lingüísticas, recursos digitales y soportes visuales que respondan a fines comunicativos claros. El uso estratégico de estos recursos facilita la planificación, la organización de ideas y la construcción de

textos con función definida. Asimismo, la gestión eficiente de estos ahorra tiempo y reduce fricciones en el proceso de redacción. De este modo, se busca la capacidad de adaptar herramientas a distintos géneros y contextos, manteniendo la coherencia y la precisión.

En este sentido la competencia permite traducir requerimientos sociales en productos escritos pertinentes. La articulación entre recursos y propósito comunicativo se convierte en eje central del aprendizaje. De este punto, el texto no es producto aislado, sino resultado de un proceso optimizado. Paralelamente, el pensamiento crítico emerge como facultad para sustentar argumentos y evaluar evidencias. Los estudiantes aprenden a identificar fuentes fiables, detectar sesgos y distinguir entre hechos y opiniones. Esta habilidad fortalece la credibilidad de las afirmaciones y la lógica de la estructura textual. Para Larios (2021):

En este nuevo escenario, la formación de escritores competentes implica tener dominio en el uso de recursos y, además, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, creatividad y colaboración, lo cual les permiten la producción de textos relevantes, coherentes y adaptados a las demandas de la sociedad del conocimiento. (p. 82)

Esta perspectiva resalta la importancia de promover prácticas pedagógicas que integren el uso consciente de herramientas y estrategias que favorezcan la construcción de discursos significativos. En este marco, la creatividad se configura como un componente clave en la producción textual, ya que aporta originalidad y pertinencia a los escritos. Esta habilidad permite generar ideas diversas, explorar enfoques alternativos y adaptar estilos de acuerdo con diferentes audiencias y propósitos comunicativos. Cuando la creatividad se articula con criterios de claridad, coherencia y rigor, facilita la construcción de textos atractivos sin perder solidez conceptual. Asimismo, la experimentación con estructuras, voces narrativas y recursos retóricos enriquece la experiencia del lector y amplía las posibilidades expresivas del escritor.

De manera complementaria, se promueve el pensamiento crítico, la capacidad de plantear hipótesis, testarlas con datos y presentar razonamientos de manera transparente. Este aplicado a la revisión de textos, mejora la coherencia interna y la relevancia de las ideas. Así, la escritura se convierte en una herramienta para pensar

con claridad y justificar decisiones comunicativas. Esta competencia se conecta con la lectura analítica y con la evaluación de contextos sociales.

Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades también depende de las condiciones del entorno educativo y de la disponibilidad de recursos que apoyen los procesos de lectura y escritura. Ante ello, **DOC-04 I35-36** complementa: “La falta de recursos y libros escolares limita el desarrollo de la escritura”. En este sentido, uno de los informantes advierte que la falta de recursos y de libros escolares puede limitar el desarrollo de la escritura en los estudiantes. Esta apreciación pone de relieve la importancia de fortalecer el acceso a materiales y herramientas que enriquezcan las experiencias de aprendizaje, así como el papel del docente en la búsqueda de alternativas pedagógicas que, incluso en contextos con limitaciones, permitan promover prácticas de escritura más significativas y formativas.

Así mismo, adaptar el currículo para incorporar materiales accesibles y de bajo costo que describan modelos de escritura, plantillas y guías de edición. El diseño de tareas con ejemplos claros y descripciones de géneros puede compensar, parcialmente, la ausencia de recursos físicos. Cuarto, fomentar el intercambio entre docentes para compartir estrategias eficaces, recursos reutilizables y prácticas de evaluación que contemplen la realidad material de la escuela. En tal sentido, **DOC-03-01 I20** plantea que: “la falta de recursos podría influir en forma negativa en todos estos procesos”.

El informante complementa al afirmar que la falta de recursos podría influir negativamente en todos estos procesos. Este enfoque multiplataforma resalta la interdependencia entre disponibilidad de materiales, instrucción y práctica. Cuando los docentes carecen de bibliografía, guías metodológicas y herramientas de apoyo, se restringen las posibilidades de diversificar tareas, proporcionar ejemplos y diseñar actividades escalables. La consecuencia es una enseñanza de escritura menos rica, menos diferenciada y menos motivadora para el estudiantado. La combinación de estos aportes invita a considerar estrategias compensatorias que mitiguen la brecha material.

En primer lugar, gestionar recursos de forma colaborativa entre escuela, familias y comunidades para ampliar el acervo disponible. En segundo, aprovechar bibliotecas, colecciones digitales abiertas y acuerdos interinstitucionales para garantizar acceso a textos variados. Estas prácticas pueden enriquecer la instrucción y la escritura desde edades tempranas. Por ello, la disponibilidad de recursos y libros escolares influye de manera significativa en el desarrollo de la escritura, y su carencia tiene efectos adversos en todos los procesos relacionados. La respuesta efectiva requiere acciones coordinadas de gestión de recursos, uso de materiales accesibles y estrategias pedagógicas que maximicen el impacto de cada recurso disponible. Ante ello, **DOC-05-02 I46-47** plantea: “Algunas debilidades son la falta de capacitación, el tiempo por la cantidad de estudiantes y la falta de recursos de algunos docentes”.

El informante señala que las debilidades incluyen la falta de capacitación, el tiempo por la cantidad de estudiantes y la carencia de recursos de algunos docentes. Este aporte evidencia limitaciones estructurales que afectan la calidad de la enseñanza de la escritura. La capacitación insuficiente puede traducirse en estrategias menos eficientes para motivar, guiar y evaluar a los estudiantes. El tiempo disponible para atender a cada alumno se ve estrechado cuando la clase es grande, dificultando retroalimentaciones significativas. La falta de recursos impide ofrecer ejemplos, modelos y herramientas que faciliten la construcción de textos.

Un enfoque práctico derivado de estos aportes es diseñar planes de desarrollo profesional que respondan a las necesidades del centro. Inicialmente, identificar cursos de escritura y evaluación que sean relevantes para el currículo y el nivel de los estudiantes. En segundo lugar, gestionar recursos básicos, como bibliografía actualizada, guías de escritura y plantillas, que faciliten la función docente. En tercer lugar, optimizar la distribución del tiempo mediante agrupamientos, tutorías y estaciones de trabajo que permitan atender a varios estudiantes con apoyos específicos. Por tal motivo, **DOC-01 I2-3** señala que: “Pero aquí en el colegio, hasta el momento, no he recibido capacitaciones y pocos recursos en libros”.

El informante aporta una visión concreta: en el colegio, hasta el momento, no se han recibido capacitaciones y hay pocos recursos en libros. Este testimonio subraya una brecha entre las políticas o expectativas y la realidad cotidiana. La ausencia de formación para docentes reduce la posibilidad de aplicar enfoques innovadores de escritura y de adaptar prácticas a las necesidades del estudiantado. La limitación de libros y materiales también restringe la exposición a distintos géneros, estilos y estrategias de escritura. En conjunto, estas situaciones pueden agravar la desmotivación y la dificultad para sostener procesos de escritura consistentes.

La interacción entre ambos aportes sugiere que la mejora de la escritura requiere abordar tanto la formación docente como la dotación de recursos. Sin capacitación adecuada, las herramientas y estrategias disponibles pueden quedarse cortas ante la diversidad de estudiantes. La carga de trabajo y la cantidad de alumnos por clase intensifican la necesidad de apoyos estructurales, como tiempo para intervención y retroalimentación. Los recursos de aprendizaje, cuando escasos, limitan las oportunidades de modelar buenas prácticas y de proporcionar ejemplos concretos.

Categoría emergente: Estructura del texto coherencia

La escritura escolar suele estar centrada en textos expositivos y argumentativos, orientados a preparar a las y los estudiantes para retos superiores. Este enfoque favorece la comprensión de estructuras elementales del texto, así como el reconocimiento de ciertas normas de coherencia, secuencia y claridad en la expresión escrita. Sin embargo, cuando estas prácticas se priorizan de manera exclusiva, pueden limitar la exploración de otras formas de producción textual propias de esta etapa formativa. En este sentido, la evaluación de la escritura en primaria tiende a enfatizar aspectos como la organización de las ideas, la claridad del mensaje y el uso adecuado de estructuras simples. Aunque estos elementos son fundamentales para el aprendizaje inicial de la escritura, también es necesario abrir espacios para que los estudiantes experimenten con diferentes formas de expresión. De lo contrario, la diversidad de voces, intereses y propósitos comunicativos puede verse reducida dentro del aula.

Por ello, la enseñanza de la escritura en primaria debe orientarse hacia un enfoque más integral, que combine la organización y claridad propias de los textos informativos con actividades que fomenten la creatividad, la expresión personal y la interacción con otros. De esta manera, se favorece no solo el desarrollo lingüístico, sino también el crecimiento cognitivo y comunicativo del estudiante desde sus primeras experiencias con la escritura. En tal sentido, Espinosa (2018) plantea que:

La escritura escolar suele preparar a los y las estudiantes para un reto superior. Se ha mostrado también que su enseñanza tiende enfocarse en los aspectos formales de la escritura como la estructura de los textos, la ortografía y la caligrafía (p. 172).

En cuanto a los aspectos formales, la enseñanza suele enfatizar la estructura de los textos, la ortografía y la caligrafía como fundamentos básicos. Este enfoque aporta consistencia y legibilidad, elementos cruciales para cualquier producción escrita. Sin embargo, una atención excesiva a la forma puede eclipsar el significado, la argumentación y la intención comunicativa. Es posible que los estudiantes aprendan a quejarse menos del proceso de escritura y más de cumplir requisitos formales, lo que podría desincentivar la experimentación y la investigación de ideas una visión más amplia propone integrar prácticas que conecten forma y contenido de manera orgánica. Esto implica trabajar generación de ideas, planificación, revisión y reescritura, sin perder de vista la coherencia estructural.

Al incluir géneros diversos y propósitos variados, se puede favorecer la motivación y la transferencia de habilidades a situaciones reales. La instrucción puede diseñarse para que la forma emergente acompañe y soporte la claridad de la idea. Además, es crucial revisar la evaluación para evitar que la forma predomine sobre el contenido. Evaluaciones que valoren la calidad de la argumentación, la evidencia, la originalidad y la claridad comunicativa, junto con aspectos formales, permiten un desarrollo más equilibrado. La retroalimentación debe abordar tanto la estructura como la intención del texto, promoviendo mejoras sustantivas. Así, la escritura deja de ser un ejercicio puramente técnico. Ante ello, **DOC-05-01 I38-40** plantea: “Otra dificultad que encuentro muy frecuente es en la organización de ideas completas: que el niño alcance a redactar una idea completa y que luego la organice en párrafos”.

El informante señala una dificultad frecuente relacionada con la transición entre la generación inicial de ideas y su organización en un texto coherente. En muchos casos, los estudiantes logran expresar ideas aisladas, pero presentan dificultades para desarrollarlas y articularlas dentro de una estructura textual que mantenga cohesión y continuidad temática. La etapa de creación de ideas requiere tiempo, reflexión y guiños explícitos sobre cómo encadenar pensamientos. Sin esa base, las prácticas de escritura pueden volverse fragmentarias o inconsistentes. En consecuencia, es crucial trabajar estrategias de planificación que faciliten pasar de ideas aisladas a un texto estructurado. Otra dimensión útil es la retroalimentación centrada en la organización: señalar dónde falta cohesión entre oraciones, dónde se rompe el hilo temático y qué conectores podrían fortalecer las transiciones.

La retroalimentación debe ser específica y orientada a estrategias de reescritura que fortalezcan la articulación entre ideas y su forma textual. Así, cada intervención educativa fortalece la habilidad de ordenar pensamientos complejos. Es por ello, que, la organización de ideas completas y su expresión en párrafos es un desafío central en la escritura temprana. En este sentido, la organización de ideas completas y su estructuración en párrafos constituye un desafío central en las primeras etapas de la escritura. A esta dificultad se suma, en muchos casos, la limitación en el vocabulario, lo que puede dificultar la expresión precisa de las ideas y afectar la cohesión del texto. En coherencia el **DOC-04 I33-34** plantea que: “También he identificado como dificultades en la organización de las ideas, bueno, antes que la pobreza vocabulario, las ideas”.

Este planteamiento complementa el análisis al señalar que, además de la limitación en el vocabulario, las dificultades en la organización de las ideas constituyen un obstáculo central en el proceso de producción escrita, especialmente en las etapas iniciales de aprendizaje. Este punto amplía la mirada hacia la relación entre léxico y estructura: sin un vocabulario suficiente, las ideas no se articulan con precisión ni con variedad de enfoques. La organización no solo depende de reglas, sino de la riqueza de recursos para expresar matices, relaciones causales y estructuras argumentativas. Así, la improvisación en el léxico se posiciona como un habilitador clave para ordenar el pensamiento y convertirlo en escritura coherente. La interacción entre ambos aportes

sugiere que intervenciones efectivas deben trabajar de manera integrada la generación de ideas y su organización.

Si se facilita la generación de ideas completas y claras, se facilita posteriormente su distribución en párrafos y se evita la fragmentación. Al mismo tiempo, ampliar el vocabulario ofrece herramientas para enriquecer la articulación de las ideas, lo que a su vez sostiene una organización más lógica y fluida. Este enfoque integrado favorece la progresión de la escritura. En términos pedagógicos, conviene proponer rutinas de planificación corta antes de escribir: lluvia de ideas, selección de ideas clave y bosquejo de estructura en párrafos. Estas prácticas acompañan al aprendizaje de la organización, reduciendo la brecha entre pensamiento y texto. Además, incorporar modelos de párrafos con funciones claras (introducción, desarrollo, conclusión) puede guiar a los estudiantes a estructurar mejor sus ideas.

Ante ello, **DOC-02 I12-14** plantea que: “No la separan, dejan las ideas incompletas no tienen en cuenta los signos de puntuación, al menos los más básicos porque algunos son muy difíciles de manejar”. Este aporte evidencia que algunas de las dificultades centrales en la escritura escolar se relacionan con la falta de separación adecuada de las ideas, la presencia de enunciados incompletos y el manejo limitado de los signos de puntuación básicos. Estas situaciones reflejan problemas en la delimitación de las unidades discursivas y en la organización elemental del texto. La ausencia de puntuación básica dificulta la escritura y la interpretación, generando ambigüedad respecto al sentido y la intención del autor.

Cuando las ideas no se separan adecuadamente, la cohesión interna se ve comprometida y el texto carece de pausas significativas. En conjunto, estas carencias evidencian una base formativa insuficiente en segmentación y señalización textual. Desde una perspectiva pedagógica, conviene diseñar rutinas de análisis de textos breves donde se identifiquen ideas clave, pausas y conectores. Practicar la inserción de signos de puntuación básicos en contextos controlados facilita la internalización de reglas. Simultáneamente, ejercicios de reescritura enfocados en la coherencia y la cohesión fortalecen la capacidad de enlazar ideas de manera lógica y natural.

Estas estrategias deben adaptarse al nivel de los estudiantes y al dominio del lenguaje. Otra dimensión útil es la retroalimentación centrada en la estructura: indicar dónde las ideas quedan inconclusas, dónde falta puntuación y qué conectores podrían mejorar el enlace entre oraciones. La retroalimentación debe guiar al estudiante en la revisión de párrafos completos, no solo en detalles aislados. Así, cada intervención educativa promueve una escritura más coherente, clara y organizada. **DOC-05-02 I15-16** señala que: “Otra dificultad es el problema de coherencia y cohesión; esas oraciones no están conectada entre sí”.

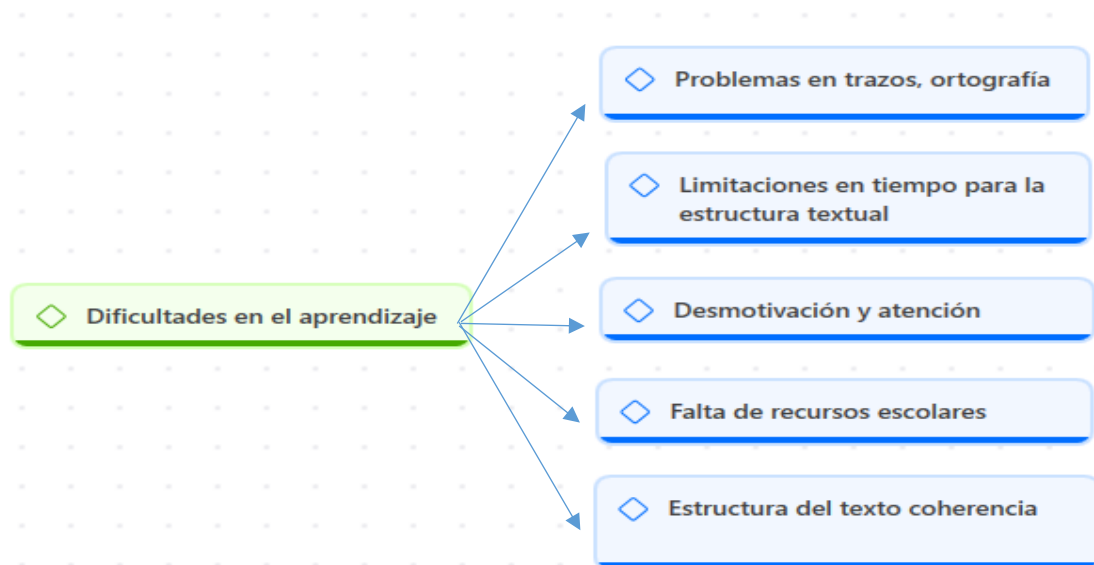
El informante complementa al identificar una dificultad adicional: problemas de coherencia y cohesión; las oraciones no están conectadas entre sí. Este aporte enfatiza la necesidad de una articulación lógica entre proposiciones y de conectores que guíen al lector. Sin cohesión, incluso ideas completas pueden parecer dispersas o sueltas, impidiendo la construcción de un razonamiento claro. La coherencia no es solo una cuestión de lógica, sino de la relación de ideas a lo largo del discurso. Estos hallazgos apuntan a intervenir tanto en la planificación como en la instrucción de conectores y estrategias de enlace. La interacción entre ambos aportes sugiere que la mejora de la escritura debe abordar tanto la delimitación de ideas mediante puntuación básica como la conexión entre oraciones para lograr una narrativa fluida.

Si las ideas se separan de forma adecuada y se conectan con claridad, el texto gana en legibilidad y persuasión. Además, la enseñanza de signos de puntuación simples puede actuar como ancla para delimitar oraciones y secuencias de pensamiento. Resalta la necesidad de prácticas de modelado y ejercicios concisos de puntuación. La escritura escolar tiende a favorecer textos académicos expositivos y argumentativos y a centrarse en aspectos formales. Este marco facilita la preparación para contextos superiores, pero podría limitar la diversidad de prácticas textuales y la creatividad. Una propuesta equilibrada propone integrar múltiples géneros, contenidos significativos y una evaluación que combine forma y sentido. Con ello, la escritura educativa puede convertirse en una herramienta más amplia para formarse, expresarse y participar críticamente.

A partir de las respuestas de los informantes, queda claro que los desafíos principales para la escritura de los estudiantes se basan en la organización de ideas, la coherencia y cohesión textual, así como en el uso adecuado de la puntuación básica. Estas deficiencias se manifiestan en las producciones escritas donde las oraciones no se conectan entre sí, las ideas quedan incompletas y los textos carecen de una estructura clara de párrafos. De igual manera, los problemas en su vocabulario, así como en la determinación de lo que se quiere expresar, afectan la construcción de textos comprensibles y organizados.

Por consiguiente, el papel del docente como mediador en el proceso de aprendizaje de la escritura es crucial. Sus intervenciones deben dirigirse a proporcionar asesoramiento a los estudiantes sobre cómo planificar, organizar y desarrollar sus ideas utilizando estrategias pedagógicas que promuevan la claridad y la cohesión textual. En este contexto, se deben fomentar actividades de escritura guiada, organizadores gráficos, ejercicios de construcción de oraciones y prácticas de revisión para identificar y mejorar la conexión entre ideas.

Figura 325
Categoría inicial Dificultades en el aprendizaje



Nota. Análisis semántico Atlas Ti – Autora (2026).

La figura 4 hace énfasis en asumir entornos con desafíos estructurales y culturales, fortalecer el proceso escritor adquiere urgencia. Las brechas de acceso y diversidad lingüística exigen prácticas que conecten textos con realidades diversas y promuevan oportunidades equitativas de aprendizaje. La escritura surge como herramienta de inclusión y movilidad social, al permitir expresiones y perspectivas que enriquecen el proceso de lectura. Este marco enfatiza la necesidad de intervenciones pedagógicas que atiendan multi capacidades y contextos de origen del estudiantado. La atención a la diversidad no es sino una condición para construir andamiajes cognitivos y sociales.

De manera similar, los resultados arrojan luz sobre las luchas que impactan la secuencia de creación de textos; incluyendo problemas con la caligrafía y la ortografía, tiempo insuficiente para organizar la estructura del texto, falta de motivación y problemas de atención, y escasez de recursos escolares. La coherencia y estructura de los textos están directamente influenciadas por estas condiciones; por lo tanto, debemos reforzar el apoyo docente a través de estrategias didácticas involucradas en la planificación, organización y revisión de ideas.

Estas falencias proponen diseñar experiencias que integren texto y práctica social, facilitando la participación activa de los estudiantes. Las prácticas deben favorecer el diálogo, la mediación y la construcción de significado, apoyadas por andamiajes que sitúen al alumno en su zona de desarrollo próximo. La escritura se convierte en puente entre pensamiento y lenguaje, permitiendo que las ideas emerjan con claridad y con respaldo en la interacción con otros. Se privilegia la interacción verbal y escrita como proceso dialógico que nutre la comprensión lectora y la capacidad de argumentar. En este sentido, la enseñanza debe articularlas para generar sentido compartido y aprendizaje colaborativo.

Freire (1970) aporta la idea de que “la escritura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p.13), subrayando un carácter dialógico y emancipador de la alfabetización. Las prácticas deben ser contextualizadas y significativas para los estudiantes, conectando textos con experiencias previas y con realidades

socioculturales. Esto implica seleccionar textos relevantes, diseñar actividades de escritura que dialoguen con vivencias y facilitar discusiones que permitan múltiples interpretaciones. Se fomenta el pensamiento crítico y una argumentación bien fundamentada, capaz de cuestionar y transformar la realidad. La dimensión social de la escritura se ve como motor de cambio y agencia estudiantil.

Categoría inicial: Formación y actualización docente

La formación de los docentes emerge como eje central en las disertaciones sobre la calidad educativa, pues la calidad no se sostiene sin profesionales preparados. Este énfasis implica revisar desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional continuo, pasando por la actualización pedagógica y la capacidad de adaptarse a contextos diversos. En este marco, la reflexión no se limita a contenidos técnicos, sino a la capacidad de diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos y estimulantes. La formación debe incorporar ética, responsabilidad social y comprensión de las teorías del aprendizaje que subyacen a las prácticas escolares. Así, se busca una educación que responda a las demandas de un mundo cambiante sin perder la centralidad del bienestar del alumnado.

Al respecto, es crucial clarificar, en cada sociedad particular, qué competencias deben poseer los escolares al finalizar la educación, para orientar currículos y evaluación. Estas competencias comprenden dimensiones sociales, cognitivas, emocionales y motoras, y deben ser definidas con rigor, inclusividad y pertinencia cultural. La distinción entre lo que es universal y lo que es contextual debe hacerse con cuidado, para evitar universalismos simplistas. Además, la articulación entre las distintas áreas del aprendizaje facilita que las competencias no se reduzcan a contenidos aislados, sino a capacidades integrales de acción y pensamiento. Según la UNESCO (2017):

La formación de los docentes constituye uno de los temas prioritarios en las disertaciones sobre la calidad de la educación, es igualmente importante clarificar, en cada sociedad particular, cuál o cuáles son las competencias sociales, cognoscitivas, emocionales y motoras, que debe poseer un escolar al finalizar la educación (p. 12).

En lo cognitivo, las competencias deben abarcar razonamiento crítico, resolución de problemas, alfabetización mediática y habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida. La educación debe promover la curiosidad, la metacognición y la capacidad de transferir conocimientos a situaciones nuevas. La formación docente, por su parte, debe dotar a los estudiantes de estrategias para gestionar andamiajes efectivos, evaluación formativa y oportunidades de trabajo colaborativo. El objetivo es que el alumnado pueda construir saberes de forma autónoma y cooperativa.

En el plano emocional y social, las capacidades como la empatía, la autorregulación y la resiliencia deben acompañar el desarrollo académico. La formación de docentes debe incluir herramientas para cultivar ambientes de seguridad psicológica, manejo de conflictos y apoyo a la salud emocional de las y los estudiantes. Asimismo, las competencias sociales implican habilidades de comunicación, trabajo en equipo y conciencia cívica. Esto exige una práctica educativa que valore la diversidad y promueva la participación democrática en el aula.

Desde la perspectiva motora, las competencias físicas y la educación para la salud deben integrarse de forma que el alumnado desarrolle capacidades corporales, coordinación y hábitos de vida saludable. Aunque a veces subvalorada, la dimensión motora guarda relación con la atención, la memoria y el bienestar general, afectando directamente el aprendizaje. La formación docente debe incluir estrategias para adaptar prácticas a distintos cuerpos y ritmos, garantizando accesibilidad y equidad en la experiencia educativa.

Por ello, la formación de docentes y la definición de competencias al finalizar la educación son dos vectores que deben avanzar de la mano. Una formación sólida debe capacitar a los docentes para diseñar, implementar y evaluar currículos que respondan a las competencias señaladas, en un marco de equidad y pertinencia cultural. Las metas educativas requieren claridad normativa, autonomía profesional y mecanismos de seguimiento, para asegurar mejoras sostenibles. Con ello, la educación puede acercarse a una calidad que transforme vidas y comunidades. Ante ello, Suarez (2021) indica que:

La formación de maestros y la consecuente educación del pueblo es tema que ocupa y preocupa al Estado Colombiano desde su surgimiento. Por tanto, reflexionar hoy sobre la formación docente en primaria, y, más aún, en el área de lengua materna, demuestra que la educación sigue siendo uno de los pilares de nuestra democracia (p. 121).

La formación de maestros y la educación del pueblo han sido históricamente prioridades en Colombia, vinculadas a la construcción del Estado y a la legitimidad de sus instituciones. Desde los orígenes, las políticas educativas han buscado legitimar una ciudadanía capaz de pensar, participar y contribuir al desarrollo nacional. En ese marco, la educación se presenta no solo como transmisión de saberes, sino como renovación social y política que fortalece la cohesión cívica. El desarrollo de maestros competentes se interpreta como condición necesaria para garantizar equidad y calidad en el aula. Por ello, las reformas suelen situar al docente en el centro de las estrategias de modernización educativa.

Reflexionar hoy sobre la formación docente en primaria, y especialmente en lengua materna, implica reconocer desafíos históricos y actuales que atraviesan el sistema. La lengua materna no es solo un instrumento disciplinar, sino un medio para pensar críticamente, participar y construir identidad. En el área de lengua materna, la formación debe articular contenidos, metodologías y evaluaciones que consideren diversidad lingüística y cultural. Este énfasis fortalece la capacidad de los alumnos para comunicarse con claridad, comprender textos complejos y expresar ideas con argumentos bien sustentados. Así, la enseñanza de la lengua se convierte en una herramienta de ciudadanía informada.

La educación en lengua se asume desde estrategias pedagógicas que integren lectura, escritura, oralidad y pensamiento crítico desde los primeros grados. Los maestros necesitan formación continua para diseñar lecciones inclusivas, atender a ritmos diversos y valorar saberes locales. Las políticas deben promover acompañamiento, observación en aula y retroalimentación constructiva que eleve la calidad docente. La formación no puede limitarse a contenidos gramaticales; debe potenciar prácticas de análisis de textos, interpretación y expresión oral con énfasis en razonamiento y argumentación. En este escenario, la democracia se fortalece cuando

los escolares acceden a una educación que reconoce y respeta su lenguaje y su contexto.

Otra dimensión pertinente es la relación entre formación docente y ejercicio de derechos ciudadanos. La educación pública, cuando es de calidad, facilita la participación cívica, el pensamiento crítico y la construcción de normas inclusivas. En ese sentido, la lengua materna actúa como puente para la participación democrática, permitiendo que niños y niñas expresen sus ideas y cuestionen las discrepancias. La formación de maestros debe incorporar principios de derechos humanos y ética profesional, para que el proceso educativo fomente la dignidad, la autonomía y la responsabilidad social. Así, cada aula puede convertirse en un espacio de deliberación y convivencia pacífica.

Categoría emergente: Diversidad disciplinar en el cuerpo docente.

La diversidad disciplinar en el cuerpo docente constituye un elemento clave para enriquecer la enseñanza de la escritura, en tanto integra múltiples enfoques, saberes y perspectivas pedagógicas. Esta pluralidad se articula con la diversidad del estudiantado, reclamando un enfoque que reconozca ritmos, estilos y contextos heterogéneos. En sentido planificar implica diseñar objetivos, experiencias y herramientas que respondan a las diferencias individuales y culturales. Este ciclo exige flexibilidad para adaptar tareas, tiempos y apoyos sin perder la cohesión pedagógica y se fortalece cuando el docente desde distintas áreas aporta variedad de estrategias ofrece alternativas para que cada estudiante se apropie del proceso. En este marco, la planificación no es uniforme, sino un conjunto dinámico de opciones que respetan la diversidad. La textualización aparece como momento creador en el que las ideas se vuelven visibles en la escritura. Diversos enfoques pedagógicos permiten que los estudiantes experimenten con registros, géneros y voces propias. La diversidad se manifiesta en la elección de temas, en el uso de recursos lingüísticos y en la forma de presentar el texto.

El docente desde su específica disciplinar, facilita espacios de exploración donde las múltiples identidades y experiencias de los aprendientes enriquecen el producto

final. Así, la textualización deja de ser una tarea única para convertirse en una práctica plural. La revisión, tercera fase, exige mirar críticamente el propio texto y el de los otros. En contextos diversos, las normas de corrección pueden variar: se valora la claridad, la coherencia y la adecuación al propósito, más allá de un único estilo. Es este proceso el docente actúa como mediador ofrece retroalimentación formativa, puntual y respetuosa, que guía sin dictar. Este rol de mediación implica situaciones propias que impulsan la reflexión En el plano teórico, Cassany (1997) asegura que:

La diversidad en la enseñanza de la escritura debe entenderse como procesos continuos que implican planificación, textualización y revisión, donde el docente actúa como mediador. Esta concepción se refleja las experiencias, de quienes reconocen la necesidad de orientar al estudiante en cada una de estas fases. (p. 233)

La figura del docente-mediador es central en cada una de estas fases. Su función no es imponer, sino facilitar condiciones para que cada estudiante movilice saberes y capacidades. Este liderazgo pedagógico implica comprender las diferencias de aprendizaje, adaptar apoyos y promover la autonomía. En este sentido la diversidad no solo se manifiesta en el estudiante sino también en el cuerpo docente cuyas miradas aportan al proceso de la enseñanza de la escritura. También enriquece las prácticas de evaluación, donde se consideran progreso individual, contexto y esfuerzo se acompaña a los alumnos en la construcción de metas realistas y alcanzables.

Experiencias docentes que reconocen la necesidad de orientar al estudiante en cada fase tienden a generar entornos de escritura más inclusivos. Cuando la planificación anticipa contingencias y heterogeneidades, la implementación se vuelve más coherente. En la textualización, se valora la diversidad de expresiones y alfabetizaciones múltiples, ampliando la participación. En la revisión, la colaboración entre pares fortalece la responsabilidad y el aprendizaje social. Estas experiencias muestran que la escritura es un proceso vivido, no un resultado aislado. Por ello, la diversidad en la enseñanza de la escritura se entiende como un conjunto de procesos continuos: planificación, textualización y revisión, en los que el docente actúa como mediador. Esta concepción reconoce experiencias que destacan la importancia de orientar al estudiantado en cada fase. Al evitar soluciones únicas y promover enfoques plurales, la educación escritora se acerca a la equidad y al desarrollo de habilidades

para expresarse con significado. Ante ello, **DOC-05-02 I35** afirma que: “No todos somos licenciados en Lengua Castellana, pero igual tenemos que enseñar a escribir”.

El informante señala una tensión relevante: no todos los docentes son licenciados en Lengua Castellana, sin embargo, deben enseñar a escribir. Este aporte cuestiona la concepción de la escritura como un campo exclusivo de una disciplina y propone, en cambio, una ética educativa que la reconoce como una responsabilidad transversal en el ejercicio docente. Implica ampliar el marco de competencias, priorizando prácticas efectivas de escritura en contextos diversos. Su énfasis reside en la responsabilidad profesional de enseñar escritura aun cuando la formación oficial de base no sea específica. Así, la idea central es garantizar la alfabetización escrita como derecho y tarea compartida. De este modo, la enseñanza de la escritura se configura como un derecho fundamental del estudiantado y una tarea compartida por todos los docentes, independientemente de su disciplina.

En esta línea, se cuestiona la dicotomía entre especialización y función educativa, planteando que la enseñanza de la escritura debe ser transversal. Por ello, el informante invita a pensar en recursos, estrategias y apoyos que posibiliten una enseñanza de calidad sin exigir títulos estrictos para cada docente. Este planteamiento abre la posibilidad de formación continua y de comunidades de práctica. A partir de ello surge la necesidad de corporeizar la escritura como actividad social, con objetivos claros y evaluaciones justas. La diversidad de contextos exige respuestas pedagógicas flexibles y bien fundamentadas. De igual manera, **DOC-01 I3-5** reconoce que: “Uno aprende mucho en la práctica, mirando cómo responden los niños y ajustando las estrategias”.

El informante aporta una visión crítica sobre el aprendizaje en la práctica. Su planteamiento enfatiza la importancia de la observación en aula como fuente de conocimiento profesional en la medida en que permite comprender las respuestas del estudiantado y orientar la toma de decisiones pedagógicas. La idea central es la iteración pedagógica: planificar, observar, ajustar y volver a planificar. Implica un proceso de mejora continua, apoyado en la evidencia discreta de las respuestas de los

estudiantes. El aprendizaje vinculado a la práctica refuerza la conexión entre teoría y haciendo. Esta perspectiva se conecta directamente con la diversidad disciplinar del profesorado, ya que cada docente, desde su formación específica, interpreta, adapta y resignifica las estrategias de enseñanza de la escritura según las necesidades del contexto.

La observación de la respuesta estudiantil se configura, así como un motor de desarrollo profesional que trasciende las fronteras disciplinares, permitiendo que saberes provenientes de distintas áreas se integren en la práctica pedagógica. En esta línea, el aula se convierte en un espacio de experimentación donde la escritura se aprende haciendo, a partir de ajustes constantes y reflexiones situadas. Este enfoque resalta la necesidad de formación que prepare a docentes para interpretar indicios de aprendizaje y adaptar metodologías. La práctica se convierte en laboratorio donde la escritura se aprende haciendo, con reflexiones posteriores que alimentan la siguiente acción didáctica. Enseñar a escribir requiere democratizar la capacidad docente y apoyar la experiencia en aula.

En coherencia con lo anterior, afirma que: **DOC-03-01 I13-14** “Soy de otra disciplina, todas estas disciplinas aprendidas en nuestros pregrados me han proporcionado herramientas teóricas y metodológicas”, lo cual evidencia que la enseñanza de la escritura se nutre de la diversidad de saberes docentes. Así, enseñar a escribir deja de ser una tarea exclusiva de un área y se consolida como una responsabilidad compartida, enriquecida por enfoques plurales que favorecen procesos más inclusivos y significativos.

En este sentido de acuerdo a los informantes se puede establecer que, desde el rol docente, la diversidad disciplinar se configura como un pilar clave en la enseñanza de la escritura, al integrar múltiples saberes que enriquecen la práctica pedagógica. Cada docente aporta herramientas teóricas y metodológicas construidas desde su formación inicial; sin embargo, es en la experiencia cotidiana donde estas se transforman y adquieren sentido. En este proceso, enseñar a escribir deja de ser una

tarea exclusiva de un área para convertirse en una responsabilidad compartida donde todos los docentes se deben formar, mas no aplicar métodos tradicionales.

Categoría emergente: Escasa capacitación específica en escritura.

El desarrollo adecuado de la formación académica en la escritura propicia el fortalecimiento del ejercicio creativo de la composición. Los futuros docentes aprenden a experimentar con estructuras, recursos estilísticos y criterios de claridad. Este proceso formativo no se limita a reglas gramaticales, sino que fomenta la invención de enfoques y voces propias. Así, la escritura deja de ser una tarea mecánica para convertirse en un laboratorio de pensamiento y expresión. En la formación se cultiva la habilidad de planificar textos con propósito educativo. Se enseña a diseñar textos que acompañen procesos de enseñanza, evaluación y reflexión. La experiencia de redactar guías, materiales y propuestas didácticas fortalece la competencia comunicativa de los futuros docentes.

Al practicar la planificación, se internaliza la importancia de adaptar el lenguaje al contexto, al nivel de los estudiantes y a los objetivos pedagógicos. Cada ejercicio de escritura se convierte en compromiso con la claridad y la eficacia didáctica. La redacción curricular y la producción de textos pedagógicos fortalecen la capacidad de sintetizar ideas complejas. Este dominio facilita la mediación entre saberes académicos y prácticas de aula. La calidad de la escritura se expresa en la capacidad para orientar, motivar y orientar a los alumnos en su propio aprendizaje. Así, la escritura se convierte en una herramienta de enseñanza-moderación y descubrimiento. Para Fernández (2019):

El desarrollo adecuado de la formación académica en la escritura estimula en los futuros docentes el trabajo creativo de la composición y la redacción, y les permite generar experiencias propias en el campo, a fin de prepararse para guiar mejor el proceso de aprendizaje. (p. 411)

La experiencia práctica en campo ofrece oportunidades para generar textos propios de cada contexto. Elaborar planes de unidad, diarios de campo y reseñas de experiencias permite convertir la teoría en acción. Esta praxis favorece la creatividad al enfrentar realidades diversas y lecciones aprendidas. Los futuros docentes desarrollan

una voz profesional que puede evolucionar con la reflexión y la revisión. La experiencia concreta en el campo nutre la escritura con ejemplos vivos y relevantes. La formación académica en escritura también implica recibir retroalimentación informativa y formativa. Comentarios de docentes, pares y supervisores permiten ajustar estilos y enfoques. Esta retroalimentación impulsa la mejora continua y la autonomía en la escritura profesional.

Este marco formativo sostiene la construcción de docentes reflexivos y preparados para enfrentar la diversidad educativa. La preparación continua garantiza acompañar procesos de aprendizaje con claridad, propósito y creatividad. Ante ello, **DOC-01 I2-3** señala: “Sí tengo mucha formación en cuestión preescolar, pero aquí en el colegio, hasta el momento, no he recibido capacitaciones y pocos recursos en libros”.

El informante declara una discrepancia entre su notable formación en preescolar y la realidad del colegio actual, donde faltan capacitaciones y recursos. Este aporte subraya una brecha entre la formación inicial y la capacitación continua disponible. Expone la necesidad de actualización profesional para sostener prácticas efectivas en contextos específicos. Señala que la ausencia de materiales limita la implementación de estrategias novedosas y la respuesta a demandas actuales. El testimonio evidencia la demanda de sostenibilidad institucional para el desarrollo docente. La idea central es que la calidad educativa depende de oportunidades de crecimiento profesional.

En este marco, el informante resalta la urgencia de incorporar recursos bibliográficos y formativos adecuados. La carencia de libros y materiales técnicos se traduce en dificultades para actualizar enfoques y métodos. El aporte sugiere que la formación debe extenderse más allá de la licenciatura, con oferta de cursos, talleres y redes de apoyo. Este enfoque propone una cultura de aprendizaje permanente que acompañe la práctica diaria. También remarca la importancia de la experiencia como complemento, pero no como sustituto de la capacitación formal. Por lo tanto, se identifica la necesidad de inversión institucional para clausurar esa brecha. **DOC-03-01 I12-13** plantea: “No he recibido talleres de capacitación todo se retroalimenta con la experiencia ya que llevo treinta años como docente”.

En tal sentido, el informante aporta una visión distinta basada en la experiencia acumulada de treinta años en docencia, sin haber recibido talleres formales recientemente. Este informante plantea que la retroalimentación de la práctica y la experiencia serena pueden sostener la calidad educativa. Destaca la resiliencia profesional y la capacidad de adaptar estrategias a partir de la observación de resultados. Su aporte sugiere que la sabiduría adquirida en el tiempo puede compensar la falta de capacitación estructurada. Al mismo tiempo, señala posibles riesgos de depender únicamente de la experiencia sin acompañamiento teórico. Subraya la importancia de sistematizar prácticas exitosas para su transmisión.

La combinación de estas perspectivas revela un contraste entre necesidad de formación continua y legitimación de la experiencia prolongada. Por ello, se enfatiza la brecha de recursos y la necesidad de inversión, mientras el informante confía en la experiencia como recurso valioso. Ambos enfoques señalan que la actualización profesional no debería depender de la mera presencia de años, sino de oportunidades de desarrollo. Este análisis sugiere construir ambientes de aprendizaje que integren teoría, práctica y acompañamiento institucional. El objetivo es lograr docentes bien preparados, independientemente de su trayectoria previa. **DOC-05-02 I40-43** plantea que: “Muchos docentes son de otras áreas y no se capacitan; además, siguen viendo la escritura como algo tradicional, regido solo por la ortografía mas no como un proceso”

El informante señala una realidad preocupante resalta una brecha entre formación inicial y desarrollo profesional continuado. Además, identifica que la escritura sigue siendo vista de manera tradicional, centrada en la ortografía y reglas, no como un proceso dinámico. El énfasis está en la necesidad de una visión más integral de la escritura como práctica comunicativa y constructiva. Se plantea la urgencia de políticas institucionales que favorezcan la capacitación transversal. La idea central es convertir la escritura en una competencia compartida y significativa.

Este análisis invita a cuestionar la reproducción de enfoques desactualizados que limitan la creatividad y la reflexión curricular. Cuando la escritura se percibe solo como corrección ortográfica, se pierde la oportunidad de mejorar procesos de

aprendizaje. El informante propone ampliar prácticas, recursos y apoyos para docentes de distintas áreas, promoviendo alfabetización escrita en contextos reales. Se insiste en la necesidad de comunidades de práctica y formación continua que incluyan talleres, bibliografía y acompañamiento. La escritura debe entenderse como herramienta de diseño didáctico y evaluación formativa.

En general la falta de formación específica en escritura es un problema importante en la situación de enseñanza. Se reconoce, por un lado, que algunos docentes provienen de diferentes dominios y no tienen acceso a los procesos de formación continua para la enseñanza. Además, se señala la insuficiencia de los programas de formación institucional y la falta de disponibilidad de recursos como impedimentos para la implementación de métodos innovadores en el marco de la educación en escritura. Aunque ciertos docentes poseen una sólida formación inicial, esta no se corresponde con las habilidades y conocimientos requeridos por el contexto educativo actual debido a una educación inadecuada y una falta de apoyo. De esta manera, la función del docente en este ámbito se debate entre la experiencia de la práctica y el desafío pedagógico de actualizarse deben ser reforzadas: como uno de los factores clave para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Categoría emergente: Aprendizaje entre pares y desde la experiencia.

Otra dimensión crítica es el repertorio de prácticas pedagógicas basadas en el aprendizaje entre pares y desde la experiencia. Modelos como la escritura colaborativa y los talleres de revisión mutua transforman el aula en una comunidad de práctica, donde el análisis de géneros y recursos lingüísticos surge de la interacción social. La gradualidad aquí no es solo técnica, sino relacional: se parte de tareas breves de coautoría para avanzar hacia proyectos complejos donde el "otro" actúa como espejo y apoyo. La integración de lectura y escritura, mediante centros de análisis de textos reales, permite que los estudiantes socialicen sus estrategias de comprensión, facilitando una transferencia de conocimientos más orgánica y situada. Según García (2025):

Los factores que influyen en desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de secundaria a través de estrategias pedagógicas para su fortalecimiento y desafíos en

este proceso. A través de un análisis crítico y fundamentado, se busca evidenciar la necesidad de fortalecer las habilidades de escritura desde una perspectiva integral y contextualizada. (p. 145)

Esta perspectiva integral encuentra su motor en la metacognición compartida. Enseñar a planificar y revisar no es solo un acto reflexivo interno, sino un diálogo: al evaluar el trabajo de un compañero, el estudiante desarrolla una mirada crítica que luego aplica a su propia obra. Herramientas como rúbricas y guías de autoevaluación dejan de ser instrumentos de control para convertirse en lenguajes comunes que promueven la autonomía y la corresponsabilidad. La reflexión sobre el vocabulario y la argumentación se eleva cuando se valida a través de la experiencia del interlocutor, internalizando la escritura como un proceso iterativo y profundamente comunicativo.

Sin embargo, el aprendizaje entre pares enfrenta desafíos de equidad. La brecha digital y la desigualdad de recursos pueden aislar a los estudiantes, limitando su capacidad de participar en estas redes de apoyo fuera del horario escolar. Asimismo, el peso de la evaluación tradicional puede generar una competencia que inhibe la confianza necesaria para el aprendizaje colaborativo. Superar estos retos exige que el currículo no solo dicte contenidos, sino que diseñe espacios de articulación donde la gramática y la producción escrita sean herramientas de vinculación social, con criterios de evaluación que premien tanto el progreso individual como el aporte al crecimiento del grupo.

Esta necesidad de valorar lo colectivo se manifiesta no solo en el alumnado, sino también en la práctica docente. Al respecto, el informante **DOC-05-02 I8-9** relata una experiencia donde el intercambio horizontal suple las carencias del sistema: "Aprendo de mis compañeras y de lo que los niños me enseñan, esto pese a que no he recibido capacitaciones específicas en escritura".

Este testimonio revela una brecha en la formación formal, pero al mismo tiempo resalta la potencia de la teleología de la experiencia compartida. Al afirmar que aprende de sus pares y de sus propios estudiantes, el docente enfatiza que la competencia escritora no solo se construye en cursos técnicos, sino que se nutre de los intercambios y la práctica cotidiana. Esta "pedagogía de la reciprocidad" subraya la importancia de

aprender haciendo; la escritura se fortalece en contextos de observación mutua donde la experiencia colectiva se convierte en la principal estrategia de desarrollo profesional y académico. Además, indica que no ha recibido capacitaciones específicas en escritura, lo que revela una brecha en la formación formal.

Por otro lado, la escritura se fortalece cuando se reconocen y combinan estas rutas: aprendizaje entre pares, experiencia consolidada y alianzas bibliotecarias. Esto permite convertir la práctica cotidiana en conocimiento compartido y replicable. La propuesta es crear entornos de desarrollo profesional que integren estas dimensiones para docentes y comunidades educativas. De este modo, la formación no es solo formal, sino también abierta a aprendizajes vivos y situados donde señalan un camino hacia una educación más rica y colaborativa. **DOC-01 I7-8** plantea que: “Yo creo que la experiencia es la que nos permite a nosotros, como fortalecer y buscará que este proceso escritor sea mejor”.

El informante propone que la experiencia no es un acumulado de años pasivos, sino es la base para fortalecer y hacer más sólido el proceso escritor porque sirve como motor para identificar fallas y aciertos, ajustando enfoques y estilos. Se destaca la necesidad de convertir la experiencia en conocimiento transferible para otros docentes. La visión implica crear espacios de reflexión y sistematización de buenas prácticas. Ante ello, la experiencia funciona como plataforma para la mejora continua de la escritura educativa.

Cuando el docente reconoce que el aprendizaje entre pares no se limita a sus colegas de aula, sino que incluye a mediadores y redes culturales externas. Esta sinergia es clave para diseñar iniciativas de escritura contextualizadas y con apoyo comunitario, tal como lo relata **DOC-04 I24-26**:

Aprendí mucho de los bibliotecarios y de los mediadores y de los animadores de lectura de la biblioteca, que tienen años de experiencia en ese ejercicio, en ese ejercicio de identificación de literatura. Entonces, yo creo que las experiencias más maravillosas han sido trabajar con bibliotecas públicas.

El informante resalta que estas figuras poseen años de experiencia en el ejercicio de identificación de literatura y fomento de la lectura. Subraya que el contacto

con bibliotecas y recursos bibliográficos enriquece significativamente la labor educativa. Señala que las prácticas con bibliotecas públicas han sido especialmente memorables y efectivas. Se valora la alianza entre escuela y biblioteca como un eje central para la promoción de la lectura y la escritura. Indica que el enriquecimiento proviene de la diversidad de experiencias y de la mediación literaria.

La experiencia de trabajar con bibliotecas públicas se presenta como un ejemplo destacado de aprendizaje institucional y comunitario. El informante demuestra que la cooperación entre docentes, bibliotecarios y mediadores puede ampliar horizontes didácticos. Este enfoque favorece la curaduría de textos adecuados, la alfabetización informacional y la educación literaria. Se observa que la experiencia compartida con actores culturales fortalece la capacidad de enseñar escritura con propósito. La idea es que las redes entre instituciones enriquecen la práctica educativa. En conjunto, la experiencia externa se convierte en recurso educativo valioso. el fortalecimiento de la competencia escritora depende de la capacidad de los centros educativos para facilitar la reflexión, sistematizar las buenas prácticas y abrirse a apoyos externos. Al integrar la experiencia docente con la experticia de mediadores culturales, la escritura deja de ser una tarea técnica aislada para convertirse en una herramienta de vinculación social y desarrollo profesional colectivo.

A través de estos testimonios, el testimonio de DOC-05-02, DOC-01 y DOC-04, coinciden en que, en ausencia de formación formal, es el aprendizaje entre pares y la experiencia acumulada lo que impulsa el fortalecimiento pedagógico. Este intercambio no es solo entre pares; sin embargo, el aspecto horizontal también se abre al aprender de los estudiantes y mediadores externos como los bibliotecarios. La escritura ya no se convierte en una técnica aislada, sino más bien en una construcción social y dialógica. Al final, la experiencia docente, enriquecida por la observación mutua y las alianzas comunitarias, transforma la práctica cotidiana en un conocimiento compartido que sustenta un proceso de escritura más sólido, humano y profundamente contextualizado, pero se necesita espacio para poder realizar este proceso y no que solo el maestro busque la estrategia desde ambientes individuales sino debe ser una política establecida por la institución educativa.

Categoría emergente: Necesidad de formación continua y acompañamiento institucional.

La escritura ha sido históricamente un medio de sostén de la identidad y la voz de las personas, permitiendo la transmisión de ideas, emociones y disputas. Al plasmar pensamientos en símbolos, el individuo configura su presencia social y cultural, estableciendo puentes entre experiencias y comunidades. En cada época, la escritura ha decidido qué voces merecen ser escuchadas y de qué manera se organizan los discursos. En ese sentido, funciona como registro, agencia y memoria colectiva, capaz de reconfigurar realidades. Por ello, entender su papel es comprender cómo pensamos, sentimos y nos relacionamos.

En coherencia con esta perspectiva, la escritura ha experimentado una notable evolución en las últimas décadas, impulsada por transformaciones culturales, tecnológicas y pedagógicas. Por su parte, Pérez (2018) asegura que:

El papel de la escritura como herramienta de comunicación y expresión de los individuos, pero, lo más significativo es hacer hincapié sobre su notable evolución en las últimas cinco décadas. Este proceso ha estado influenciado por los cambios que se dan a nivel cultural, tecnológico y pedagógico, los cuales han reconfigurado las formas en que se enseña y se aprende a escribir. (p.328)

A partir de este panorama, los fundamentos pedagógicos convergen en reconocer la escritura como eje y motor del desarrollo escritural, mientras que la formación en competencias ofrece herramientas para comunicar ideas con claridad, coherencia y pertinencia. Sin embargo, en los contextos educativos persisten dificultades como la apatía hacia la escritura, debilidades gramaticales y problemas de caligrafía, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza. Frente a estas problemáticas, se hace necesario promover intervenciones contextualizadas que integren prácticas lectoras y de producción textual orientadas a propósitos comunicativos reales. Esto implica concebir la escritura como una habilidad productiva y social que requiere un diseño curricular articulado, donde confluyan la lectura, la gramática, el vocabulario y las estrategias de escritura en torno a objetivos claros y significativos.

En este marco, la formación continua y el acompañamiento institucional adquieren un papel central, ya que permiten a los docentes actualizar sus prácticas pedagógicas, responder a las demandas contemporáneas e integrar herramientas digitales de manera pertinente. De este modo, se favorece el desarrollo de la competencia escritora que posibiliten la participación crítica, creativa y efectiva de los estudiantes en diversas comunidades discursivas. En coherencia el **DOC-01 I5-6** plantea que: “Es importante que nos capaciten, que nos actualicen desde la Institución Educativa”.

El informante enfatiza la necesidad de capacitación y actualización desde la Institución Educativa. Resalta que las respuestas institucionales deben garantizar programas de desarrollo profesional continuos también señala que la formación no puede depender solo de esfuerzos individuales, sino de una oferta institucional sostenida. La idea central es que una institución debe articular oportunidades de crecimiento para todos los docentes. Este aporte subraya la importancia de políticas claras, calendarios, recursos y seguimiento de procesos formativos. Se percibe como imprescindible convertir la capacitación en una práctica cotidiana y estructurada.

La escritura educativa, la lectura y la tecnología deben caminar juntas en una propuesta de desarrollo profesional. El informante señala la marca la base institucional, Por ello, el aporta a la dimensión pedagógica de lectura y TIC es de gran importancia, y esta visión se consolida la colaboración como motor de mejora. Estos elementos permiten crear comunidades de práctica y redes de apoyo entre docentes. La meta es construir un sistema de formación continua que sea visible, medible y sostenible. En tal sentido, **DOC-02 I7-8** señala: “Una preparación continua de parte del docente, articulación con la lectura, hacer uso de las herramientas de TIC”.

El informante plantea y propone que la actualización debe integrarse con la vida escolar, conectando lectura, didáctica y evaluación. Destaca el valor de herramientas de lectura como eje para mejorar la comprensión y la competencia lectora de los estudiantes. Además, enfatiza que la formación debe incluir estrategias para fomentar

hábitos lectores en diferentes grados. Este aporte sugiere un enfoque interdisciplinario donde la lectura sea motor de aprendizaje y desarrollo.

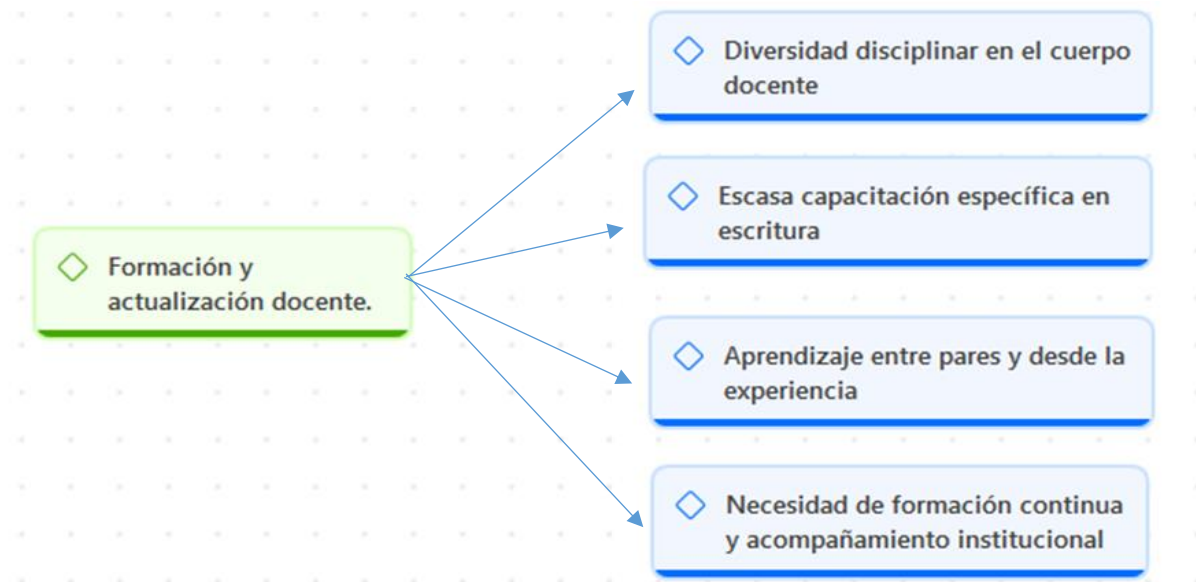
En este marco, las TIC aparecen como mediadores clave para la actualización y la colaboración. El uso de plataformas, recursos digitales y herramientas de evaluación puede facilitar la capacitación continua. Se sugiere incorporar talleres sobre herramientas tecnológicas, bibliotecas digitales y prácticas de lectura en red. La idea es que las tecnologías no solo apoyen, sino que conecten a docentes de distintos grados. Esto amplía posibilidades de crecimiento y de intercambio de estrategias. En tal sentido, **DOC-03-01 I15-18** señala: “Recomiendo la actualización y como profe y que debemos trabajar en equipo revisando estrategias ya que como en cada una trabaja en un grado siempre estamos solas y el trabajar en equipo nos ayudaría a mejorar en métodos”.

Por lo tanto, se recomienda la actualización y el trabajo en equipo, destacando que cada docente suele trabajar en un grado, lo que genera sensación de soledad. Propone que la colaboración entre docentes permita revisar estrategias y compartir buenas prácticas. Señala que la experiencia individual es valiosa, pero se maximiza cuando se complementa con el esfuerzo colectivo. Su aporte sugiere crear espacios de planificación conjunta, evaluación compartida y apoyo mutuo. El objetivo central es mejorar métodos didácticos y resultados mediante la cooperación.

Por tal motivo, estos aportes señalan tres ejes para la mejora educativa: capacitación institucional continua, articulación entre lectura y TIC, y trabajo en equipo para compartir estrategias. La sinergia entre estas dimensiones puede transformar la práctica docente y los resultados estudiantiles. Se propone diseñar un plan que combine formación, recursos y espacios de colaboración. El objetivo final es docentes actualizados, conectados y acompañados en su desarrollo profesional.

Figura 406

Categoría inicial Formación y actualización docente



Nota. Análisis semántico Atlas Ti – Autora (2026).

La figura 5 reconoce como categoría central la formación y actualización docente, a partir de la cual emergen elementos clave como la diversidad disciplinar en el cuerpo docente, la escasa capacitación específica en escritura, el aprendizaje entre pares y desde la experiencia, y la necesidad de formación continua y acompañamiento institucional. Estas categorías permiten comprender que la práctica pedagógica no se construye únicamente desde la formación inicial, sino también desde trayectorias diversas y procesos de aprendizaje situados.

En concordancia, la UNESCO (2017) enfatiza que la formación docente es un factor prioritario para garantizar la calidad educativa, al situar al profesorado como mediador del desarrollo integral del estudiante (p.18). Este planteamiento refuerza la necesidad de fortalecer procesos de formación continua que permitan a los docentes desarrollar competencias para fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la alfabetización mediática, así como habilidades sociales y emocionales.

Desde esta perspectiva, la formación y actualización docente deben orientarse al desarrollo de estrategias como el andamiaje pedagógico, la evaluación formativa y el trabajo colaborativo. Esto implica no solo mejorar las prácticas individuales, sino

también promover dinámicas de cooperación entre docentes y comunidades educativas, consolidando el aprendizaje entre pares como una práctica enriquecida y acompañada institucionalmente. En consecuencia, la necesidad de formación continua y acompañamiento institucional se vuelve fundamental para superar las limitaciones identificadas y potenciar la diversidad de saberes presentes en el cuerpo docente. Solo a través de estos procesos será posible garantizar prácticas pedagógicas coherentes con un enfoque por competencias, que favorezcan la construcción de aprendizajes autónomos, cooperativos y transferibles a la vida social y ciudadana.

Figura 487

Nube de palabras del análisis categorial unidad el rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora



Nota. Elaboración propia (2026).

La nube de palabras revela que el papel del docente en las habilidades de escritura es complicado, dinámico y profundamente educativo. Incluye mucho más que la difusión del conocimiento, también abarca la planificación contextualizada, el diseño de estrategias y el apoyo continuo para un aprendizaje significativo. El docente desempeña un papel de guía, mediador y facilitador que articula lo que es el aprendizaje del estudiante y apoya el desarrollo de la escritura de manera progresiva. La evaluación continua y formativa también sirve como un eje central donde la revisión, corrección y retroalimentación, tanto individual como grupal, conducen a mejoras y a la construcción del aprendizaje.

Este es el enfoque que convierte la escritura en un proceso más que en un producto, uno que puede ser reflexionado y reescrito. No obstante, también se enfatizan problemas notables relacionados con la ortografía, la coherencia y la estructuración del texto, así como factores externos debido a la falta de motivación, atención y recursos. A esto se suma la diversidad disciplinaria del personal docente y la falta de formación específica en escritura, lo que muestra que es importante mejorar la formación continua y el apoyo institucional. Aquí es donde el aprendizaje entre pares y la experiencia docente son valiosas fuentes de construcción pedagógica. Por lo tanto, es necesario fortalecer el papel profesional del docente en la enseñanza de la escritura a nivel personal y educativo, lo que puede contribuir al desarrollo de la cualificación continua, la colaboración, así como la innovación pedagógica para que la escritura se desarrolle de manera efectiva para los estudiantes.

Unidad temática: Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora

La competencia escritora en la Educación Básica Primaria colombiana constituye un desafío significativo que se manifiesta en diversos aspectos del proceso educativo. A lo largo de la trayectoria escolar, la calidad de la escritura condiciona el rendimiento académico en distintas asignaturas y áreas del saber. Este reto se acentúa cuando se requieren textos argumentativos, científicos o creativos, donde la claridad y la cohesión se vuelven cruciales para expresar ideas de forma convincente. Además, la escritura funciona como un puente entre pensamiento y lenguaje, mediando la reflexión crítica y la construcción de significado.

En este contexto de las concepciones que tienen los educadores sobre la enseñanza de la competencia en escritura, se establecen como un proceso esencial para el crecimiento académico y personal de los alumnos, ya que sirve como un nexo entre el pensamiento y el lenguaje. Esto facilita la creación de significados y la comunicación de ideas en múltiples situaciones. En este sentido, García y Martínez (2025) señalan que:

La competencia escritora en la Educación Básica Primaria colombiana constituye un desafío significativo que se manifiesta en diversos aspectos del proceso educativo. En

este contexto, donde la escritura es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, es común observar que muchos jóvenes afrontan dificultades que afectan su rendimiento académico y su capacidad para comunicarse efectivamente con su profesor y compañeros. (p. 802)

Desde el rol del docente, esta concepción implica asumir la enseñanza de la escritura no como una práctica mecánica, sino como un proceso formativo integral que requiere acompañamiento constante, reconocimiento de las dificultades de los estudiantes y la generación de ambientes que favorezcan la escritura como una práctica significativa. En coherencia con ello, la escritura se entiende como una habilidad contextual que debe desarrollarse mediante prácticas continuas y situaciones auténticas, lo que exige al docente diseñar estrategias que incluyan diversos tipos de textos, promuevan la revisión entre pares y fortalezcan la autonomía en la producción escrita. Asimismo, la interacción entre docente y estudiante se configura como un componente esencial, ya que el acompañamiento progresivo, la retroalimentación formativa y el modelado de géneros contribuyen tanto a la mejora de la calidad de los textos como al desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, la evaluación debe trascender el producto final e incluir los procesos de planificación, redacción y revisión, reconociendo el aprendizaje como un proceso gradual.

En esta misma línea, relación entre docentes y estudiantes es fundamental para potenciar la habilidad de escritura. Un acompañamiento continuo que incluya retroalimentación exhaustiva, variedad de oportunidades de escritura y guía en la creación de textos permite a los alumnos asimilar estructuras discursivas y desarrollar estrategias de pensamiento crítico. Asimismo, es esencial que las instituciones educativas fomenten una cultura de escritura colectiva, donde se valore la tolerancia al error, la reflexión metacognitiva y el trabajo en equipo como partes integrales del proceso educativo. La aplicación de métodos como la escritura colaborativa, proyectos interdisciplinarios y el uso de portafolios contribuye a fortalecer la confianza en las habilidades de los estudiantes y consolida la escritura como una competencia transversal, relacionada no solo con el aprendizaje académico, sino también con la convivencia y la participación activa en la comunidad.

Por otra parte, estas concepciones evidencian una transformación en el rol docente, pasando de enfoques tradicionales centrados en la repetición y la corrección, hacia perspectivas más reflexivas, críticas y constructivistas. Como lo plantean García y Martínez (2025):

En el caso de Colombia, la enseñanza de la escritura ha pasado de realizarse mediante un enfoque meramente mecánico por uno, en donde predomina una práctica más reflexiva y crítica, en donde se valora el contexto, los procesos cognitivos y creativos del estudiante. (p. 804)

Este cambio implica que el docente asuma la escritura como una práctica social, vinculada a contextos reales, a la diversidad cultural y a las experiencias de los estudiantes, favoreciendo así la construcción de significados propios y el desarrollo de la creatividad. En consecuencia, desde su rol, se hace necesario consolidar una enseñanza de la escritura basada en la mediación pedagógica, la contextualización y la reflexión. Esto supone promover una cultura de escritura compartida en el aula, mediante la integración de estrategias como la escritura colaborativa, los proyectos interdisciplinarios y el uso de portafolios, que permitan a los estudiantes reconocer sus avances y fortalecer su confianza. De esta manera, la escritura deja de ser una actividad aislada para convertirse en una competencia transversal que contribuye al aprendizaje, la participación y la formación integral.

En coherencia con lo anterior, la enseñanza de la escritura en Colombia ha evolucionado hacia un enfoque más reflexivo y crítico, que sitúa el contexto, los procesos cognitivos y la creatividad en el centro de la acción educativa. Este cambio evidencia un compromiso con la formación de sujetos capaces de leer y escribir de manera crítica, responsable y eficaz en sus comunidades. Así, el propósito de la enseñanza de la escritura se orienta al desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes expresar ideas con claridad, argumentar con fundamento y participar activamente en la vida académica y cívica, como resultado de un proceso de enseñanza articulado que favorece el desarrollo de competencias escritoras.

Tabla 4

Relación de unidades temáticas, categorías iniciales y emergentes

Categorías emergentes	Categorías iniciales	Unidad temática
------------------------------	-----------------------------	------------------------

Escritura como medio de expresión y transformación.	Concepciones sobre la enseñanza de la escritura	Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora
Transversalidad curricular.		
Integralidad comunicativa.		
Pensamiento crítico y reflexivo		
Ecléctico	Modelos para la escritura	
Constructivismo		
Tradicional		
El juego y actividades lúdicas	Estrategias pedagógicas y	
Escritura creativa y colaborativa	modelos para la enseñanza	
Proyectos significativos		
Uso de literatura infantil y textos contextualizados		

Nota. Elaboración propia (2026).

La tabla revela la temática “Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora” y muestra cómo las categorías emergentes se articulan con las iniciales, configurando una visión amplia del proceso educativo relacionado con la escritura. En la categoría “Concepciones sobre la enseñanza de la escritura”, se destacan aspectos como la escritura entendida como medio de expresión y transformación, su carácter transversal en el currículo, la integralidad comunicativa y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Esto evidencia que los docentes conciben la escritura como una herramienta formativa que trasciende lo instrumental, favoreciendo el desarrollo cognitivo, comunicativo y social de los estudiantes.

Por otra parte, en las categorías “Modelos para la escritura” y “Estrategias pedagógicas y para la enseñanza”, se observa la coexistencia de enfoques como el constructivismo, el modelo tradicional y una tendencia ecléctica. Asimismo, se identifican diversas estrategias como el juego, la escritura creativa y colaborativa, los proyectos significativos y el uso de literatura infantil, lo que refleja una intención de dinamizar la enseñanza de la escritura y hacerla más significativa.

Categoría inicial: Concepciones sobre la enseñanza de la escritura

Las concepciones sobre la enseñanza se refieren a las ideas, creencias y enfoques que guían la práctica pedagógica del docente en relación con un conocimiento particular; en este caso, la escritura. Estas nociones influyen planificación de actividades, dirección de los procesos de aprendizaje y cómo se entiende el desarrollo de la competencia escritora en los alumnos. Desde esta óptica, enseñar a

escribir se considera un proceso integral que conecta diversos aspectos del lenguaje y responde a las necesidades reales del entorno educativo.

En este contexto, la necesidad de complementariedad para alcanzar la competencia escritora se hace evidente al combinar una sólida base gramatical y textual con atención a dificultades específicas. Un marco pedagógico conjunto facilita el diseño de actividades que abordan ortografía y vocabulario mediante ejercicios de producción escrita y revisión guiada. Asimismo, permite incorporar estrategias para planificar párrafos y organizar ideas con el fin de mejorar la claridad del discurso. De esta manera, se fusionan prácticas de escritura reflexiva con técnicas de corrección y enriquecimiento léxico, configurando un enfoque que une rigor formativo con intervenciones concretas ante dificultades reales, buscando así elevar tanto la calidad de los textos como la confianza de los estudiantes al expresarse por escrito.

Desde esta concepción, la escritura se asume como una competencia fundamental que debe desarrollarse progresivamente a lo largo de la trayectoria educativa. Al respecto, Bustos (2024) señala que: “La escritura se asume como una competencia que deben adquirir e ir mejorando los estudiantes a lo largo de su formación...” (p. 11). Esto implica comprender la producción textual como un proceso continuo que se nutre de la lectura, la escucha, la reflexión y la revisión constante, y no como un resultado aislado. Asimismo, las concepciones actuales reconocen la influencia de los entornos digitales, los cuales han transformado las formas de producir y compartir textos.

En este sentido, Bustos (2024) afirma que: “Este cambio implica mirar la escritura más allá del papel... los blogs, los foros, las redes sociales, los wikis y las plataformas de colaboración suponen nuevas prácticas...” (p. 11), lo que demanda que el docente oriente a los estudiantes hacia un uso responsable, crítico y creativo de estas herramientas.

En la práctica, estas concepciones se traducen en la necesidad de diseñar secuencias didácticas que incluyan diagnóstico de habilidades lingüísticas, talleres de estructura textual y ejercicios de cohesión, así como proyectos que promuevan el uso

adecuado del lenguaje en contextos auténticos. De igual manera, la retroalimentación debe equilibrar la corrección formal con la valoración del sentido comunicativo y persuasivo del texto. De este modo, la enseñanza de la escritura, desde el rol del docente, se configura como un proceso que busca equilibrar el dominio lingüístico, la organización textual y la capacidad de comunicar con propósito, fortaleciendo tanto las habilidades técnicas como las competencias comunicativas, críticas y reflexivas de los estudiantes.

Categoría emergente: Escritura como medio de expresión y transformación

La escritura, entendida como un medio de expresión y transformación, trasciende su función instrumental para convertirse en una práctica compleja que posibilita la construcción de sentido y la reconfiguración del conocimiento. En este marco, el fenómeno escritural se manifiesta tanto en la producción de ideas como en la organización de argumentos, en la claridad de la voz disciplinar y en la adecuación de los recursos lingüísticos requeridos por las prácticas académicas. Así, deja de ser una simple actividad de transcripción para consolidarse como un proceso de despliegue conceptual y de negociación entre el saber y su representación. En este proceso, la escritura crítica, el uso de evidencias y la articulación de hipótesis demandan una competencia que se construye de manera progresiva a lo largo de la formación, incidiendo directamente en la calidad de los resultados educativos.

De este modo, escribir no solo permite expresar pensamientos, sino también transformarlos, ampliarlos y resignificarlos en función de contextos específicos. Sin embargo, emergen tensiones entre las expectativas institucionales y las trayectorias individuales que los estudiantes deben recorrer para lograr una expresión efectiva de sus ideas. Estas tensiones se intensifican cuando los contextos educativos no brindan apoyos explícitos ni suficientes espacios de práctica para el desarrollo de la escritura académica. Donde, se hace necesario reconocer la escritura como un proceso mediado, en el que el docente asume un papel fundamental como guía y facilitador, promoviendo experiencias significativas que permitan a los estudiantes no solo comunicar, sino también experimentar y transformar realidades concretas a través de la palabra escrita. En tal sentido, Reyes (2020) asegura que:

La escritura académica desempeña un rol fundamental en la construcción de saberes; sin embargo, en educación la idea de expresión da cuenta de las dificultades que tienen los estudiantes para producir textos. El ámbito de los escenarios educativos no es la excepción y la revisión de la literatura revela que la enseñanza sobre este tema es incipiente. (p. 1)

Así, la escritura se perfila como un requisito de acceso al conocimiento, más que como una habilidad aislada, lo que implica un replanteamiento de las prácticas de enseñanza y evaluación. En la teoría, la escritura se concibe como un artefacto social que circula entre docentes, textos, comunidades de aprendizaje y contextos disciplinarios, lo que exige estrategias pedagógicas que conecten cognitivamente la producción textual con la disciplina. Las barreras pueden estar vinculadas a la falta de alfabetización académica previa, a las creencias sobre la “naturalidad” de la escritura o a limitaciones de tiempo y recursos para la revisión y la retroalimentación. En suma, la escritura académica no solo transmite saberes, sino que también configura la posibilidad de pensar críticamente y de participar en comunidades científicas.

Este marco invita a revisar prácticas docentes, recursos y tiempos de aprendizaje para favorecer una escritura que revele la comprensión y el razonamiento de los estudiantes. Ante ello **DOC-01 I6-7** plantea que: “la importancia de la escritura, porque es su medio, es un método de expresarse, es el medio por el cual ellos se pueden expresar. Muchas veces, lo que no pueden decir, lo pueden escribir”.

En este sentido, se reafirma la escritura como una herramienta esencial para la expresión de los estudiantes que actúa como un canal de voz interior, que transforma pensamientos y emociones en signos que otros pueden leer y comprender. Este aporte subraya la función performativa de la escritura: no solo registra ideas, sino que las organiza para ser compartidas. La capacidad de escribir se presenta, entonces, como una herramienta para visibilizar lo que a veces permanece silenciado, dando forma a experiencias internas que, de otro modo, podrían quedarse sin articulación explícita. Así, se consolida como un medio de liberación y de construcción de identidad, al permitir que el sujeto externalice su mundo interno en un producto tangible.

En términos prácticos, estos aportes sugieren que la escritura debe abordarse como un proceso dialógico que integra la expresión personal, la lectura crítica de lo

propio y del mundo, y la revisión como un acto de fortalecimiento de la autonomía. Al considerar las necesidades de los estudiantes, se pueden diseñar enfoques pedagógicos que articulen la escritura creativa, la reflexión emocional y el análisis argumentativo. Esto implica, entre otras estrategias, promover prácticas de escritura reflexiva, diarios de aprendizaje y actividades de argumentación que exijan sustentar ideas con evidencias. La finalidad es que el estudiante no solo logre comunicarse, sino que también comprenda las múltiples dimensiones de su entorno y de sus propias emociones, favoreciendo una comunicación más clara y equilibrada.

Por tal motivo, el informante **DOC-02 I13-14** señala que: “En los estudiantes la escritura permite expresar sus ideas y emociones, y comprender, pues, el mundo que los rodea”. Este enfoque resalta la doble función de la escritura: como vehículo de expresión personal y como medio cognitivo para interpretar realidades. Al escribir, los estudiantes pueden ordenar información, clarificar hipótesis y relacionar experiencias vividas con conceptos nuevos. Este proceso fortalece la alfabetización emocional y la capacidad analítica, al convertir la escritura en una herramienta de reflexión crítica sobre su entorno. En consecuencia, la escritura se presenta como un enlace entre experiencia vivida y conocimiento estructurado, que facilita el aprendizaje significativo.

Un enfoque didáctico derivado de estos aportes podría incluir rúbricas que evalúen no solo la corrección lingüística, sino la claridad de la intención, la capacidad de articular evidencia y la organización del discurso. Además, se podría fomentar la escritura como herramienta de empoderamiento, otorgando espacios de expresión personal vinculados a temas relevantes para los estudiantes. De este modo, la escritura se convierte en una práctica que fortalece la autonomía, facilita la comprensión del entorno y reduce conflictos, al proveer mecanismos para expresar y negociar ideas de forma respetuosa y coherente. En un sentido más amplio, **DOC-04 I26-28** plantea que: “Enseñar a escribir fortalece la autonomía, lo que ya había comentado, la capacidad de análisis, la organización de las ideas, inclusive hasta la expresión emocional ¿cuántos conflictos podríamos evitar si sabemos comunicarnos bien?”

Este aporte sugiere que la escritura no es simplemente un objetivo curricular, sino un medio para desarrollar habilidades transferibles: planificación, revisión, razonamiento lógico y expresión emocional controlada. La autonomía que surge de la escritura permite a los estudiantes tomar decisiones informadas sobre cómo presentar sus ideas y ajustarlas ante distintos contextos comunicativos. Además, la capacidad de analizar críticamente se fortalece cuando se exige justificar opciones, evidencias y estructuras textuales. En este marco, la escritura se erige como una competencia central para la vida académica y personal.

Por su parte, **DOC-04** añade una dimensión formativa: “la escritura fomenta autonomía, pensamiento analítico y organización, aspectos que pueden reducir conflictos comunicativos al facilitar un vínculo claro entre intención y recepción”. Así, la escritura se presenta no solo como habilidad técnica, sino como una práctica social que posibilita afirmar identidades, entender otros puntos de vista y gestionar emociones. Este marco teórico converge en una visión integrada: enseñar a escribir implica habilitar canales de expresión, comprender el entorno y desarrollar la capacidad de construir argumentos y soluciones ante conflictos potenciales. Por tal motivo, **DOC- 05-02 147-49** señala que: “cada persona se proponga mejorar la escritura y también, pues, la expresión en forma oral, y eso requiere un proceso que debe ser guiado según la necesidad de los estudiantes”.

La mención de “proponerse” sugiere autonomía y motivación intrínseca, aspectos clave para el cambio educativo. Al insistir en la mejora personal, se reconoce la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. La perspectiva de un proceso guiado según las necesidades de los estudiantes implica personalización didáctica. Se plantea que la tutoría o el acompañamiento deben adaptarse a contextos, intereses y dificultades específicas. Este enfoque también promueve la práctica reflexiva, donde el alumnado evalúa su progreso y reajusta estrategias. En conjunto, el aporte de **DOC-05-02** favorece una visión integrada de la competencia comunicativa. Subraya que escribir y hablar requieren prácticas deliberadas y seguimiento explícito. La idea central es que la mejora continua es un objetivo compartido entre docentes y estudiantes, con herramientas de evaluación formativa.

Asimismo, se observa un énfasis en la expresividad oral como complemento indispensable de la escritura, promoviendo una competencia comunicativa integrada. El enfoque de personalización didáctica se mantiene como eje, reconociendo diversidad de contextos y ritmos de aprendizaje. En este marco, la evaluación debe ser formativa, continua y orientada a la mejora. Las propuestas señalan la importancia de estrategias explícitas de enseñanza de escritura y de actividades que vinculen oralidad y escritura. En consecuencia, el aprendizaje comunicativo se verá fortalecido si los docentes articulan objetivos, recursos y momentos de intervención. La coherencia entre teoría y práctica queda en el centro del diseño educativo. Por ello, **DOC-05-01 I35-36** menciona: “importante porque el proceso de escritura es también una de las habilidades comunicativas que debe desarrollar cada estudiante como la expresión de ideas”.

Al tratar la escritura como habilidad comunicativa, se conecta con habilidades discursivas, organizativas y retóricas. Se reconoce que la escritura no es solo técnica, sino también un medio para construir lenguaje y pensamiento. La idea de desarrollo progresivo sugiere etapas, de retroalimentación y revisión como componentes esenciales. Implica que la enseñanza debe contemplar la planificación, la revisión y la edición como fases necesarias. Este enfoque también invita a valorar la escritura en contextos reales, donde la finalidad comunicativa guía la estructura y el registro. Se refuerza la dimensión social de la escritura: compartir textos, recibir críticas y beneficiarse de la interacción. Por tal motivo, se sitúa la escritura dentro de la alfabetización comunicativa global y de la competencia textual.

Los informantes revelan que la escritura es un elemento esencial de expresión que permite a los estudiantes transmitir ideas y emociones, así como entender su entorno, especialmente en situaciones donde la comunicación oral no logra reflejar completamente sus pensamientos o sentimientos. A partir de estas observaciones, se hace evidente la necesidad de establecer prácticas pedagógicas que refuercen la escritura como un proceso continuo y significativo, donde se integre intencionalmente la expresión escrita y oral. Esto requiere guiar a los estudiantes en el desarrollo de

estrategias tales como la planificación, redacción y revisión, además de mejorar su fluidez y pronunciación, atendiendo a sus necesidades específicas.

En este contexto, la metacognición emerge como un aspecto crucial para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje porque permite a los estudiantes ser conscientes de cómo escriben y se comunican, reconocer sus progresos y ajustar sus producciones. Asimismo, es necesario implementar una evaluación formativa que incluya criterios claros sobre el progreso e impulse oportunidades para celebrar logros y redefinir objetivos. De esta manera, la escritura se concibe no solo como un medio de expresión sino también como un proceso formativo que, bajo la guía docente, fomenta el desarrollo de individuos autónomos, reflexivos y capaces de comunicarse eficazmente.

Categoría emergente: Transversalidad curricular.

Entre los desafíos subrayan la necesidad de abandonar currículos tradicionales fragmentados, centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos, para dar paso a enfoques que reconozcan la escritura como un medio para dialogar con las ideas, organizar la experiencia y construir significados. En esta perspectiva, el énfasis deja de situarse en la memorización de datos y se orienta hacia la capacidad de formular preguntas, justificar razonamientos y establecer conexiones entre conceptos, convirtiendo la escritura en una herramienta de clarificación interna que facilita la comprensión y la toma de decisiones frente a la complejidad del mundo.

En coherencia con este planteamiento, la práctica educativa actual apuesta por la transversalidad de la enseñanza como una acción intencional que resignifica el currículo. De este modo, la escritura se integra como eje articulador para la construcción de significados, la expresión del pensamiento y la participación activa del estudiante en distintos contextos de aprendizaje. Tal como lo plantea Moreno (2024), “...se trata de un modelo curricular cuyos propósitos trascienden los espacios temáticos tradicionales y atraviesan el currículo en múltiples direcciones” (p.38).

Así, la transversalidad permite integrar saberes, vincular la escuela con problemáticas contemporáneas y superar la fragmentación del conocimiento,

favoreciendo que una misma situación pueda ser abordada desde diversas áreas. En este marco, la escritura adquiere un papel central, no como un ejercicio aislado, sino como una práctica que articula el pensamiento, promueve la reflexión crítica y contribuye a la formación de ciudadanos con criterio ético y capacidad de comprensión integral de su realidad.

Desde el ámbito de la transversalidad de la enseñanza de la escritura se comprende como un enfoque que integra esta competencia en todas las áreas del conocimiento, configurándose como un eje articulador de las prácticas pedagógicas. En este sentido, el rol del docente no se limita a la enseñanza de aspectos formales como la ortografía o la gramática, sino que se amplía hacia la generación de ambientes ricos en lenguajes y experiencias significativas de aprendizaje. Esta concepción posiciona al docente como un agente integrador que favorece experiencias de aprendizaje contextualizadas y con sentido. Así, la escritura se concibe como una práctica que favorece la construcción de conocimiento, la expresión del pensamiento y la interacción social, consolidándose como un componente esencial en la formación integral del estudiante.

En el marco de la transversalidad curricular diversos autores respaldan esta concepción. Cassany (1997, 1999) plantea que escribir implica participar en prácticas culturales diversas y que su enseñanza debe vincularse con contextos reales, lo que exige un acompañamiento docente activo. Por su parte, Freire (1970) sostiene que enseñar requiere respeto por los saberes del educando y apertura al diálogo, elementos que se reflejan en prácticas como el trabajo entre pares y la autoevaluación (s.p) Asimismo, Martínez (2002) destaca que el sentido de la escritura emerge de la experiencia pedagógica, lo que refuerza su carácter transversal y su aporte a la formación integral (p.56).

En coherencia con estos planteamientos, las voces de los informantes evidencian cómo esta concepción se materializa en la práctica pedagógica. Desde la experiencia, los docentes conciben la escritura como una competencia fundamental para la construcción del conocimiento, la expresión del pensamiento y la interacción

social, asumiendo su enseñanza como una responsabilidad compartida. Esta visión resignifica el papel del docente, quien deja de ser un mero transmisor de contenidos para asumirse como mediador pedagógico que articula la escritura con los distintos saberes escolares, otorgándole sentido y funcionalidad dentro del proceso formativo.

En este sentido, **DOC-02 I6-7** expresa que “Es un eje transversal, ya que el estudiante debe escribir en todas las áreas. En todas las áreas vamos en búsqueda de que el estudiante comprenda literalmente lo que escribe” Esta perspectiva, invita a la desfragmentación del saber donde el estudiante, donde el estudiante descubre que redactar un informe en Biología o reflexionar en Ética posee el mismo valor comunicativo que un ejercicio en Lengua Castellana siendo esta una habilidad para la vida por ser base en la comunicación.

Esta visión implica una responsabilidad compartida de todos los docentes. No se debe seguir pensando de que un solo maestro el especialista sino es un compromiso colectivo donde se debe guiar la expresión escrita desde cada asignatura. Esto lo reafirma, el **DOC-02 I11-12** “En general, está inmersa, es un eje transversal que se maneja en todas las áreas totalmente fundamental proceso de enseñanza aprendizaje”.

Al respecto el **DOC-01 I4-5** añade una matriz motivacional cuando se “transversalizan tanto los temas que usted puede trabajar una clase de Ciencias Sociales con una clase de Lenguaje, y eso hace que se genere más interés en los niños a la hora de escribir” estos aportes evidencian que la integración curricular no solo fomenta la escritura, sino que también es una estrategia para pensar, comprender y habitar el mundo académico de manera integral otorgándoles un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes críticos.

Por su parte el **DOC-01 I7-9** expresa que “la escritura se transversaliza en todas las materias, no es solo tarea de Lengua Castellana”, lo que reafirma una visión integradora del currículo, donde la escritura se reconoce como herramienta de aprendizaje presente en todas las áreas del conocimiento. Esta postura evidencia que el docente debe comprender la escritura como un recurso funcional que posibilita el acceso, la comprensión y la producción de saberes en distintos contextos académicos.

En consecuencia, el docente debe cambiar su didáctica porque **DOC-03-01 I21-22** señala que “el maestro debe ser capaz de articular la escritura con otras áreas, porque no es un proceso aislado”, su aporte evidencia la concepción de un docente activo en la articulación de saberes y en la vinculación de la escritura con situaciones reales de aprendizaje en distintas disciplinas. Además, resalta que la enseñanza de la escritura se fortalece cuando se vincula con situaciones reales de aprendizaje en diferentes disciplinas, lo que favorece su comprensión como una competencia transversal.

Todos los aportes de los informantes contribuyen a concluir que la transversalidad de la enseñanza de la escritura tiene la concepción del docente como eje articulador del aprendizaje integral, ya que permite resignificar el currículo y consagrar la escritura como medio para la construcción de significados, el ejercicio del pensamiento crítico: un medio para la participación del alumnado. Sin embargo, estos aportes también ponen de manifiesto un gran desafío, el de conseguir que todos los docentes interioricen de forma consciente y sistemática tal concepción, superando así la fragmentación del saber y consolidando prácticas pedagógicas verdaderamente integradoras y coherentes con la transversalidad curricular.

Categoría emergente: Integralidad comunicativa

En el marco la integralidad comunicativa se presenta como una de las metodologías aplicadas por los docentes más pertinentes, pues sitúa el lenguaje como una herramienta de interacción social y funcional, en lugar de un conjunto de reglas gramaticales. Su enseñanza integra las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en contextos que tienen un significado real para el estudiante. En coherencia, Romero et al. (2025) destacan que su eficiencia radica en exponer al niño a usos auténticos y variados del lenguaje, lo que permite que aprendan a emplearlo con propósitos reales, como persuadir, informar o solicitar ayuda. Así, el lenguaje se convierte en un medio funcional que conecta la experiencia escolar con la vida cotidiana, fortaleciendo una formación integral que trasciende lo meramente académico.

Así mismo, la caracterización y descripción metodológica del enfoque comunicativo subraya la importancia de crear en el aula situaciones de comunicación auténtica. Perea y Caballero (2003) han abordado el desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial, lo cual implica que el docente debe planificar tareas que demanden la interacción y la producción de mensajes para audiencias reales. (p.37) En este sentido, se prioriza la función y el significado del lenguaje en las primeras etapas, sin dejar de lado la corrección formal en procesos posteriores. La integralidad comunicativa debe estar centrada en proyectos de aula, debates y simulaciones que hagan del lenguaje una herramienta viva y necesaria.

Ante ello, **DOC-01 I1-3** señala que: “El proceso escritor es muy importante y muy valioso; es algo que debe ser integral, que se ve en todas las materias, no solamente en Lengua Castellana, sino que en todas las materias”. Este punto transmite la idea de un aprendizaje transdisciplinar, donde la producción escrita facilita la comprensión de conceptos en matemáticas, ciencias y humanidades. Si el proceso escritor es integral, entonces las prácticas docentes deben diseñarse para que la escritura acompañe y enriquezca la construcción del conocimiento en contextos diversos. La idea de que la escritura se manifiesta “en todas las materias” implica también una evaluación que reconozca su presencia en distintos tipos de tareas, desde informes y procedimientos hasta argumentaciones y análisis crítico.

Enfoques de clase que promuevan la reflexión sobre el uso del lenguaje contribuirían a desarrollar destrezas metacognitivas, permitiendo a los estudiantes identificar qué estrategias lingüísticas favorecen la comprensión de conceptos complejos. Este marco promueve una visión social del aprendizaje, en la que la escritura funciona como herramientas de mediación didáctica, colaborando con pares y docentes para articular significados. La dimensión integral destacada sugiere que el desarrollo de aptitudes de escritura debe ser continuo, no aislado a un único momento del curso. Por ello, la perspectiva de que el proceso escritor es “muy importante y muy valioso” invita a diseñar prácticas que hagan de la escritura una competencia transversal. Así, el lenguaje no se reduce a un objeto de estudio, sino a un recurso para

construir conocimiento y participación científica y ciudadana. En tal sentido, **DOC-04 I28-32** plantea que:

La escritura, como cualquier otra disciplina, requiere sus propias didácticas, ¿no?, para enseñar matemáticas, que es una ciencia formal, se requieren unas didácticas específicas para entender la noción de número, de cantidad, ¿cierto?, así como para enseñar física o química, que son ciencias fácticas, donde yo puedo experimentar, ¿cierto?, los detalles de conocimiento. Igual en la escritura se necesitan unas estrategias didácticas transversales e integrales también específicas para ese objeto del estudio tan específico que es la escritura, ¿no?, el lenguaje.

Permite comprender que la enseñanza de la escritura debe asumirse como un proceso estructurado, intencionado y articulado, similar al de otras disciplinas del conocimiento. Esta analogía sugiere que no basta con exponer reglas gramaticales o incentivar la escritura de manera aislada; se requieren marcos pedagógicos que articulen objetivos, actividades y evaluaciones centradas en el objeto de estudio: el lenguaje y su uso. Además, la idea de didácticas “transversales e integrales” se alinea con la integralidad comunicativa al proponer la conexión de la escritura con distintas áreas del conocimiento. Esta articulación posibilita que los estudiantes experimenten con el lenguaje en situaciones auténticas. El énfasis en estrategias específicas para la escritura implica atender múltiples dimensiones: producción, revisión, argumentación, interpretación y argumentación crítica.

También se resalta la necesidad de adaptar las prácticas a la naturaleza fáctica o teórica de cada disciplina, proponiendo enfoques que integren escritura técnica, científica o literaria según el objetivo didáctico. Por ello, se propone que la enseñanza de la escritura requiere una estructura pedagógica intencionada, comparable a otras ciencias, con herramientas y contextos de aprendizaje adecuados para lograr la comprensión y el dominio del lenguaje por medio de los procesos de interacción y de un modelo de integración comunicativa a la par de explicar la realidad que converge de la enseñanza de la escritura en Colombia.

El **DOC-03-01 I17-19** plantea que: “la enseñanza de la competencia escritora debe enfocarse en desarrollar habilidades comunicativas y de conocimiento a través de experiencias significativas y que enmarquen el contexto del estudiante”. Este énfasis en experiencias relevantes sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje, promoviendo

contextos reales o cercanos a su vida para la producción escrita. La idea de contextualizar el aprendizaje facilita la transferencia de habilidades a nuevas situaciones y fomenta la motivación, ya que los estudiantes perciben que la escritura tiene propósito y utilidad. Además, el enfoque en competencias implica que no solo se trate de codificar reglas ortográficas, sino de construir sentidos a través del lenguaje, capacidades argumentativas y habilidades de razonamiento.

La relación entre comunicación y conocimiento sugiere que la escritura actúa como un medio para la construcción de significados y para la articulación de ideas de manera clara y persuasiva. Este marco también puede favorecer la evaluación formativa, al permitir observar avances en la capacidad de interpretar, sintetizar y explicar ideas complejas. En conjunto, la propuesta destaca la escritura como una habilidad integrada en el desarrollo global del estudiante, que se fortalece mediante experiencias significativas y contextualizadas. Es por ello, que **DOC-03-02 I20-21** señala que: “Esta competencia es demasiado importante porque es lo que nos lleva a facilitar la interrelación, comunicación con los demás miembros de una comunidad”.

Este planteamiento sitúa la comunicación como una herramienta social fundamental, más allá de una destreza individual. Al ubicar la interrelación en el centro, se reconoce que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que se construye a través de la interacción, el intercambio de significados y la construcción de acuerdos. En este sentido, la competencia comunicativa no solo favorece la expresión, sino también la convivencia y la participación dentro de un grupo, destacando su función integradora orientada al bien común. En educación básica, este marco orienta el diseño curricular hacia actividades colaborativas, debates, proyectos y contextos realistas que exijan negociación de significados. Asimismo, conecta con prácticas de aula que promueven la escucha activa y la retroalimentación entre pares, esenciales para una comunidad de aprendizaje participativa.

Estas funciones son claves para la interacción diaria en escuela y colonia. El texto sugiere que la competencia no es solo saber vocabulario o reglas gramaticales, sino saber cuándo y cómo aplicar la lengua para convivir y colaborar. Así, el foco está

en la habilidad de la comunicación: la capacidad de adaptar el mensaje al contexto, al interlocutor y al propósito. Este enfoque favorece la evaluación formativa, donde se observa la funcionalidad comunicativa en situaciones reales. En síntesis, se propone una visión de la competencia lingüística como herramienta social. En el mismo orden de ideas **DOC-05-02 I37-40** afirma que:

La competencia escritora, especialmente en la Educación Básica Primaria, se debe entender como un proceso. Ese proceso puede ser gradual, significativo, con pausas, organizado, de tal manera que los niños aprendan a expresarse por escrito en forma clara, coherente, con sentido.

Este planteamiento rompe con visiones estáticas de la escritura y propone entenderla como una progresión que se va construyendo con el tiempo. La idea de proceso introduce etapas, recursos y prácticas repetidas que permiten avanzar desde borradores iniciales hacia textos más elaborados. Además, reconozco la necesidad de introducir pausas reflexivas, lo cual facilita la revisión y la mejora del propio escrito. Así, la escritura se convierte en una práctica intencional, organizada y significativa para el aprendizaje. Este enfoque favorece estrategias de escritura guiada, diarios, y proyectos que integren distintos usos del lenguaje.

Por ello, se enfatiza que la progresión de la escritura debe ser gradual, significativa y con pausas. La gradualidad sugiere pescar avances pequeños y consistentes, evitando saltos que desmotiven a los estudiantes. Las pausas permiten la retroalimentación y la autoevaluación, condiciones necesarias para la internalización de normas discursivas y estructuras textuales. En este marco, la escritura deja de verse como un producto final para convertirse en un proceso iterativo de planificación, elaboración y revisión. La relevancia pedagógica radica en diseñar tareas escalonadas: desde mensajes cortos a textos más complejos, con criterios de evaluación claros y comprensibles para los niños.

En decir, los docentes coinciden en que la escritura debe ser entendida como un proceso integral, transversal y esencial para el desarrollo de las habilidades comunicativas y la interacción social de los estudiantes. Resaltan su importancia en la formación de sentido, la expresión clara y la comprensión del entorno a partir de experiencias relevantes. Además, subrayan la necesidad de abordarla a través de

metodologías didácticas específicas y contextualizadas, considerando que se trata de un proceso gradual, organizado y significativo, en lugar de prácticas aisladas. En este contexto, se destaca la relevancia de fortalecer propuestas pedagógicas que integren su enseñanza en todas las áreas del conocimiento, implementando estrategias deliberadas que atiendan las particularidades de los estudiantes. El objetivo es lograr una competencia escritora coherente, significativa y orientada hacia una participación activa en la comunidad.

Categoría emergente: Pensamiento crítico y reflexivo

Desde la categoría de pensamiento crítico y reflexivo, las concepciones docentes evidencian que esta competencia se construye a partir de la articulación entre disposición y habilidad, tal como lo plantea Pizarro (2017) define el pensamiento crítico como “la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo” (p. 8). En esta se resaltan dos aspectos fundamentales que deben coexistir para que una persona pueda pensar críticamente. La propensión se refiere a una disposición mental, una actitud activa y receptiva hacia el análisis y la evaluación de ideas, argumentos o información. Esta actitud implica estar abierto a cuestionar las propias creencias y las de otros, sin aceptar nada de manera pasiva. La disposición a involucrarse en actividades intelectuales con interés y curiosidad es esencial para desarrollar un pensamiento profundo y reflexivo.

Por otro lado, la habilidad hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para llevar a cabo procesos de análisis, evaluación y reflexión. No basta con tener la disposición; también es necesario contar con las competencias que permitan identificar supuestos, detectar falacias, valorar evidencias y construir argumentos sólidos. La habilidad en el pensamiento crítico requiere entrenamiento y práctica constante para perfeccionar estas destrezas cognitivas, que facilitan un juicio racional fundamentado en evidencia y lógica. Sin habilidades, la disposición por sí sola puede no ser suficiente para evitar errores o manipulaciones. Ante ello, **DOC-03-01 I14-15** plantea que:

Pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes debemos crear un ambiente que promueva la curiosidad, el cuestionamiento y la exploración de las ideas a través de

pequeños debates, análisis de casos, resolución de problemas y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Este enfoque propone incorporar dinámicas como pequeños debates, análisis de casos y resolución de problemas, que obligan a los alumnos a mover ideas, sopesar evidencias y confrontar diferentes perspectivas. La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje emerge como un eje central, ya que facilita la metacognición y la autorregulación. El clima educativo debe favorecer la seguridad para expresar dudas sin miedo al error, lo que a su vez amplía la diversidad de miradas y fomenta la participación. En este marco, el docente actúa como mediador y facilitador, diseñando experiencias que conecten teoría y práctica.

La diversidad de tareas estimula distintos ritmos y estilos de aprendizaje, permitiendo que cada estudiante experimente su propio camino hacia el pensamiento crítico. Además, se recomienda estructurar retroalimentación que destaque no solo las respuestas correctas, sino el proceso de razonamiento utilizado. Este enfoque integral busca que la curiosidad natural del estudiante se canalice hacia un análisis sistemático y responsable. En conjunto, se promueve una cultura de indagación sostenida que prepara para la toma de decisiones informadas y para la evaluación crítica de fuentes y argumentos. Así, el aprendizaje no solo se mide por resultados, sino por la calidad de la reflexión y la capacidad de justificar ideas ante pares y docentes. Por tal motivo, **DOC-04 I23-25** señala que: “pensamiento crítico se promueve sobre todo con la indagación, ¿no?, es decir, que yo o que a mí me cuestionen sobre asuntos ¿cómo me promueven a mí la crítica?, pues cuestionándome, o pues que me cuestionen sobre”.

Este aporte sitúa la crítica en el terreno de la pregunta y del desafío constante a las propias convicciones. El proceso de ser cuestionado se transforma en motor de crecimiento, pues obliga a revisar supuestos, aclarar conceptos y reconstruir argumentos con mayor rigor. La indagación implica diseño de preguntas que permitan explorar múltiples dimensiones de un tema, activar investigaciones y verificar evidencias. En este sentido, la crítica no es una derrota personal sino un instrumento intelectual compartido, donde el intercambio de interrogantes estimula la agencia del

estudiante. El aula debe incorporar espacios para dialogar, debatir y reexaminar ideas con respeto, promoviendo la escucha activa y la argumentación fundamentada.

La valoración del aprendizaje pasa por la capacidad de sostener y revisar razonamientos ante la evidencia, no solo por la asimilación de contenidos. Asimismo, se sugiere que el docente modele la autorreflexión y la apertura a la revisión de su propia postura ante nuevas pruebas. Este enfoque favorece la formación de ciudadanos capaces de analizar críticamente contextos complejos y cambiantes. En suma, la indagación constante se posiciona como el motor central del desarrollo del pensamiento crítico en un entorno educativo. De este modo, **DOC-05-02 I49-51** comenta lo siguiente:

El promover el pensamiento crítico y reflexivo al enseñar la escritura, pues, implica que los estudiantes deben analizar, cuestionar, argumentar, evaluar y tomar decisiones, sobre todo en la parte de lo que están escribiendo, cómo lo escriben, para qué lo escriben y para quiénes lo escriben.

La escritura, en este sentido, funciona como una herramienta de razonamiento: cada oración debe justificar una elección, cada argumento debe ser defendido con evidencias y se debe considerar la audiencia. Analizar el propósito comunicativo guía la selección de tono, estructura y estrategias retóricas, fomentando una escritura más consciente y persuasiva. Cuestionar las premisas, contrastar fuentes y evaluar la validez de las afirmaciones se integran como prácticas habituales en el proceso de redacción. Esta visión sitúa al docente como diseñador de tareas que obliguen a planificar, revisar y justificar cada paso de la producción textual.

Además, al centrarse en la evaluación de los escritos, se fortalece la habilidad de recibir y procesar críticas constructivas, mejorando iteraciones y resultados finales. El componente reflexivo invita a los alumnos a registrar su evolución, identificar sesgos y ajustar enfoques para lograr textos más rigurosos. En este sentido, la enseñanza de la escritura se convierte en un terreno fértil para ejercitar el pensamiento crítico en contextos de comunicación auténtica. Por último, se enfatiza la necesidad de criterios claros de evaluación que orienten tanto el proceso como el producto textual hacia metas de razonamiento y claridad. Por ello, **DOC-02-I2-4** señala que: “Al escribir, no solo se transmite información, sino que también se desarrolla el pensamiento crítico,

pues el proceso requiere analizar, reflexionar, argumentar y tomar postura frente a diferentes temas”.

Este informante subraya que la actividad lecto–escritora impulsa el análisis riguroso, la reflexión profunda y la capacidad de argumentar con fundamentos. Al enfrentarse a distintos temas, el individuo debe tomar una postura informada y sostenerla ante posibles objeciones. De este modo, el acto de escribir se convierte en una herramienta de cuestionamiento responsable y de construcción de conocimiento. En primer plano, se observa que el razonamiento crítico se fomenta mediante la exposición de ideas, la comparación de perspectivas y la evaluación de evidencias. La práctica constante de estas habilidades facilita la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones fundamentadas.

Así, el aporte del informante clave radica en convertir la escritura en un laboratorio de pensamiento. Además, se subraya la necesidad de claridad y coherencia para persuadir sin atropellar la diversidad de opiniones. Este enfoque no solo transmite contenido, sino que también moldea la capacidad de sostener razonamientos en el debate público. En el plano educativo, se promueve la metacognición: pensar sobre el propio pensamiento para mejorar las estrategias de escritura. análisis de fuentes, la estructuración de argumentos y la reflexión ética se presentan como ejes centrales de su aporte. Así, la evaluación educativa debe privilegiar procesos de pensamiento tanto como resultados discursivos. En este marco, la escritura se convierte en un motor de cambio personal y social, capaz de abrir rutas para el diálogo y la innovación. En tal sentido, **DOC-03-01 I13-17** señala que:

Porque no es solo descifrar qué es lo que está escrito, sino que ellos aprendan a comunicarse con las demás personas a través de la práctica diaria de las actividades lectoescritoras, donde ellos pueden adquirir el pensamiento crítico, ser creativos, ser autónomos y que, en un futuro, puedan participar activamente en este mundo tan competitivo, tejiendo los lazos que lleven a la paz de una sociedad que está cada día hundida en la falta de comunicación escrita.

La competencia comunicativa va más allá del descifrado de textos: implica aprender a comunicarse efectivamente con otros a través de prácticas cotidianas de lectura y escritura. Este informante destaca que las actividades diarias de lectoescritura

permiten a los estudiantes desarrollar pensamiento crítico de manera orgánica. La experiencia de escribir y leer en contextos reales favorece la creatividad, ya que las personas buscan expresarse de formas originales para comprender y presentar ideas. Además, la autonomía se fortalece cuando los individuos asumen responsabilidades sobre su propio aprendizaje, planifican tareas y evalúan sus avances. En un horizonte a largo plazo, este enfoque busca que los jóvenes participen activamente en un mundo competitivo, dotado de herramientas para adaptarse e innovar.

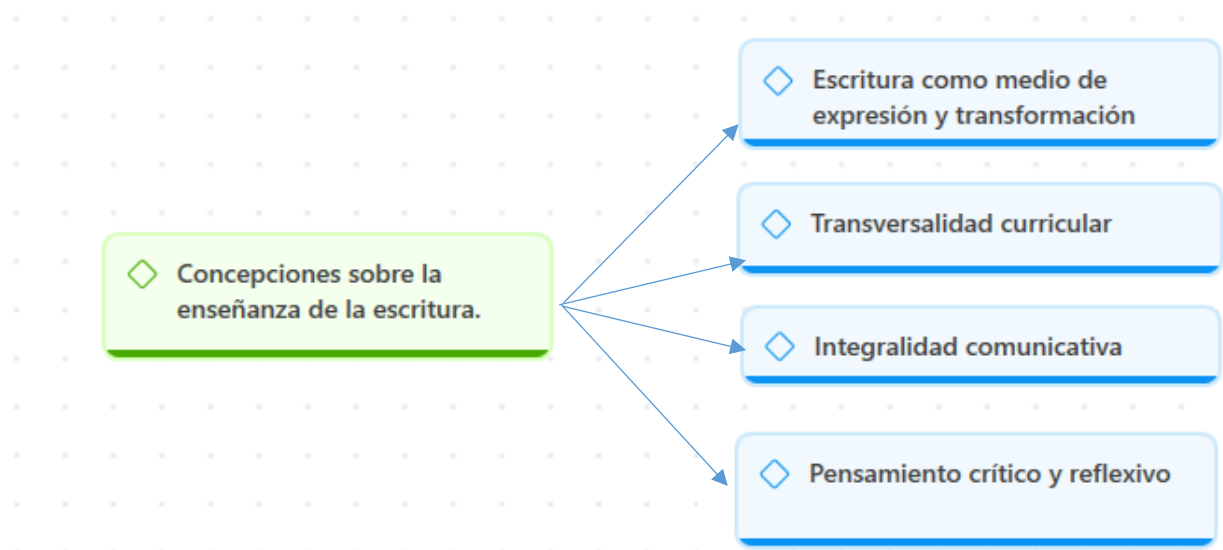
La continuidad entre práctica cotidiana y aprendizaje significativo genera una red de habilidades que trascienden la clase. La finalidad es tejer lazos que promuevan la paz social, apoyándose en una comunicación escrita clara y precisa. Enfatiza, asimismo, la necesidad de cultivar hábitos de lectura que amplíen el repertorio de ideas y enfoques. Así, se sitúa la comunicabilidad como un eje para construir comunidades más cohesionadas. El resultado esperado es una ciudadanía capaz de colaborar, negociar y resolver conflictos a través del lenguaje escrito. Por ello, su aporte radica en transformar la lectura y la escritura en herramientas de desarrollo humano y social, orientadas a un mundo más justo y dialogante. En este marco, la práctica constante se presenta como el medio para lograr autonomía, creatividad y participación cívica.

En resumen, se evidencia que el pensamiento crítico y reflexivo se desarrolla en entornos de aprendizaje que estimulan la curiosidad, el cuestionamiento y la exploración activa de ideas. Esto se logra a través de metodologías como debates, análisis de casos y resolución de problemas. Además, se destaca la indagación como un elemento fundamental, donde la constante formulación de preguntas fomenta la revisión de conceptos y la elaboración de posturas fundamentadas. En este contexto, la escritura y las actividades relacionadas con la lectoescritura se configuran como espacios esenciales para cultivar estas competencias, ya que requieren procesos de análisis, argumentación, evaluación y toma de decisiones sobre lo que se comunica, cómo se comunica y con qué finalidad. Desde esta óptica, es imperativo fortalecer prácticas pedagógicas que integren deliberadamente la reflexión sobre el propio aprendizaje, promoviendo así la autonomía, creatividad y participación activa para

formar individuos capaces de interactuar críticamente en su entorno y contribuir a una comunicación más consciente y transformadora.

Figura 567

Categoría inicial Concepciones sobre la enseñanza



Nota. Análisis semántico Atlas Ti – Autora (2026)

En tal sentido, la figura 7 se observa una conexión evidente con las concepciones de los docentes que consideran la enseñanza de la escritura desde un enfoque curricular transversal, integrador en términos comunicativos y centrado en el pensamiento crítico y reflexivo. De manera general, esta propuesta subraya la necesidad de considerar la escritura como una competencia fundamental que permea todas las áreas del conocimiento, combinando el uso del lenguaje con contextos reales y significativos. Esto refuerza su papel como herramienta de expresión, construcción de significado y transformación del pensamiento.

Desde la perspectiva de la transversalidad curricular, sugiere avanzar más allá de una enseñanza fragmentada mediante intervenciones que vinculen gramática y estructura textual con diversas disciplinas, favoreciendo así el uso del lenguaje en diferentes contextos. Sin embargo, es crucial fortalecer las conexiones entre áreas para evitar que la escritura se limite a actividades aisladas; se debe promover prácticas continuas y coherentes a lo largo del currículo.

Respecto a la integralidad comunicativa, se valora enseñar gramática como un recurso dinámico que apoya la comunicación al integrar elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos. La propuesta de abordar aspectos como la estructura textual, el uso de conectores y la organización de ideas contribuye a mejorar tanto la coherencia como la cohesión de los textos. No obstante, es necesario profundizar en situaciones auténticas de comunicación que permitan a los estudiantes escribir con un propósito claro, dirigirse a audiencias reales y reforzar así las relaciones entre escritura, lectura y oralidad.

En cuanto al pensamiento crítico y reflexivo, se resalta en esta figura el valor de procesos como revisión, autoevaluación y retroalimentación para el desarrollo continuo de habilidades escriturales. La implementación de prácticas tales como edición colaborativa, empleo de rúbricas y reflexión sobre los propios textos fomenta tanto la autonomía como decisiones conscientes por parte del estudiante. Como mejora potencial se sugiere enfatizar aún más aspectos relacionados con argumentación, análisis crítico e interpretación personal para asegurar que la escritura no solo sea clara y coherente sino también crítica y transformadora.

Por lo tanto, estas concepciones proponen un enfoque holístico que combina instrucción explícita, práctica intencionada y evaluación formativa destinada a fortalecer el proceso escritural como algo progresivo y significativo. Sin embargo, su efectiva implementación requiere una mayor atención a las conexiones curriculares, contextualización comunicativa y desarrollo del pensamiento crítico para garantizar que los estudiantes no solo mejoren sus competencias en escritura, sino que también utilicen esta habilidad para comprender, expresar y transformar su realidad.

Categoría inicial: Modelos para la escritura

La enseñanza de la escritura en el ámbito educativo, ocurre de la interacción con pares y docentes, donde la construcción del conocimiento se enriquece con distintas perspectivas. En este escenario el docente asume un rol de facilitador, guía y mediador, más que de transmisor único de información; un papel que fomenta la autonomía y la responsabilidad sobre el propio proceso. Para que esto se evidencie, la

organización del currículo debe facilitar experiencias de aprendizaje contextualizadas y relevantes mediante proyectos interdisciplinarios, problemas abiertos y tareas significativas permiten conectar ideas con situaciones reales priorizando la comprensión profunda, no la mera reproducción de contenidos. En el mismo orden de ideas, Rojas (2018) plantea que:

El modelo ha cobrado un gran nivel de importancia dentro del aula de clases porque integra la estructura y la organización del conocimiento del alumno, es decir, tiene en cuenta los factores que lo llevan a producir sus propios significados del mundo tanto interior como exterior de tal manera que no reproduzca el conocimiento como se hace desde la tradición, sino que a partir de su mundo interior significativo se puede dar un proceso adquisitivo que dure y que se lleve a la práctica. (p. 11)

Por ello, en la práctica se debe asumir modelos pedagógicos como una ruta que equilibre la gramática y motivación mediante juego con la estructuración de un marco robusto de comprensión lectora, análisis crítico y desarrollo de vocabulario. La sinergia entre ambos ofrece un modelo pedagógico rico para la escritura y la lectura en la Educación Básica Primaria, permitiendo acompañar a los estudiantes desde la precisión lingüística hasta la capacidad de pensar críticamente y comunicar razonadamente sus ideas. No obstante, la implementación requiere ambientes de aprendizaje estimulantes y seguros donde la curiosidad debe ser valorada y la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje debe ser atendida y ser visto como oportunidad. Estos modelos deben promover la autonomía, la colaboración y la capacidad de crear sentido propio ante el mundo. Por ello, Rico Molano (2023) asegura que:

Es necesaria la formación continua de los docentes en metodologías didácticas que garanticen que todos sus estudiantes desarrollen sus competencias escritoras adecuadamente. Por lo tanto, los profesores deben capacitarse continuamente en el uso de herramientas y recursos que les permitan identificar las necesidades específicas de sus estudiantes para adaptar sus métodos de enseñanza (p. 173).

En este contexto, para aplicar un modelo pedagógico el docente debe conocer y hacer uso de herramientas didácticas y plataformas colaborativas que faciliten la personalización de la enseñanza y la creación de comunidades de aprendizaje profesional. Estas redes no solo permiten a los docentes compartir prácticas exitosas, sino que integran a las familias para reforzar hábitos de escritura en casa, reduciendo las brechas de rendimiento y promoviendo la equidad educativa. Por ello, la

importancia de la formación continua para promover una cultura de colaboración entre docentes, alumnos y familias orientadas al análisis de resultados y el ajuste de enfoques en función de evidencias. De esta manera, cuando los docentes están capacitados puede detectar y atender distintas necesidades, reducir la brecha en el rendimiento escrito. Así cada estudiante recibe oportunidades de practicar, recibir retroalimentación y progresar a su propio ritmo.

En general, en el contexto educativo existen diversos modelos que se puede enfocar de acuerdo a su formación e nos ofrecen múltiples puntos de vista posibles para orientar la educación, esto lo reafirma Cassany (1999), donde explica que la enseñanza de la escritura ha de ser contextualizada y poder reflexionar sobre el propio proceso escritor, Ferreiro y Teberosky (1979) la caracterizan como una construcción cultural que se va desarrollando en el contexto y Freire (1997) resalta el papel del diálogo y la contextualización en la práctica pedagógica.

En coherencia con esta posición se hace evidente que no hay un solo modelo que sea el bueno, sino varios que van en la línea de las necesidades educativas del contexto. Bajo este sentido, el docente deberá tener la libertad de escoger, adaptar o combinar los modelos pedagógicos que defina como más convenientes para que sean capaces de dar respuesta a las características de su alumnado y puedan favorecer aprendizajes significativos. De modo que el del docente se configura como una persona reflexiva, flexible y autónoma, capaz de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, capaz de combinar estrategias y enfoques que favorezcan la escritura como una competencia global. De manera que, la variedad de modelos pedagógicos no ampara la enseñanza de la escritura.

Categoría emergente: Ecléctico

El maestro como orientador del proceso educativo, debe planear para desarrollar su práctica pedagógica. En el contexto colombiano en básica primaria un docente asume la planeación de nueve áreas fundamentales (Matemáticas, Lengua Castellana, Inglés, Educación Física, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artística, Educación Religiosa), es decir un proceso de carácter complejo que debe ser integral, ya que no

se trata de solo guiar en información, sino establecer metas, objetivos, principios, actividades es por esto, que cada uno debe reconocer un modelo a seguir.

En este sentido, tal como plantea Samper (2006), los modelos pedagógicos “otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos”. Esto implica que el docente no puede planear de manera improvisada o fragmentada, sino que debe fundamentar su práctica en una concepción clara de enseñanza y aprendizaje que oriente qué enseñar, cómo hacerlo y para qué. Uno de los modelos más conocidos es el ecléctico según Sola y Moreno (2009) este “se forma al tomar lo más valioso y significativo del global y con el propósito de facilitar el aprendizaje” (p.175)

Desde la perspectiva supera dicotomía pedagógica en la enseñanza ya que plantea que el docente no debe limitarse a una sola postura, sino articular de manera intencionada los aportes más valiosos de cada modelo. Así, la diversidad de enfoques, por tanto, puede favorecer la personalización y la creatividad, estimulando a los estudiantes a experimentar con estilos, voces y formatos distintos.

En segundo lugar, el eclecticismo asume una tensión entre coherencia pedagógica y libertad experimental. Por un lado, combinar enfoques permite aprovechar fortalezas de cada uno: explícito, constructivista, centrado en herramientas, o en prácticas de escritura colaborativa. Por otro lado, el riesgo es que la clase pierda un hilo conductor si no se mantiene una visión compartida de qué se pretende enseñar y lograr. Por ello, es crucial que el docente actúe como mediador entre las metas institucionales y las necesidades inmediatas de los alumnos, articulando un marco claro de objetivos.

En esta línea, Vidal (2023) señala que: “No existe una metodología pura para la enseñanza de la escritura, y por ello es lícito un eclecticismo en cuanto a ella y cada profesor sabrá cuál resulta eficaz para su grupo clase” (p. 119). En consecuencia, la diversidad de enfoques facilita la inclusión y la atención a la diversidad. Algunos estudiantes responden mejor a la instrucción explícita de reglas, otros prosperan con

proyectos de escritura orientados a problemas reales o a la creación de textos con finalidad social.

De este modo, la enseñanza se orienta hacia una práctica flexible y contextualizada, en la que se combinan estrategias que favorecen tanto la comprensión global de los textos como el dominio del código escrito. Así, el docente debe asumir un “rol de arquitecto del método” capaz de seleccionar y adaptar métodos según las necesidades de sus estudiantes, con el fin de facilitar un aprendizaje significativo, equilibrado y con sentido; deja de ser un ejecutor de métodos rígidos para convertirse en un profesional reflexivo que diagnostica, adapta y combina estrategias según las necesidades del grupo.

Algunos docentes coinciden que trabajar este modelo establece la efectividad del aprendizaje en el ámbito de la competencia escritora. En este sentido el **DOC-01 I6** señala que “uno toma de cada modelo lo que le funciona con los niños”, lo que evidencia una práctica flexible, reflexiva, basada en la autonomía profesional. Esta misma docente reitera **DOC-1 I1-2** “a mí me ha funcionado de cada cosa y se implementa, el ecléctico, porque toma de cada uno pero debo planear” es decir, se reconoce que no existe un único modelo que la experiencia le ha permitido combinar e integrar diversas estrategias; además, reconoce que no debe ser una práctica improvisada sino de una articulación intencionada que busca potenciar el aprendizaje, equilibrando aspectos como la comprensión, la motivación y el dominio del código escrito.

En esta posición Cassany (1999) argumenta que la enseñanza de la escritura tiene que ser un proceso situado, entendido y desarrollado a partir de las situaciones de escritura que promuevan reflexionar sobre la propia escritura (p.188). De este modo, el docente ya no es un mero transmisor de conocimientos, sino que es un intermediario que elige diferentes estrategias de escritura en función de la realidad del aula. Por otra parte, el **DOC-04 I1-2** introduce una dimensión institucional al afirmar que el modelo pedagógico es “endógeno, ecléctico a cada PEI (Proyecto Educativo Institucional)”, sugiriendo que la enseñanza de la escritura no puede encasillarse en un modelo

específico, sino que debe responder a la identidad y necesidades de la comunidad educativa local. Esta visión se alinea con lo planteado por Ferreiro y Teberosky, (1979), quienes destacan que la escritura es una construcción cultural que se desarrolla en constante interacción con el entorno (s.p); por tanto, el método debe ser tan dinámico como el contexto mismo. De esta manera la **DOC- 05-02 I35-37** señala:

La enseñanza de la escritura es importante porque integra diferentes modelos pedagógicos. Considero que ellos responden también a las características del grupo, a los objetivos o a la fase del proceso. Casi nunca me limito a un solo modelo, sino que me gusta priorizar el aprendizaje significativo y la participación activa del estudiante.

Este planteamiento evidencia que la enseñanza se debe asumir de manera interrelacionada, es decir, como un proceso que se enriquece de la dinámica de enseñanza- aprendizaje el cual debe ser contextualizado al entorno del estudiante. Por consiguiente, la enseñanza no debe ser vista y entendida como rígida, sino como una práctica dinámica que responde a los ritmos de aprendizaje, a los objetivos que deben lograrse o al momento en que están los estudiantes en su proceso escritor. Igualmente, expresa "prácticamente nunca me limito a un sólo modelo", ratifica su postura reflexiva, que evita la adopción de modelos estrictos, cerrados, y que, por el contrario, promueve la combinación intencionada de estrategias pedagógicas con el propósito de favorecer aprendizajes más significativos y competentes.

Este planteamiento se relaciona con lo expresado del **DOC-05-01 I7-8** "utilizo varios modelos Cassany, Sole y otros de diferentes autores para enseñar a escribir, aunque, de cada uno tomo algo y me guio experiencia también", lo cual evidencia una tendencia hacia el uso de un modelo ecléctico sustentado tanto en referentes teóricos como en la experiencia docente. En este sentido, autores como Daniel Cassany y Isabel Solé aportan fundamentos sobre la enseñanza de la escritura desde actividades estratégicas y comprensivos, lo cual es significativo en este modelo, pero son retomados de manera parcial por los docentes porque tienen la experiencia el modelo tradicional como elemento clave.

Desde una valoración crítica, este enfoque ecléctico presenta aspectos positivos y negativos. Por un lado, permite una mayor flexibilidad pedagógica, favorece la adaptación a los contextos educativos y reconoce la diversidad de los estudiantes, lo

que contribuye a una enseñanza más pertinente y significativa. Además, posibilita que el docente tome decisiones fundamentadas y contextualizadas, integrando distintas perspectivas teóricas en función de las necesidades del aula.

Sin embargo, ha sido cuestionado en muchos ámbitos por sus escasas garantías teóricas limitadas y la poca robustez de su metodología. En la práctica esta combinación de enfoques puede derivar en una aplicación fragmentada o poco coherente de estrategias, donde no siempre existe claridad sobre los fundamentos pedagógicos que orientan la enseñanza. Asimismo, como lo evidencian los informantes, el hecho de que los docentes deban asumir múltiples áreas y responsabilidades por grado influye en la adopción de este modelo, priorizando la funcionalidad sobre la rigurosidad teórica y optando por actividades del modelo tradicional.

Categoría emergente: Constructivismo

Las instituciones educativas dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) establecen metas claras que orientan el quehacer pedagógico y definen su horizonte institucional desde la práctica pedagógica. En el contexto de Norte de Santander, un gran porcentaje de colegios adoptan en su PEI el modelo constructivista como base para su práctica educativa ya que se fundamenta en que el estudiante construye sus propios aprendizajes a partir de las experiencias del entorno, con la mediación del docente. Según Calderón (2023) “La enseñanza es una forma de asistir a la construcción de significados por el alumno” (p.8) esta afirmación, implica reconocer, que el estudiante no es un sujeto vacío, sino un ser pensante que logra adquirir conocimientos y dar sentido a su aprendizaje con la ayuda de la mediación del docente quien orienta, guía y hace seguimiento promoviendo aprendizajes significativos.

En coherencia Rojas (2018) aporta que el modelo constructivista ha ganado peso en el aula porque integra la estructura y organización del conocimiento del alumno. Este atiende a los factores que llevan a producir significados propios tanto del mundo interior y exterior, evitando la simple reproducción de saberes. Así mismo, propone rutas pedagógicas centradas en gramática y motivación mediante juego con

procesos sólidos de análisis crítico y desarrollo del vocabulario. Esta perspectiva propone un aprendizaje que se sostiene en la experiencia y la reflexión, no solo en memorización. La escritura se fortalece con procesos interrelacionados dentro de un marco de aprendizaje activo.

La sinergia entre estas perspectivas ofrece un modelo pedagógico integral para escritura en Educación Básica Primaria ya que integra las dimensiones de interacción, comprensión y vocabulario. Desde el planteamiento Piaget, (1976) “el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que el sujeto construye activamente su conocimiento interactuando con el medio” (s.p), lo que permite acompañar al estudiante desde la precisión lingüística hacia el pensamiento crítico. En coherencia, el **DOC-03-01 I14-16** afirma:

El modelo constructivista me parece el más idóneo para los niños en este tiempo, ya que ellos pueden construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias, así como la reacción de ellos al enfrentar su entorno, y los docentes seríamos como unos facilitadores del aprendizaje.

Es decir, este modelo adquiere un valor central en las prácticas educativas, por lo cual ha sido ampliamente adaptado en el PEI, ya que promueve un aprendizaje significativo y redefine la concepción del docente como mediador activo en la construcción del conocimiento. Esta visión se complementa con lo expuesto **DOC-03-02 I9-21** “Lo que tiene que ver con el enfoque constructivista y lo pragmático; lo que el estudiante necesita saber, que sea el agente de aprendizaje, y sin olvidar, pues, ese contexto de donde vive y cómo debe desarrollarse esa comunicación”

Lo cual enfatiza en el carácter contextual y funcional del conocimiento, donde el estudiante es un agente activo protagónico de acuerdo a sus necesidades comunicativas y realidades culturales. A nivel de práctica pedagógica este modelo se materializa a través de diferentes estrategias y actividades realizadas en el aula. En este sentido, el **DOC-02 I8-9** “ Se lleva a cabo es de enfoque constructivista y activo, el impacto del conocimiento previo con modelos de estrategias, propiciando el aprendizaje activo y la revisión continua” donde se reconoce que las actividades no

deben ser pasivas desarrolladas en un espacio dinámico donde se interactúa, reflexiona y produce saberes mientras que el **DOC-05-02 I37-41** quien afirma:

Inclino más por el modelo constructivista. ¿Cómo lo aplico? Entonces comparto los conocimientos previos del estudiante, los activo a través de preguntas, lluvias de ideas, organizadores gráficos, mapas mentales. Propongo algunas tareas que implican resolver algún problema de comunicación, como, por ejemplo, que escriban una carta, un pequeño cuento, un afiche informativo o una noticia del barrio o de la familia, aunque es difícil revisar

El informante revela estrategias operativas para aplicación de este modelo, en las que el conocimiento previo se convierte en punto de partida y se implementan estrategias didácticas que favorecen la participación activa, la producción significativa en contextos reales, pero queda en evidencia la falta de tiempo para el proceso de revisión. No obstante, emergen tensiones que revelan inconsistencias entre el discurso pedagógico y la práctica docente. En este sentido, el **DOC-01 I2-4**, afirma “Aunque reconoce la importancia de partir de los intereses de los estudiantes desde el constructivismo, admite el uso frecuente de la transcripción de textos” reflejando dos veces una práctica tradicional que limita la autonomía, la reflexión y la producción propia del estudiante. Esta situación pone en evidencia que, pese a la aceptación del enfoque constructivista, aún persisten metodologías centradas en la repetición, la reproducción, la poca retroalimentación, lo que dificulta la consolidación de un aprendizaje verdaderamente significativo.

Consecuentemente, las voces de los docentes reflejan un reconocimiento generalizado del modelo constructivista como referente pedagógico pertinente; sin embargo, también dejan ver vacíos en su implementación, especialmente en la coherencia entre lo que se propone teóricamente y lo que se realiza en el aula. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la práctica pedagógica hacia estrategias más auténticas, participativas y contextualizadas, que permitan materializar de manera efectiva los principios del constructivismo en la enseñanza de la escritura.

Categoría emergente: Modelo enseñanza tradicional

A lo largo de la historia de la educación, las concepciones de enseñanza han sido concebido desde diversas perspectivas pedagógicas que han orientado la forma

de educar. En este marco, la enseñanza ha estado desde un modelo tradicional vinculado a procesos estructurados y organizados, en los que el docente asume un papel central dentro del aula. En coherencia con esta visión, Comenius (1970) plantea que la enseñanza debe ser sistemática y ordenada, donde el maestro actúa como guía encargado de transmitir saberes universales. Esta postura resalta la importancia de la organización del conocimiento y del papel directivo del docente en el proceso educativo, elementos que han influido significativamente en los modelos pedagógicos tradicionales.

Desde esta perspectiva, el enfoque tradicional de la enseñanza de la escritura se caracteriza por concebirla principalmente como un conjunto de técnicas alfabéticas, silábicas y caligráficas que deben ser aprendidas de manera secuencial. Este método pone énfasis en la fidelidad a la norma y en la memorización, relegando la expresión de ideas a un segundo plano o a etapas posteriores del aprendizaje. En esta línea, Martínez y Martínez (2024), a partir de un análisis de métodos y prácticas pedagógicas, concluyen que el enfoque tradicional privilegia la forma sobre el contenido y limita la escritura como práctica cultural y social activa (p.57) por tanto, se reconoce que el predominio de un enfoque centrado en la forma no solo restringe la escritura a un ejercicio técnico, sino que también limita el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes.

En este contexto, el **DOC-01 I5-6** reconoce abiertamente esta influencia al declarar: “Hay cosas que uno toma de parte tradicional, también algo que es del conductismo, que generalmente no se quisiera decir, pero se utiliza mucho”. Esta declaración pone de manifiesto una práctica docente que, a pesar de ser consciente de otros enfoques, sigue utilizando estrategias propias del modelo tradicional, lo cual refleja una coexistencia de paradigmas en el aula.

De manera análoga, el **DOC-03-02 I1-2** menciona: “Siempre he trabajado con la parte de la enseñanza de modelo tradicional, de palabras normales... sin olvidar, pues, ese contexto de donde vive y cómo debe desarrollarse esa comunicación”. En este caso se evidencia un intento por integrar lo tradicional con lo contextual; no obstante, el

énfasis en prácticas centradas en estructuras básicas del lenguaje indica que la enseñanza aún se encuentra limitada en términos de construcción significativa del conocimiento.

No obstante, también surgen críticas hacia este modelo. El **DOC-03-01 I5-6** indica que “como docentes debemos modificar nuestra manera de enseñar, ya que algunos lo hacen de forma aburrida y tradicional”, lo cual resalta la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en pro de enfoques más dinámicos y relevantes. En la misma línea crítica, el **DOC-05-02 I4-7** sostiene que:

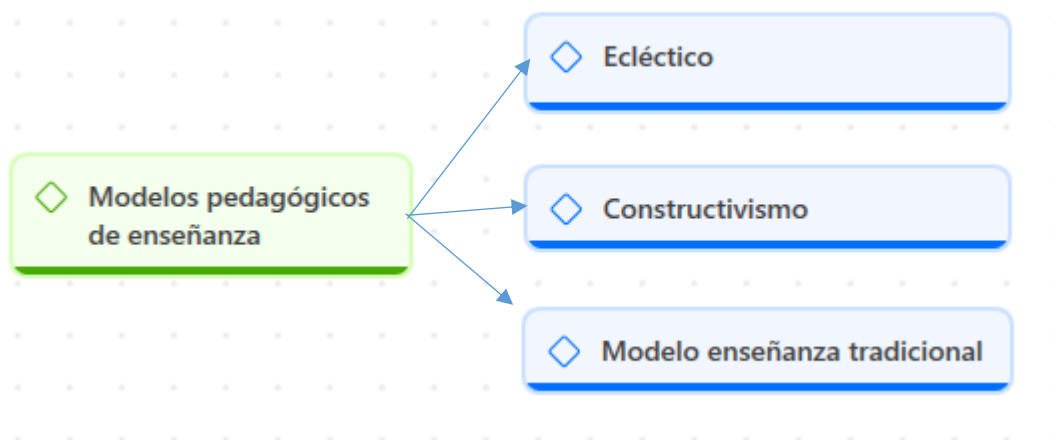
Muchos docentes provienen de otras disciplinas y no reciben capacitación adecuada; además, continúan abordando la escritura desde un modelo tradicional, centrado únicamente en la ortografía y no como un proceso. Finalmente, se enfatiza la importancia de innovar como educadores: nos hace falta organizar materiales diversos para cada estudiante.

Esta perspectiva no solo desafía la continuidad del modelo tradicional, sino que también pone de manifiesto las carencias en la formación docente y en la diversificación de estrategias. Estos son aspectos esenciales para una enseñanza de la escritura concebida como proceso, tal como sugieren autores como Daniel Cassany.

De acuerdo a los informantes se observa que la concepción del docente se encuentra en una continua tensión entre mantener prácticas tradicionales y la necesidad de adoptar un rol más reflexivo, innovador y facilitador del aprendizaje. Aunque todavía prevalecen metodologías basadas en la repetición y el control, también se reconoce la urgencia de transformar la enseñanza hacia enfoques que valoren la escritura como un proceso complejo, contextualizado y significativo. Además, se invita a romper con la visión normativa única para abrazar un enfoque pedagógico de escritura como proceso social. En definitiva, la capacitación continua y la revisión de concepciones sobre la escritura son esenciales para lograr mejoras reales.

Figura 639

Categoría inicial Modelos pedagógicos de enseñanza



Nota. Análisis semántico Atlas Ti – Autora (2026).

La figura 8 permite comprender que la enseñanza se configura a partir de la articulación de tres modelos pedagógicos, ecléctico, constructivista y tradicional en los cuales el docente debe crear un rol activo como eje orientador del proceso educativo. En primer lugar, el modelo ecléctico articula diferentes enfoques, configurando que el docente tome las decisiones pedagógicas flexibles y contextualizadas, de acuerdo a su experiencia y práctica. No obstante, esto puede llevar a no innovar y seguir aplicando metodologías tradicionales. Por su parte, desde el constructivista, posiciona al docente como facilitador, guía y mediador, promoviendo la interacción entre pares, el aprendizaje colaborativo y la construcción activa del conocimiento, aunque algunos docentes afirman que lo aplican, en la práctica persisten estrategias que no siempre corresponden con sus principios. En contraste, el modelo tradicional sitúa al docente como responsable de organizar, secuenciar y estructurar los contenidos, garantizando así bases sólidas en el aprendizaje. Este enfoque prioriza la transmisión de conocimientos, lo que puede limitar la participación activa del estudiante.

En coherencia con lo anterior, existe autonomía de modelos de enseñanza, así existan lineamientos institucionales cada docente lo adapta a su práctica pedagógica, por lo tanto, cada docente debe asumir rol de facilitador, guía y mediador, no simplemente transmisor de información, No obstante, todavía se sigue evidenciando

que por la cantidad de áreas que se manejan le cambian la denominación al modelo, pero no las estrategias ni las actividades lo cual limita la transformación educativa. Esta situación da a conocer una brecha entre el discurso pedagógico y la práctica real en el aula, donde la innovación se queda en el plano conceptual sin materializarse en acciones didácticas concretas. En consecuencia, se hace necesario fortalecer los procesos de reflexión docente y formación continua para la enseñanza de la escritura.

Categoría inicial: Estrategias pedagógicas y modelos para la enseñanza

Existe una correlación positiva entre el uso deliberado de estrategias de enseñanza y las habilidades escrituras de los estudiantes relación que esta mediada por las concepciones pedagógicas del docente. Cuando las prácticas docentes fomentan la planificación, la revisión y la retroalimentación, las producciones textuales tienden a ser más coherentes, cohesivas y precisas. Esta mejora en la escritura se refleja en mayores capacidades para estructurar ideas, argumentar y comunicar, habilidades que trasladan su impacto a otras áreas de aprendizaje. Así, la escritura deja de ser un fin aislado y se convierte en una herramienta transdisciplinaria del saber.

De esta perspectiva, la escritura funciona como vehículo para el aprendizaje de contenidos, pues facilita la externalización del pensamiento. Al redactar, los alumnos organizan conceptos, establecen relaciones causales y comparan información de distintas fuentes. Esta articulación fortalecida favorece la comprensión de conceptos, la memoria y la capacidad de aplicar conocimientos en contextos nuevos. En consecuencia, las estrategias de enseñanza que privilegian la escritura producen mejoras en el desempeño académico general más allá de la escritura misma. Ante ello, Hernández Hernández y Echenequi (2017) señalan que:

Existe una correlación positiva entre el uso de estrategias de enseñanza, las habilidades escritoras y el desempeño académico general. Esta relación resalta la importancia de integrar la enseñanza de la escritura en todas las disciplinas del currículo escolar, especialmente a nivel de educación básica secundaria. (p. 24)

Así mismo, las prácticas docentes que integran la escritura en todas las disciplinas fortalecen la autonomía y la responsabilidad del aprendizaje donde los estudiantes deben explicar, justificar y sintetizar ideas en materias como ciencias,

matemática, historia o lengua, desarrollan hábitos metacognitivos y de autorregulación. Este desarrollo de autonomía contribuye a un aprendizaje más profundo y duradero, que se refleja en mejores resultados en evaluaciones estandarizadas y en trabajos de investigación. La articulación entre escritura y contenidos curriculares promueve una mayor motivación y participación en clase.

De igual manera, cuando las concepciones docentes vinculan la escritura con proyectos, debates y resolución de problemas genera un sentido de propósito y relevancia. Esto genera, una motivación intrínseca que impulsa la dedicación, la práctica deliberada y la búsqueda de mejora, factores que inciden directamente en la calidad del aprendizaje y en el rendimiento global del alumnado. En esta línea, Reyes (2020) plantea que el docente desempeña un papel fundamental en la creación de una cultura escolar centrada en la escritura, al promover actividades con propósito auténtico y conectadas con los intereses del alumnado (p. 287). Esto implica diseñar actividades que sean relevantes para sus intereses y experiencias personales, lo cual puede aumentar significativamente su motivación para escribir

En este marco, el docente se constituye en motor de una cultura educativa que valora la escritura como herramienta de pensamiento y comunicación. Su intervención organiza ambientes que fomentan la exploración, la experimentación y la reflexión sobre el lenguaje. La selección de estrategias pedagógicas orienta la selección de actividades que conectan con la vida de los estudiantes y con las demandas de las distintas disciplinas. Al liderar prácticas coherentes, el docente favorece la repetición deliberada y la retroalimentación significativa. Así, la escritura pasa de ser una tarea aislada a una práctica integrada en el día a día escolar. En este marco, la gestión del tiempo y la organización de tareas son clave para sostener el hábito de escribir. La presencia del profesor como modelo de escritura contribuye a crear expectativas claras y alcanzables.

Finalmente, promover oportunidades de escritura con propósito auténtico implica trascender prácticas tradicionales como la copia o la repetición. Cuando las tareas responden a contextos reales, audiencias definidas y objetivos comunicativos claros,

los estudiantes desarrollan mayor responsabilidad, creatividad y compromiso con su proceso. En este sentido, la coherencia entre las concepciones del docente y las estrategias que implementa resulta fundamental para consolidar una enseñanza de la escritura verdaderamente formativa, contextualizada y orientada al desarrollo de competencias así la evaluación cobra sentido al centrarse en procesos y productos con significado social y personal.

Categoría emergente: El juego y actividades lúdicas

La integración de herramientas lúdicas, como los juegos de palabras y la sopa de letras, en la planeación didáctica, representa una estrategia efectiva para fomentar el desarrollo de competencias comunicativas en la educación básica. La lúdica, más allá del entretenimiento, constituye un vehículo pedagógico que reduce la tensión asociada al aprendizaje formal, facilitando la retención de vocabulario y el reconocimiento de estructuras lingüísticas. Como lo evidencia Alarcón y Guzmán (2016), el uso estratégico de estos juegos tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, especialmente en el área del lenguaje. Al incorporar estos elementos en el plan de clase, el docente actúa tácticamente, aprovechando la motivación intrínseca del niño para alcanzar objetivos que, de otro modo, requerirían un esfuerzo memorístico mucho mayor.

En este sentido, la enseñanza de la escritura en la Educación Básica Primaria se fundamenta en la implementación de estrategias pedagógicas y lúdicas contextualizadas, orientadas a promover una escritura creativa y significativa. Estas estrategias varían con el grado y el área. De acuerdo con Piaget (1961) "el juego simbólico es el juego de ejercicio lo que la inteligencia representativa a la inteligencia sensorio-motora" (p. 205), de esta manera el juego es una actividad esencial para el desarrollo cognitivo infantil, ya que se convierte en un elemento de la mediación pedagógica que permite al estudiante conocer, aplicar y representar el aprendizaje de forma activa, favoreciendo la construcción de significados y desarrollo de habilidades.

En la misma línea, Vygotsky (1979) "El juego crea la zona de desarrollo próximo del niño. En el juego el niño se comporta más allá de su edad, por lo tanto, en el juego

se encuentra en la zona de desarrollo próximo” (p.102). De esta manera se argumenta que el aprendizaje se enriquece mediante la interacción social y las actividades lúdicas, las cuales favorecen la adquisición del lenguaje y la construcción de significados. Así, el juego no solo actúa como un motivador, sino que también se establece una mediación pedagógica esencial para el desarrollo de la competencia escritora, especialmente en las etapas iniciales, donde el aprendizaje necesita ser dinámico, participativo y contextualizado.

En este contexto, Montessori (1912) Montessori “El niño aprende a escribir no escribiendo directamente, sino mediante una serie de ejercicios preparatorios que educan la mano y desarrollan el sentido del tacto” (p.258) subraya que el proceso de aprendizaje de la escritura debe iniciarse a través de la acción y la manipulación, combinando lo sensorial y lo motor como fundamentos del desarrollo cognitivo. Esto permite entender que las actividades recreativas, tales como juegos de roles, manualidades o dinámicas creativas, no solo fomentan la imaginación, sino que también refuerzan las habilidades imprescindibles para escribir. Así, el juego y la motricidad se conectan como dimensiones complementarias que promueven una educación más integral, en la cual el estudiante aprende mediante la acción, la exploración y la creación.

En coherencia con estas ideas, los testimonios de los informantes reflejan la importancia de una práctica educativa que valora el juego como una herramienta para enseñar escritura. Él **DOC-02 I1-3** subraya:

Es importante que haya muchas estrategias didácticas para que los estudiantes se motiven a escribir. Por ejemplo, con los pequeñitos es muy valioso que, a través del juego, lo hagan, que en su mente piensen cosas para escribir. Hay tantas herramientas nuevas.

Este planteamiento pone en evidencia que el rol docente debe ser dinámico y mediador, centrado en la motivación y la diversificación de estrategias para la enseñanza de la escritura ya que no existe una única forma de enseñar, sino que es necesario adaptar las prácticas pedagógicas a las características, intereses y niveles de desarrollo de los estudiantes, especialmente en los primeros grados. Asimismo, destaca el valor del juego como medio para que los estudiantes aprendan.

De igual manera, el **DOC-01 I8-10** enfatiza que la enseñanza debe desarrollarse “a través del juego, de actividades que no les parezcan como tan cansonas, aburridas... ellos sientan que se están divirtiendo, que están haciendo y también están aprendiendo”, lo cual resalta la importancia de que el docente priorice la motivación y el disfrute como condiciones para favorecer la producción escrita, porque si no lo hace los estudiantes van a perder el interés y va a hacer más difícil de conectar con el aprendizaje. Freire (1997) critica las prácticas educativas tradicionales al señalar que una enseñanza mecánica y descontextualizada limita la participación del estudiante y reduce su capacidad de involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje (s.p).

En línea con esta visión, el **DOC-03-02 I4-6** subraya que “Todas estas actividades deben ser muy creativas y variadas”, resaltando estrategias tales como concursos, juegos de roles y manualidades, las cuales ayudan a dinamizar el aula y atraer la atención de los estudiantes. Esta propuesta se complementa con el **DOC-03-01 I15-17**, que sugiere la implementación de “diversas actividades como cuentos, poemas, cartas, diarios, participación de juegos de palabras y narración de historias”, demostrando que el juego no solo incentiva la motivación, sino que también permite explorar diferentes géneros discursivos y fortalecer las habilidades comunicativas.

Por otro lado, el **DOC-05-02 I57-59** ofrece una visión más estructurada al mencionar “algunas de las actividades que he aplicado en el aula son: la escritura creativa de juegos, el dado de historia, escritura creativa de juegos” herramientas que estimulan la imaginación y facilitan la creación narrativa a partir de elementos concretos. Esto sugiere un rol del docente que no solo abarca el juego, sino que también lo planifica de manera deliberada, alineándolo con objetivos de aprendizaje definidos.

No obstante, aunque se observa una apreciación positiva del juego como metodología pedagógica, también se destacan áreas que necesitan ser fortalecidas en la práctica docente. En algunos casos, las actividades lúdicas pueden limitarse al ámbito recreativo si no están acompañadas por una intención pedagógica clara que guíe el desarrollo de habilidades escritoras. Además, es necesario implementar una

planificación más sistemática para que las estrategias no dependan únicamente de la creatividad momentánea, sino que respondan a procesos progresivos de enseñanza.

En este contexto, se sugiere que el docente refuerce su papel como mediador mediante el diseño de actividades lúdicas conectadas con objetivos claros en escritura. También se recomienda incorporar procesos de planificación, revisión y retroalimentación, así como diversificar los recursos didácticos en función de las necesidades del entorno. Asimismo, es esencial fomentar la formación continua para innovar en las prácticas pedagógicas y consolidar el juego como una estrategia didáctica intencionada capaz de promover aprendizajes significativos en la escritura.

Categoría emergente: Escritura creativa y colaborativa

La enseñanza de la escritura, entendida como un proceso creativo e interactivo, requiere la construcción de ambientes lúdicos en los que el error no sea penalizado, sino asumido como parte esencial del aprendizaje. En este sentido, Fernández, Pérez y Gómez (2022) destacan que estrategias como el juego de roles y las narrativas compartidas constituyen herramientas metodológicas potentes para la escritura creativa (p.122) al priorizar el proceso comunicativo sobre la rigidez normativa propia de enfoques tradicionales.

En coherencia, a enseñanza de la escritura en la Educación Básica Primaria se ha consolidado como un eje fundamental en el desarrollo de competencias, reconociéndose su importancia a lo largo del tiempo. Dentro de este marco, una estrategia fundamental es fomentar la escritura colaborativa entre pares, con el objetivo de facilitar la reflexión, el intercambio de ideas y la mejora del enfoque pedagógico, lo que favorece aprendizajes más relevantes. Cuando este proceso se orienta hacia la creatividad, se potencia la imaginación, la expresión oral y la construcción de un aprendizaje significativo. En este contexto, Tinajero & Rojas (2011) argumentan que en la escritura colaborativa se manifiesta claramente un enfoque dialógico del proceso compositivo, ya que los participantes comparten, integran, analizan y critican ideas con un propósito específico. Esta visión se conecta con las ideas de Vygotsky (1979), quien

sostiene que el aprendizaje se genera socialmente a través de la interacción, permitiendo así que los estudiantes amplíen sus habilidades con el apoyo mutuo.

Desde esta perspectiva, la escritura creativa y colaborativa se convierte en un espacio donde la imaginación individual se nutre de las ideas colectivas, dando lugar a producciones más ricas y significativas. Este enfoque dialogante sugiere que la escritura va más allá de simplemente expresar ideas individuales; implica también escuchar, negociar, complementar y transformar las contribuciones de otros, lo que enriquece tanto el contenido como la calidad del texto resultante. En este contexto, el proceso de composición se transforma en un espacio para la construcción conjunta de significados, donde cada participante desempeña un papel activo. Así, el trabajo colaborativo en la escritura permite a los estudiantes apoyarse mutuamente, intercambiar conocimientos y avanzar en su desarrollo cognitivo.

De este modo, la interacción no solo facilita la creación textual, sino que también potencia habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación y la reflexión, lo que favorece un aprendizaje más profundo y significativo. La escritura colaborativa ofrece múltiples beneficios unos de estos son: trabajar en conjunto y fomentar una "forma social de pensar" lo favorece la reflexión colectiva. En coherencia el **DOC-01 I3-4** "Se puede trabajar entre pares o en grupo porque para ello es muy importante la opinión de sus compañeros o de esos superiores" destacando cómo la interacción grupal enriquece el proceso escritural mediante aporte de retroalimentación y mejoramiento continuo social. De manera complementaria el **DOC-02 I13-15** afirma:

La escritura colaborativa, se crea cuando un niño dice una palabra y el otro continúa, se continúa con la historia, termine a través de la manipulación de algunos objetos, y donde ellos escriban las sensaciones que perciben de ese objeto o que sienten a través del objeto.

Lo anterior refleja estrategias didácticas dinámicas que no solo fomentan la colaboración, sino también la creatividad y la expresión sensorial, integrando la imaginación con la experiencia. En consonancia con esto, Cassany (1999) afirma que escribir de manera conjunta no solo mejora el producto final, sino también refuerza procesos cognitivos relacionados con la escritura como son la planificación, revisión y

argumentación (p.176), lo cual es fundamental para el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Por otra parte, en cuanto a la escritura creativa, se evidencian diversas estrategias orientadas a fortalecer la expresión y la motivación de los estudiantes. Así, la menciona el **DOC-02 I5-6** quien afirma “las escrituras ...creativas como los poemas, los cómics, cartas, juegos de palabras, concursos, escritura” Este planteamiento muestra la diversidad de géneros y actividades que pueden emplearse para estimular el interés por escribir. En coherencia con ello, otro informante señala: **DOC-05-01 I34-37**:

Es importante la construcción de la escritura a través de la escritura creativa, a través de las canciones, de ponerles una canción, y que ellos, en la canción, eh, empiecen a escribir qué les suscita, sí, yo les pongo música romántica o música muy suave, qué les suscita; si les pongo música de temor, de terror, qué les suscita la escritura. Es importante a partir de gustos que les despierte la escritura creativa.

Este aporte resalta la importancia de la creatividad al vincularla con los intereses y emociones de los estudiantes como punto de partida para la producción escrita. De esta manera, se favorece una conexión más significativa con el proceso de escritura, ya que los estudiantes no solo escriben, sino que expresan sensaciones, experiencias y percepciones personales que enriquecen su aprendizaje. Asimismo, otro informante plantea que el **DOC-03-02 I22-24**:

Permitir la expresión y escritura creativa de sus textos; mirar cómo se fomenta la autocorrección y, ¿por qué no?, integrar la tecnología en ese aprendizaje, pero de una manera amena, llamativa, y no dejar que todo el tiempo dependan de ella.

En general, se evidencia la importancia de promover la autonomía, la reflexión sobre el propio proceso de escritura y el uso pertinente de herramientas tecnológicas como apoyo al aprendizaje. Finalmente, se resalta la necesidad de consolidar procesos de escritura que sean tanto reflexivos como motivadores, tal como lo expresa: **DOC-05-02 I2-3** “promoviendo de esta manera el proceso de escritura de forma reflexiva, creativa y que los motive por mucho tiempo”. En conjunto, estos aportes permiten comprender que la escritura colaborativa y creativa no solo fortalece las habilidades textuales, sino que también promueve la participación activa, la reflexión y la

motivación sostenida en los estudiantes, configurándose como una estrategia pedagógica integral.

En conjunto, estas contribuciones evidencian que la escritura colaborativa y creativa es una estrategia pedagógica significativa para el desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, se observa que no todos los docentes aplican estas prácticas de manera sistemática o deliberada. En este contexto, desde la perspectiva del docente, se identifican áreas de mejora, como la necesidad de planificar las actividades de escritura colaborativa de forma más estructurada, proporcionar una orientación adecuada en los procesos de retroalimentación entre pares y reforzar la enseñanza sobre la revisión y reescritura de textos.

Además, es fundamental ir más allá del uso ocasional de estrategias creativas y establecerlas como parte esencial del proceso educativo, integrando equilibradamente creatividad, reflexión y trabajo colaborativo. De igual manera, el uso de la tecnología debe ser orientado con un propósito formativo claro, evitando su utilización superficial o dependiente. Por lo tanto, el docente debe desempeñar un papel más activo como mediador y guía, asegurando que estas estrategias trasciendan iniciativas aisladas y se consoliden como prácticas continuas que fomenten el desarrollo de habilidades de escritura en los estudiantes.

Categoría emergente: Proyectos significativos

Los proyectos pedagógicos son herramientas base para la Educación Básica Primaria, ya que fomentan aprendizajes significativos, la autonomía y la colaboración. En este contexto Dewey (1960) señala que “La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma” (s.p) lo que resalta la importancia de diseñar experiencias educativas que estén conectadas con la realidad del estudiante, superando enfoques pasivos. Desde esta óptica, los proyectos pedagógicos deben estar íntimamente ligados al entorno y a las vivencias de los estudiantes, promoviendo su participación activa y la construcción de conocimientos relevantes. De esta manera, se entiende el aprendizaje como un proceso dinámico en el cual el estudiante interactúa con su contexto y desarrolla habilidades que van más allá del ámbito escolar.

En coherencia con lo anterior, algunos informantes reconocen la importancia de esta estrategia para la enseñanza de la escritura, sin embargo, su implementación no es generalizada por todos los docentes. En este sentido, el **DOC-02 I5-6** “yo manejo un proyecto que se llama el proyecto LEO, que es escritura, escritura y oralidad, donde se aplican ejercicios progresivos para ir, pues, afianzando y pensando el proceso escritor”. Ese planteamiento, destaca la importancia de planificar la enseñanza en etapas, permitiendo que los estudiantes avancen de manera gradual en el desarrollo de sus habilidades escritoras, desde la generación de ideas hasta la producción de textos más complejos, donde el maestro organiza experiencias de aprendizaje de forma intencionada favoreciendo la construcción del proceso escritor de manera continua.

De manera complementaria, el **DOC-02 I7-9** agrega que “manejamos un área el día viernes que se llama proyecto lector... enfocado a motivar al estudiante, desde la infancia, a interesarse por la lectura y escritura”, lo cual destaca la importancia de generar espacios institucionalizados que fomenten el hábito lector y escritor desde los intereses y aspectos llamativos para el estudiante. Asimismo, el **DOC-04 I20-22** aporta una experiencia colaborativa al expresar que “junto con tres maestras, elaboramos un proyecto de aula que se llama Construyo Paz a través de la lectura... donde los niños no solamente leen, sino también tienen la oportunidad de escribir”.

Esto refleja un trabajo articulado e integración de docentes en pro del desarrollo de la escritura con propósitos formativos y contextuales, por lo tanto, el docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que diseña experiencias significativas en las que los estudiantes pueden reflexionar, expresar ideas y construir conocimiento a partir de temáticas relevantes, en este caso, la paz. En esta misma línea, el **DOC-01 I3-4** menciona “Estamos haciendo la revista sobre el proyecto que te comenté de Cátedra de la Paz; estamos montando la revista con los cuentos de los valores” lo que evidencia que los proyectos facilitan la conexión con la escritura a partir de temas contextualizados así, la producción textual cobra significado al relacionarse con experiencias y valores importantes para los estudiantes.

Además, el **DOC-01 I4-6** reconoce “como docentes, hay tantas cosas, tantos proyectos que uno puede hacer con los niños. Por eso es importante que nos capaciten, que nos actualicen desde la Institución Educativa”. Este planteamiento refleja dos visiones una la receptividad del docente a la innovación y a la diversificación de las prácticas, orientadas a enriquecer el proceso de enseñanza de la escritura mediante propuestas creativas y contextualizadas y la otra las limitaciones que enfrenta el maestro cuando no cuenta con procesos de formación en práctica pedagógica.

En este mismo sentido, el **DOC-02 I9-10** expresa la necesidad de formación al señalar “que nos formen sobre estrategias didácticas para enseñar a escribir y trabajar por proyectos de escritura con demás profes, pero por el tiempo es difícil”, lo que evidencia dificultades relacionadas con la capacitación docente y la gestión del tiempo institucional. De esta manera, ambos testimonios convergen en señalar, aunque existe disposición y reconocimiento del valor de los proyectos como estrategia pedagógica, su implementación se ve condicionada por factores estructurales que limitan su desarrollo.

En coherencia con estas voces, se comprende que el docente no solo requiere una actitud proactiva y motivación, sino también apoyo institucional y formación continua que le permita diseñar e implementar estrategias pertinentes y efectivas. Al respecto, Vallejo Vallejo (2016) enfatiza la importancia de la capacitación autorregulada en la implementación de proyectos, como un elemento clave para fortalecer las competencias didácticas del profesorado y responder a las demandas actuales de la enseñanza de la escritura.

En general, se reconoce que el trabajo por proyectos constituye una estrategia valiosa para el desarrollo de la competencia escritora, al promover la integración curricular, el trabajo colaborativo y la producción de textos con sentido. Sin embargo, resulta fundamental potenciar la formación docente, optimizar los tiempos escolares y fomentar una mayor articulación institucional, de modo que estas prácticas trasciendan iniciativas aisladas y se consoliden como parte estructural de la enseñanza de la escritura. En conjunto, estas prácticas reflejan una intención formativa clara; no obstante, también sugieren la necesidad de ampliar y sistematizar este tipo de

estrategias para que trasciendan experiencias aisladas y se consoliden como parte estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría emergente: Uso de literatura infantil y textos contextualizados

La incorporación de literatura infantil y textos contextualizados se presenta como un recurso esencial para potenciar la habilidad de escritura en la educación básica. En este contexto, ya que sirve como un puente entre los conocimientos y los procesos cognitivos y facilita explicitación del razonamiento, organización de ideas y construcción de significados a partir de experiencias cercanas al alumno. Por lo tanto, es crucial que las prácticas educativas incluyan textos relevantes como: cuentos, narraciones y producciones relacionadas con el entorno que promuevan una conexión efectiva entre lectura, escritura y aprendizaje disciplinario. Así la escritura actúa como mediadora entre saberes y procesos cognitivos, promoviendo trazos de razonamiento explícitos.

En coherencia con este planteamiento, Hernández y Echenique (2017) señala que existe una correlación positiva entre el uso de estrategias de enseñanza, las habilidades escritoras y el desempeño académico general (p.122). Esta relación resalta la importancia de integrar la enseñanza de la escritura en todas las disciplinas del currículo escolar, no como un fin en sí misma, sino como una herramienta para construir y comunicar saberes con claridad. Desde esta perspectiva, el uso de literatura y textos contextualizados permite al alumnado se apropie del lenguaje y desarrolle hábitos de organización y revisión de ideas.

En esta misma línea, Colomer (1996) sostiene que “la literatura ofrece modelos lingüísticos que favorecen el desarrollo de la competencia expresiva en los estudiantes” (p.24), lo cual refuerza la idea de que el contacto con textos literarios de calidad potencia la construcción del lenguaje y la capacidad de expresión escrita. Desde esta perspectiva, el docente no solo facilita el acceso a la literatura, sino que orienta su aprovechamiento pedagógico, guiando procesos de análisis, interpretación y producción. En concordancia con lo anterior, el **DOC-01 I3-5** indica:

Hay que manejar diversos tipos de textos, ya que esto permite que se involucren experiencias, aprendizajes, lectura de mundos, interpretación de mensajes que reciben a

través de los medios de comunicación y en el mismo contexto en que vive cada uno de ellos.

Este enfoque subraya la relevancia de diversificar los géneros discursivos como una estrategia para enriquecer la comprensión del entorno y mejorar la habilidad de interpretación y producción textual. En este sentido, el docente desempeña un papel que va más allá de la enseñanza técnica de la escritura, al fomentar experiencias que vinculan el lenguaje con la realidad del alumno por eso debe planificar de manera intencionada el uso de textos variados para evitar prácticas repetitivas y descontextualizadas.

Por su parte, el **DOC-05-02 I43-47** expresa: “procuró tener un ambiente adecuado... con cuentos, carteleros, imágenes, los textos instructivos. De esa manera se promueve la escritura como parte de la vida cotidiana he aprendido a escribir pequeños mensajes, recordatorios, notas... y llevar el diario personal”. Este aporte evidencia que el docente que comprende el valor del entorno como mediador del aprendizaje, generando espacios ricos en estímulos escritos que invitan a los estudiantes a escribir de forma natural y frecuente donde el docente se orienta en la creación de ambientes para que la escritura deje de ser una tarea aislada para integrarse en prácticas cotidianas con sentido personal.

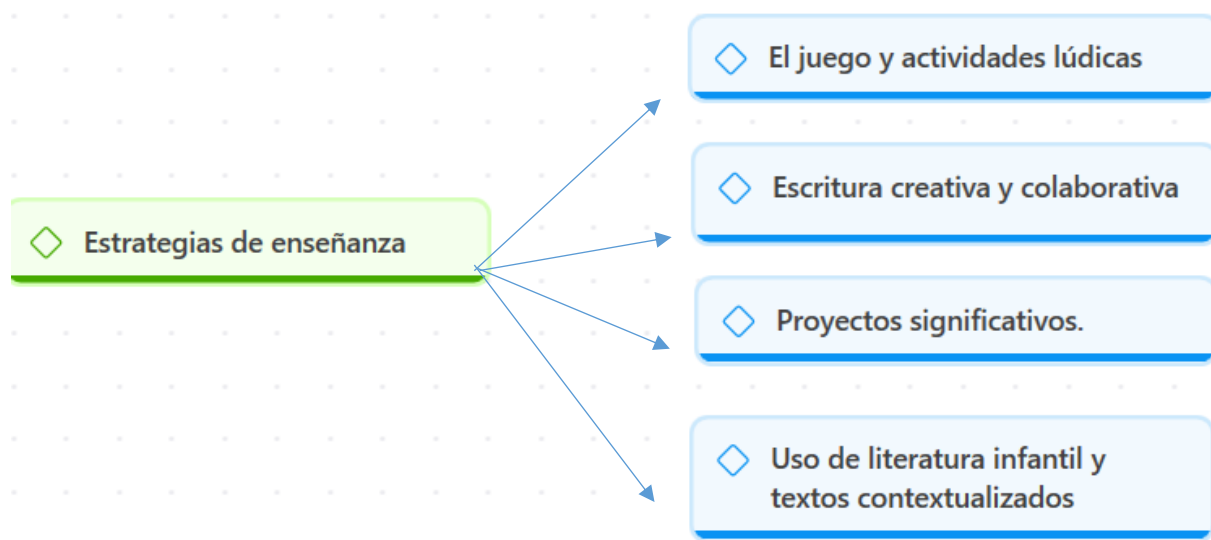
Asimismo, el **DOC-04 I30-32** enfatiza que es fundamental “seleccionar muy bien los textos que se van a trabajar... no es el texto por el texto... sino qué es lo que persigo con el tipo de texto”. Este aporte resalta la importancia de la intencionalidad pedagógica en la selección textual donde el docente asume un rol estratégico, en el que cada texto responde a un propósito formativo claro por lo tanto esos textos deben ser contextualizados y contar con criterios de que respondan no solo a contenidos curriculares, sino también a las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes.

Complementariamente, el **DOC-04 I34-37** indica que “escogemos textos con personajes y situaciones que se relacionen con los niños, con personajes diversos, textos muy coloquiales, muy del contexto, pues, mantiene a ellos ahí en sintonía hay que hablar” Este planteamiento resalta la importancia de la contextualización para facilitar procesos de lectura significativos. Por lo tanto, la función del docente implica

reconocer la diversidad cultural y social presente en el aula para elegir materiales adecuado no se debe imponer exclusivamente textos que estén alejados de la realidad del estudiante, sino integrar gradualmente tanto aquello que es cercano como lo universal.

Posteriormente, el **DOC-04 I38-39** “hay mucha literatura infantil nueva, muy buena, que atrapa lectores y escritores... porque los implica emocionalmente” esto resalta el valor de la literatura contemporánea como recurso para motivar y vincular afectivamente a los estudiantes con la lectura y la escritura. En este caso, el docente cumple un rol dinamizador al actualizar su repertorio literario y ofrecer textos que despierten interés y emoción se hace necesario que el mantenga una búsqueda constante de nuevas propuestas literarias, incorporando textos innovadores que respondan a los intereses actuales de los estudiantes. En conjunto, los aportes analizados evidencian que el docente es un mediador clave en la relación entre literatura, contexto y aprendizaje, cuyo desafío principal radica en seleccionar, diversificar y contextualizar los textos de manera intencionada para potenciar el desarrollo integral de la competencia comunicativa, además se reconocen que no todos los docentes conocen sobre estos textos de forma actualizada y la hacen inmersa en su didáctica diaria.

Figura 687
Categoría inicial Estrategias de enseñanza



La Figura anterior destaca que la escritura es un medio fundamental para el aprendizaje, ya que facilita la expresión del pensamiento. A través de la redacción, los estudiantes organizan conceptos, crean conexiones causales y comparan información de diversas fuentes, lo que refuerza su comprensión, memoria y capacidad para aplicar conocimientos en contextos novedosos. Así, las estrategias educativas que priorizan la escritura no solo impactan esta habilidad específica, sino que también potencian el rendimiento académico en general.

Desde esta perspectiva, el rol del docente es crucial al implementar estrategias de enseñanza que incluyan el juego y la motricidad, la escritura colaborativa, proyectos significativos y el uso de literatura infantil junto con textos contextualizados. Estas metodologías convierten la escritura de una actividad mecánica a una experiencia dinámica, creativa y significativa. De acuerdo con las opiniones de los informantes, se observa que el trabajo colaborativo entre pares y el uso de estímulos sensoriales (como música u objetos) junto a actividades lúdicas promueven tanto la expresión como la motivación y la construcción conjunta del conocimiento.

Sin embargo, según lo indicado por los informantes, hay aspectos que no siempre se implementan de manera constante o deliberada. En ciertas ocasiones, estrategias como la escritura colaborativa o creativa se utilizan solamente ocasionalmente en lugar de estar integradas dentro de un plan organizado. Igualmente, aunque se reconoce la importancia del juego y los intereses estudiantiles, estas no siempre son incorporadas sistemáticamente en las prácticas educativas. También se señala que las interacciones para retroalimentación entre pares, así como las revisiones textuales tienden a ser limitadas o poco orientadas. Por ende, es esencial que los docentes fortalezcan su papel como mediadores del aprendizaje diseñando estrategias intencionadas que conecten escritura con juego, creatividad y contextos auténticos

Figura 11

Nube de palabras del análisis categorial unidad Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritor



Nota. Análisis semántico Atlas Ti – Autora (2026).

La nube de palabras indica que las percepciones de los educadores sobre la enseñanza de la competencia escritora se agrupan en tres ejes principales: pedagógico, metodológico y formativo. En este contexto, se examina la escritura como una herramienta esencial para la expresión, el desarrollo del conocimiento y la transformación del pensamiento, integrándola de manera transversal dentro del proceso educativo. Sin embargo, también se destacan áreas que requieren mejoras desde la perspectiva docente, sobre todo en lo que respecta a la necesidad de articular de manera más coherente e intencionada las diversas estrategias implementadas. Es crucial ir más allá de una aplicación aislada de actividades lúdicas, creativas o colaborativas y avanzar hacia una planificación sistemática que contemple procesos claros de orientación, retroalimentación y reescritura. Además, es necesario fortalecer el acompañamiento en el fomento del pensamiento crítico, así como en el uso adecuado de la literatura y textos contextualizados, manteniendo una integración equilibrada de la tecnología. De esta forma, el docente podrá afirmarse como un mediador activo que dirige procesos de escritura más reflexivos, significativos y sostenibles a lo largo del tiempo.

SECCIÓN V

TEORIZACIÓN: CONSTRUCTOS SOBRE LA COMPETENCIA ESCRITORA EN EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Un constructo puede entenderse como un sistema relacional de leyes cuyo entramado permite establecer vínculos entre conceptos, hechos y proposiciones. Este entramado no es arbitrario, ya que exige coherencia interna y correspondencia con las evidencias que lo sustentan. En este sentido, la propiedad deductiva posibilita prever consecuencias lógicas a partir de sus premisas, lo que otorga consistencia al cuerpo teórico. Así, esta se configura como una red de relaciones que orienta el razonamiento, facilita la interpretación de nuevos enunciados y permite derivar conclusiones mediante reglas lógicas. Este proceso resalta la importancia de la coherencia, la pertinencia de las premisas y la necesaria contrastación con la evidencia empírica.

Desde esta perspectiva, la presente sección emergió como el eje central de la investigación y representó un momento decisivo en la formulación de constructos sobre la competencia escritora en estudiantes de Educación Básica Primaria, desde las concepciones de los docentes. Su desarrollo se sustentó en los resultados obtenidos durante el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, así como en las unidades temáticas y categorías iniciales y emergentes presentadas en la sección IV, lo que permitió estructurar e interpretar de manera significativa el proceso investigativo. Este proceso permitió estructurar e interpretar de manera significativa los hallazgos del estudio.

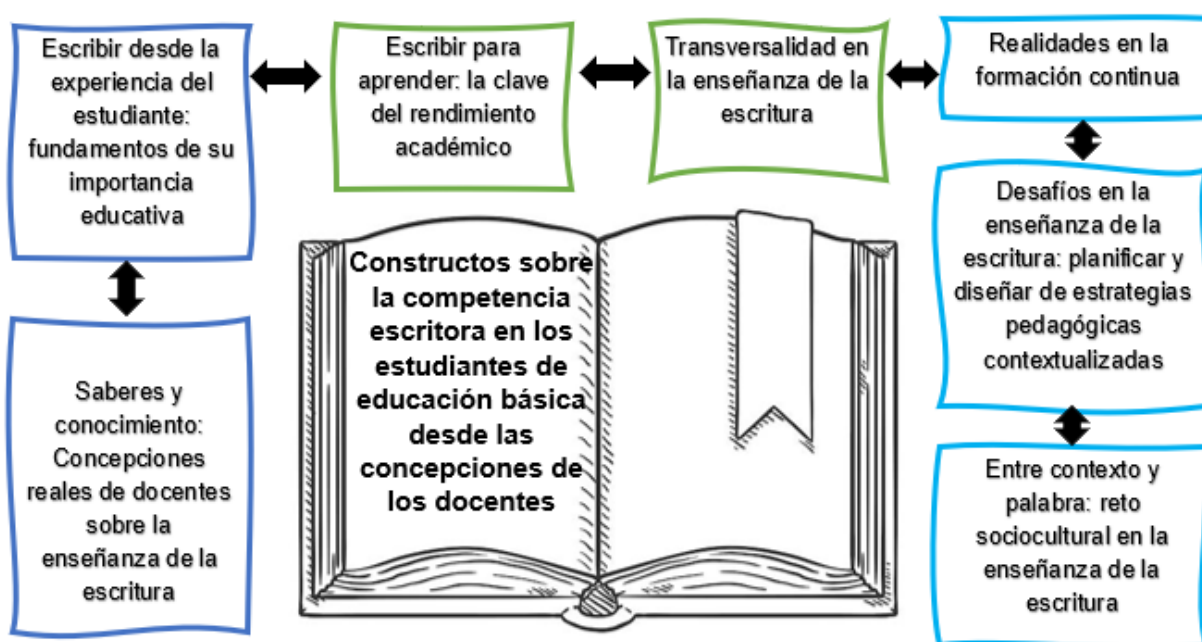
En articulación, la construcción se fundamentó en el análisis y la revisión de los enfoques desarrollados en la sección II, los cuales, en diálogo constante con las voces de los docentes, posibilitaron la consolidación de los constructos. De este modo, los constructos construidos no pretenden establecer reglas rígidas, sino una guía flexible que orientara la reflexión y la acción en situaciones pedagógicas similares.

Desde esta misma perspectiva, el enfoque cualitativo, apoyado por el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, fue más allá de la simple descripción de las creencias y actitudes de los docentes para profundizar en sus representaciones

sociales como fundamento explicativo de la práctica pedagógica y el desarrollo de la competencia escritora. Así, las experiencias, significados y conocimientos construidos en el aula se convirtieron en el punto de partida para la configuración teórica, dando sentido a las prácticas y haciendo visible su complejidad.

Figura 768

Concepciones docentes desde la competencia escritora



Nota. Elaboración propia (2026).

En este marco, los siete constructos teóricos presentados en la Figura 12 describe las nociones que los docentes tienen sobre sí mismos, cómo desarrollan sus prácticas pedagógicas de escritura en los estudiantes de básica primaria. Estos permiten ver cómo estos conceptos se concretan en formas de enseñar, evaluar y apoyar y dar forma a la práctica pedagógica configurando así una base teórica profundamente arraigada en la realidad del contexto docente y el trabajo de los maestros en su vida diaria.

De esta manera, los constructos emergentes no solo permiten una comprensión más profunda de la práctica pedagógica desde el punto de vista de los docentes, sino que también proporcionan aspectos conceptuales y didácticos básicos para explicar cómo se construye, orienta y cambia la enseñanza de la escritura en la educación primaria. Asimismo, integran categorías y relaciones conceptuales transferibles a otros contextos educativos con problemáticas similares, lo que promueve una reflexión pedagógica más crítica, contextualizada e inclusiva sobre la competencia escritora. En este sentido, la teorización se concibe como un entramado de estructuras relacionales que articula conceptos, categorías y evidencias, derivado de premisas fundamentadas que posibilitan la construcción de conclusiones. Su valor no radica únicamente en su coherencia lógica, sino también en su capacidad para interpretar la experiencia, establecer conexiones entre fenómenos y comprender la complejidad de la práctica educativa. A continuación, se presentan los constructos teóricos que dan sentido a la investigación.

Saberes y conocimiento: Concepciones reales de docentes sobre la enseñanza de la escritura

Las concepciones de enseñanza pueden describirse como el conjunto de creencias, conocimientos y significados que forman cómo los educadores son capaces de interpretar, enseñar y evaluar la escritura. Por lo tanto, su importancia es crucial en la organización de las elecciones didácticas y metodológicas en el aula, y, de hecho, influye en la capacidad de los estudiantes para el desarrollo de la escritura y la enseñanza de como un fenómeno cognitivo, social y comunicativo en la educación contemporánea.

En este marco se reconoce que, al explicar las realidades actuales, el docente debe concentrar sus esfuerzos pedagógicos en promover espacios donde el estudiante no solo se adapte al mundo de las letras, sino que también que inicie un proceso de integración de sílabas, sonidos, la unión de las mismas para la conformación de palabras, oraciones que permita de manera progresiva orientar formalmente la escritura. Dentro de este complejo proceso, el maestro debe afianzar el buen uso de la ortografía, tamaño y tipo de letra mediante técnicas y signos de puntuación. Asimismo,

orientar al estudiante en la conformación de ideas que puedan ser incorporadas a la escritura en la medida que se desarrollan las habilidades escriturales.

De igual manera, a partir de estas concepciones, se considera que el desarrollo de la competencia escritora mediante estrategias didácticas planificadas promueve el fortalecimiento de habilidades y la comprensión de textos. En consecuencia, se fomenta la formación de hábitos que conducen progresivamente a los estudiantes a desempeñarse como escritores competentes. Así mismo, la motivación se convierte en un factor significativo; esto lleva a los estudiantes a valorar la escritura como un medio de comunicación y desarrollo del conocimiento, lo que implica que el docente debe comprender la instrucción de la escritura y su relevancia en el contexto educativo actual.

Sin embargo, en todo esto, también están presentes barreras que surgen del mal uso de las herramientas digitales y los métodos tradicionales que obstaculizan la creatividad, poniendo a los estudiantes en la posición de ser consumidores de información y sin la oportunidad de mostrar su potencial. Estos desafíos requieren una actitud crítica, reflexiva y transformadora por parte del docente, que inspire al reconsiderar sus métodos de enseñanza. En el contexto actual, se requiere diseñar la enseñanza de la escritura como un fenómeno cognitivo y social, partiendo de las necesidades reales de nuestros estudiantes. En este sentido, se necesita un enfoque holístico de aprendizaje significativo en la que el docente sea capaz de guiar el escribir de los estudiantes mientras los anima a pensar críticamente sobre el texto, compartir sus sentimientos en la página y darle sentido y significado.

Como consecuencia, el docente se concibe como el mediador del proceso de aprendizaje; por lo tanto, se necesita que el docente tenga información completa sobre el proceso de enseñanza de la escritura si el proceso de desarrollo de la habilidad de escritura ha de ser intencionado. La formación de hábitos de escritura en términos de estrategias y técnicas como el modelado y la práctica guiada no solo facilitará la apropiación progresiva de la escritura para los estudiantes, sino que también facilitará la comprensión de la estrecha relación entre la creatividad, la imaginación y el contexto

sociocultural de los estudiantes. De manera similar, herramientas lúdicas como la bolsa mágica pueden promover la lectura y la escritura a través de la invención y la exploración y fortalecer la competencia comunicativa como un proceso significativo.

En coherencia, se hace necesario transformar el enfoque tradicional de la enseñanza de la escritura hacia una perspectiva constructivista. Desde este enfoque, el estudiante asume un papel activo en la construcción de su conocimiento, mientras el docente actúa como mediador que orienta el aprendizaje mediante un andamiaje pedagógico contextualizado que favorece la participación

En relación con lo anterior, estas prácticas se deben sustentar tanto en teorías implícitas como explícitas. Por un lado, el constructivismo aporta la idea de que el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante construye significados a partir de sus experiencias previas. Por otro lado, las metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, permiten situar al estudiante frente a situaciones reales que estimulan la reflexión, la toma de decisiones y la producción escrita con sentido. De igual manera, desde las concepciones sociales del aprendizaje, la escritura se entiende como un proceso de construcción de conocimiento que emerge de la interacción con el entorno y la cultura, lo que favorece el desarrollo de la metacognición, el pensamiento crítico y la capacidad de establecer relaciones significativas entre ideas.

Por ende, se reitera que el docente en el aula debe ser creativo, innovador y estratégico, y, por lo tanto, debe ser capaz de adaptar su práctica en respuesta a la necesidad de aprendizaje para promover y establecer una escritura lógica, coherente, concisa y significativa. Así mismo, el uso de métodos activos y actividades lúdicas también ayuda a desarrollar el lenguaje escrito a través de un enfoque comunicativo. En este sentido, las actividades pedagógicas guiadas permiten a los estudiantes elegir temas, explorar ideas y construir textos, favorecen la invención e interacciones creativas, fomentando la competencia comunicativa.

Desde esta perspectiva, aprender a escribir implica desarrollar el pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes expresar sentimientos e interpretar los textos. Por

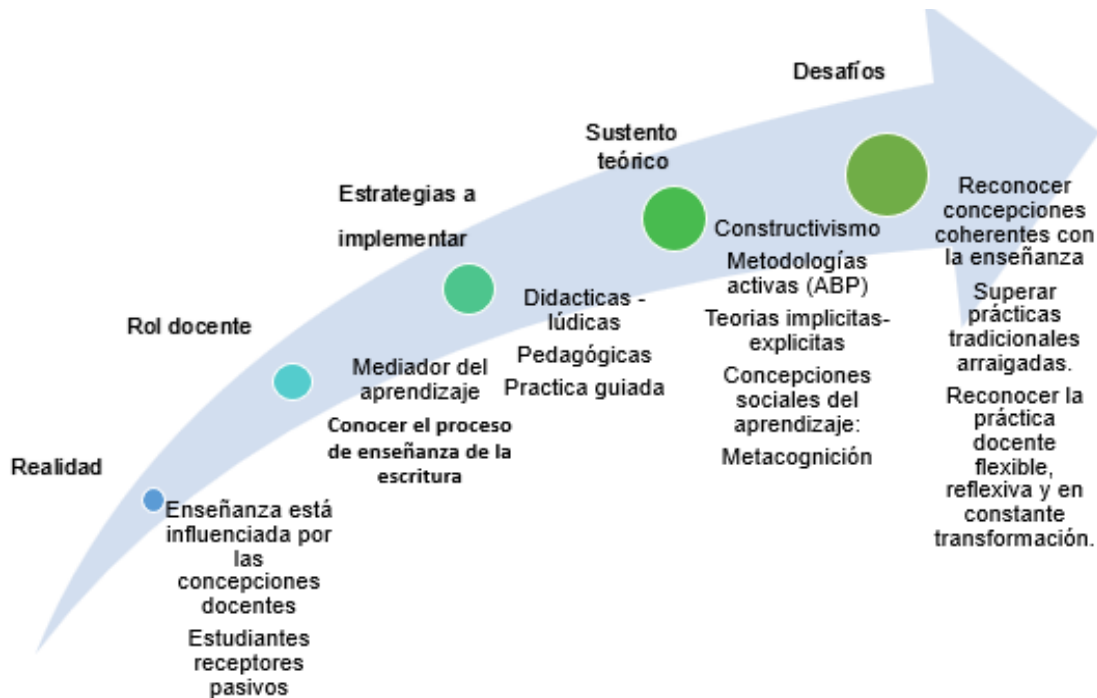
ello, la enseñanza de la escritura mediante estrategias pedagógicas, didácticas se convierte en una oportunidad para crear espacios creativos, donde el docente planifica cada momento pedagógico y promueve la participación estudiantil. Asimismo, la evaluación de estas estrategias permite identificar debilidades, ajustar procesos y fortalecer el desarrollo de habilidades escriturales.

De esta forma, la evaluación se constituye en una oportunidad para transformar la práctica pedagógica mediante procesos de metacognición, favoreciendo la reflexión, el aprendizaje y la mejora continua. Así, el docente puede construir nuevas concepciones que promuevan una escritura clara, coherente y creativa, en consonancia con las demandas del contexto educativo. En este sentido, la escritura se concibe como una construcción compleja, social y procesual que el docente debe comprender, ya que no es solo una disciplina, sino un proceso pedagógico y didáctico en el que su conocimiento resulta fundamental para responder a las necesidades actuales de la educación y garantizar el desarrollo de competencias escriturales en los estudiantes.

En correspondencia con lo anterior, el docente debe romper con viejos esquemas metodológicos para adoptar un enfoque constructivista que contribuya a la transformación de la enseñanza de la escritura. Así, al integrar metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, se fortalece el desarrollo de las habilidades escriturales desde las primeras etapas educativas. De otra parte, el constructivismo, al concebirse como una metodología activa, permite que el estudiante asuma un rol protagónico mientras aprende haciendo, construyendo conocimientos a partir de sus experiencias previas. Esto posibilita el trabajo cooperativo y el desarrollo del pensamiento crítico, favoreciendo que los estudiantes reflexionen, tomen postura y busquen soluciones dentro de su entorno.

Figura 849

Saberes y conocimiento: Concepciones reales de docentes sobre la enseñanza de la escritura



nota. Elaboración propia. (2026).

Escribir desde la experiencia del estudiante: fundamentos de su importancia educativa

El desarrollo de la competencia escritora en la Educación Básica Primaria se constituye como un pilar fundamental que trasciende la simple producción de textos coherentes. En el contexto educativo colombiano, su enseñanza ha evolucionado hacia un enfoque que reconoce la función comunicativa, reflexiva y social, posicionándola como herramienta clave para la construcción del pensamiento, la argumentación y la participación ciudadana. En este sentido, fundamentar el desarrollo de la escritura a partir de las experiencias de los estudiantes, es un reto porque escribir no solo implica dominar aspectos formales, sino construir significado en contextos reales y con propósitos auténticos.

Actualmente en nuestro contexto se observa en algunos casos enseñanza desde un enfoque tradicional centrada en la corrección formal, donde la gramática y la ortografía son consideradas los principales indicadores de competencia especialmente en los grados primero, segundo y tercero. Se reconoce que este modelo permite establecer bases lingüísticas, pero genera una desconexión significativa entre la técnica y el significado, al dejar de lado los contextos, propósitos y usos reales del lenguaje. Por lo tanto, el aprendizaje de la escritura se aísla de las prácticas sociales y académicas, dando lugar a tensiones entre forma y sentido, lo cual limita la capacidad de los estudiantes para argumentar, comunicar ideas con claridad y participar activamente en contextos reales, evidenciando la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más integrales y contextualizados.

Frente a estas barreras, las políticas educativas abren la necesidad sobre el modelo constructivista, que promueva cambios estructurales orientados a integrar la escritura y el pensamiento crítico dentro de proyectos y áreas transversales. Este giro permite reconocer la escritura como un proceso dinámico, experimental, vinculado a la interpretación de fuentes, la construcción de argumentos y la comunicación de ideas con responsabilidad. Esto se puede dar con la incorporación de tecnologías y entornos digitales transforma las prácticas pedagógicas, favoreciendo dinámicas multimodales, colaborativas y creativas. De este modo, refleja una transición hacia un enfoque holístico e integrador, en el cual se concibe como herramienta de aprendizaje, pensamiento y participación social.

En este nuevo escenario, el docente debe asumir dos roles fundamentales el de mediador del aprendizaje, orientando procesos que integren de manera coherente la teoría y la práctica. Además, el de diseñador de experiencias significativas que articule la escritura con contextos reales, favoreciendo la autonomía, la autorregulación y la construcción de conocimiento. En este sentido, su papel trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en un agente que interpreta, adapta y aplica diversos fundamentos teóricos en función de las necesidades de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, su práctica pedagógica se sustenta en diversos fundamentos epistemológicos. Por un lado, al incorporar la teoría de las inteligencias múltiples donde reconoce la diversidad de habilidades presentes en el aula y, en consecuencia, propone estrategias diferenciadas que permiten abordar la escritura desde distintos modos de expresión y aprendizaje. Así, deja de concebir la escritura como una habilidad homogénea y promueve oportunidades inclusivas para su desarrollo.

Por otro lado, al apoyarse en el aprendizaje significativo, orienta la enseñanza hacia la conexión entre los nuevos conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes. De esta manera, planifica situaciones de redacción con sentido, en las que los estudiantes pueden comprender, interpretar y transferir lo aprendido a contextos reales, fortaleciendo la construcción de significados propios. Asimismo, desde una perspectiva humanista, reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. En consecuencia, promueve procesos de escritura que permiten organizar ideas, reflexionar sobre el propio aprendizaje y desarrollar autonomía intelectual. Su rol, en este marco, es acompañar, retroalimentar y generar espacios de diálogo que potencien el pensamiento crítico y la expresión argumentada.

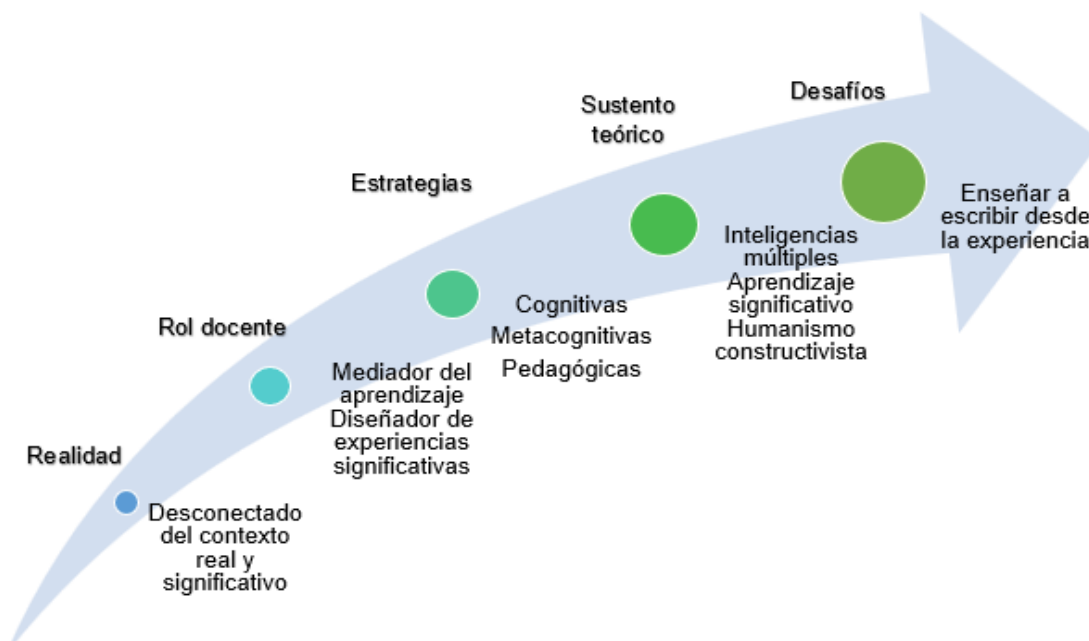
En coherencia a estos fundamentos es prioritario implementar estrategias que articulen dimensiones cognitivas, metacognitivas y pedagógicas. Desde lo cognitivo, la planificación, organización y estructuración de ideas, así como la construcción de relaciones causales y la argumentación fundamentada. En el plano metacognitivo, se fomenta la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de escritura, fortaleciendo la autorregulación y la autonomía. A nivel pedagógico, se destacan estrategias como el diseño de tareas auténticas, la escritura colaborativa, la revisión entre pares y el uso de entornos digitales que integren investigación, creatividad y producción textual. Estas prácticas permiten conectar la escritura con experiencias reales, favoreciendo la construcción de conocimiento significativo.

En general el desarrollo de la competencia escritora desde las experiencias de los estudiantes representa un desafío pedagógico fundamental en la educación contemporánea. En este marco, la transición desde un enfoque tradicional hacia uno holístico e integrador que permite reconocer la escritura como herramienta esencial de pensamiento, aprendizaje y participación ciudadana. No obstante, este proceso exige continuar fortaleciendo la formación docente, así como el diseño de estrategias contextualizadas y la integración de recursos que respondan a las demandas actuales.

En coherencia, escribir correctamente no solo facilita el éxito académico, sino que también forma ciudadanos críticos, capaces de argumentar, dialogar y contribuir a la construcción de una sociedad más informada y participativa. Por ello, enseñar a escribir desde las experiencias de los estudiantes implica asumir el reto de formar sujetos que piensen, comuniquen y actúen con propósito, en un mundo donde la palabra escrita se convierte en puente entre el conocimiento y la transformación social.

Figura 930

Escribir desde la experiencia del estudiante: fundamentos de su importancia educativa



Nota. Elaboración propia.(2026).

Escribir para aprender: la clave del rendimiento académico

El desarrollo de la competencia en escritura durante la Educación Básica Primaria se considera un elemento crucial para el rendimiento académico, ya que actúa como una herramienta fundamental para la comprensión, organización de ideas y construcción del conocimiento. En este contexto, escribir con el fin de aprender implica ir más allá de cumplir con un requisito escolar y adoptar la escritura como un proceso que fomente habilidades críticas, síntesis y argumentación. Desde la perspectiva del docente, se busca integrar la escritura al aprendizaje en todas las áreas, lo cual potencia el desempeño general de los estudiantes.

Sin embargo, en la práctica educativa aún hay enfoques que limitan la escritura a ejercicios formales o a materias específicas, lo que reduce su impacto en el proceso de aprendizaje. Esta visión fragmentada dificulta la comprensión de instrucciones, organización de ideas y comunicación efectiva, afectando negativamente el rendimiento en diversas asignaturas. Como resultado, la escritura pierde su función como mediadora del aprendizaje, disminuyendo su potencial para contribuir al desarrollo académico integral.

Por otro lado, cuando se lleva a cabo un adecuado desarrollo de habilidades escriturales, se observa una mejora considerable en el rendimiento académico. La claridad en la expresión facilita no solo la interpretación de contenidos y estructuración textual sino también la resolución de tareas complejas. Además, se fortalece tanto la memoria de trabajo como la transferencia del aprendizaje entre diferentes áreas y las capacidades analíticas. Así, escribir actúa como un puente entre información y comprensión, permitiendo a los estudiantes construir conocimiento de manera autónoma y significativa.

En esta línea, el docente desempeña un papel mediador esencial en el proceso educativo al trabajar dentro de una cultura escolar orientada hacia el aprendizaje e impulsando la escritura como medio para pensar y expresarse. Esto implica establecer rutinas escriturales, ofrecer retroalimentación constructiva y diseñar experiencias relevantes que conecten con las realidades del estudiante. En lugar de centrarse

únicamente en correcciones gramaticales o formales, este cambio paradigmático invita al estudiante a planificar, redactar, revisar y reflexionar mientras participa activamente en el proceso escrito; transformando así esta actividad en una herramienta formativa.

Este enfoque pedagógico está basado en diversos modelos que explican cómo se enseña y aprende a escribir. El modelo tradicional enfocado principalmente en corrección resulta limitado frente a las exigencias actuales. Por otra parte, el modelo cognitivo del proceso concibe la escritura como una actividad que involucra planificación textual y revisión continua; lo cual favorece una mejor organización del pensamiento.

El enfoque sociocognitivo constructivista también resalta que escribir es una práctica social llena de significado asociada con interacción y contexto. Desde una perspectiva basada en múltiples inteligencias se aprecia la diversidad en las formas de aprender; lo cual permite abordar la enseñanza escritural desde distintos modos expresivos. Asimismo, el aprendizaje significativo enfatiza cómo los conocimientos previos conectan con nuevos saberes facilitando así tanto comprensión como transferencia dentro del ámbito educativo básico.

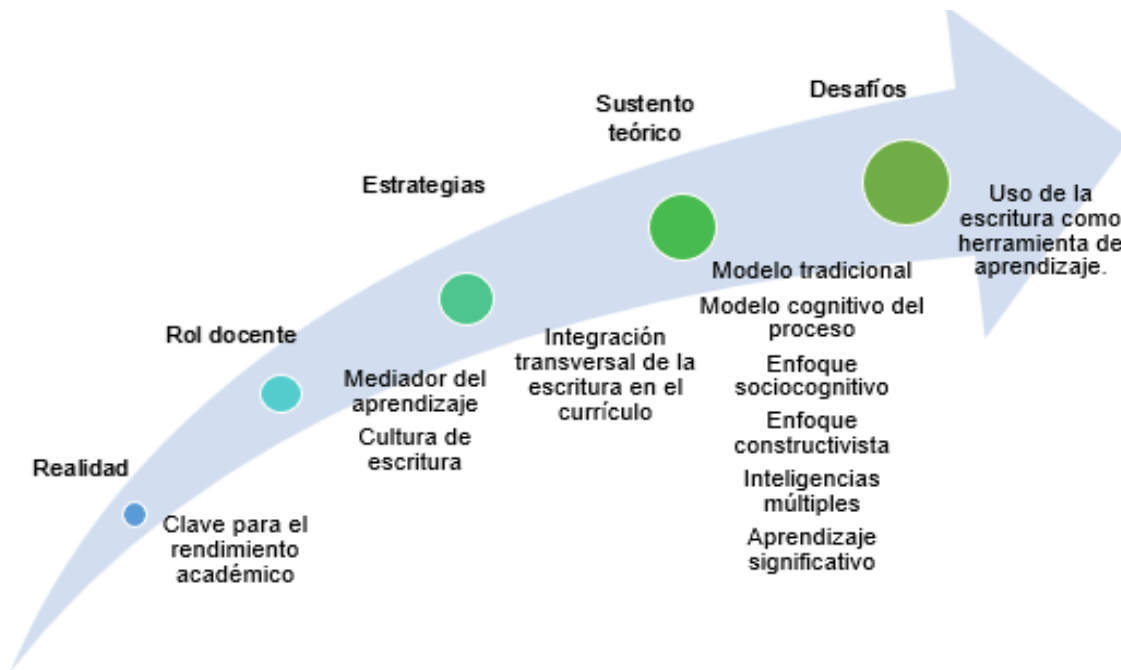
De acuerdo con esto último, los docentes deben implementar estrategias que integran transversalmente la escritura dentro del currículo escolar. Entre estas estrategias destacan aquellas tareas auténticas con propósitos reales; por ende, la retroalimentación constante junto a procesos de revisión y reescritura son fundamentales para mejorar continuamente los textos producidos por los estudiantes; mientras que proyectos interdisciplinarios refuerzan las habilidades argumentativas, reflexivas y comunicativas. Estas tácticas permiten convertirla escritura en una práctica significativa que motive e integre conocimientos aplicables a diversos contextos educativos.

En coherencia, redactar como método de aprendizaje se establece como un componente esencial del rendimiento académico. Esto posibilita que los estudiantes comprendan, organicen y expresen sus ideas de forma clara y estructurada, resultando en un mejor desempeño en diversas áreas del conocimiento. Su importancia radica en

que no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también potencia el pensamiento crítico, la habilidad analítica y la autonomía para abordar problemas complejos, lo que contribuye a un desempeño académico más sólido y relevante.

Figura 1011

Escribir para aprender: la clave del rendimiento académico



Nota. Elaboración propia.(2026).

Transversalidad en la enseñanza de la escritura

La transversalidad de la escritura en todas las áreas del currículo se introduce como un eje fundamental en la Educación Básica Primaria, en la que la escribir no se limita de manera exclusiva en la asignatura de Lengua Castellana sino como una herramienta indispensable para producir conocimiento, para pensar y para socializar. Desde este punto, el papel del docente es integrador, la enseñanza de la escritura un proceso transdisciplinario y, por lo tanto, proporciona significado al proceso educativo.

Sin embargo, aún persisten concepciones que la restringen a un área específica del conocimiento, lo que limita su potencial como actividad transversal. Esta visión fragmentada impide que los estudiantes desarrollen la capacidad de expresar su

escritura de manera coherente en estas áreas y de desarrollar la competencia escritora necesaria para aprender en otros contextos. Como resultado, la escritura pierde su funcionalidad y se desconecta de las tareas reales de aprendizaje.

En contraste, en la escolarización, encontramos que la escritura se potencia cuando se combina con las Ciencias Naturales, las Matemáticas y las Ciencias Sociales, y permite a los estudiantes construir conocimiento, hacer argumentos, transmitir ideas desde una multitud de contextos. Esta consolidación está en línea con una filosofía de educación más integral, ya que la escritura es un medio para dar sentido, interpretar y participar en cualquier entorno social.

El docente juega un papel en este caso no solo como corrector de errores, sino también como mediador (pedagógico y afectivo), guiando al estudiante y orientando el proceso de escritura. Su trabajo incluye guiar, motivar y adaptar actividades al flujo de aprendizaje, creando un sentido de confianza y una mentalidad de escritura. Este cambio de paradigma coloca al docente en una forma de articulador curricular, integrando la escritura de esta manera dentro de todas las áreas de conocimiento a través de una planificación basada en situaciones que responde a las necesidades ambientales y del estudiante. Así, la escritura se convierte en una práctica significativa, ligada a la experiencia real y a la creación de significado.

Este enfoque se sustenta en una base epistemológica que reconoce que se producen diferentes aprendizajes y creaciones de conocimiento. Con la teoría de las inteligencias múltiples, se aprecia la pluralidad de las habilidades de los estudiantes y se puede abordar la escritura desde diferentes lenguajes y medios de expresión en diferentes áreas. Por su parte, el aprendizaje significativo orienta la enseñanza hacia la conexión entre los contenidos escolares y las experiencias previas del estudiante, favoreciendo la comprensión profunda y la transferencia del conocimiento a contextos reales. Esto se debe a la naturaleza de la escritura como herramienta para pensar, aprender y comunicarse en todas las disciplinas, dentro del marco de la Educación Básica Primaria.

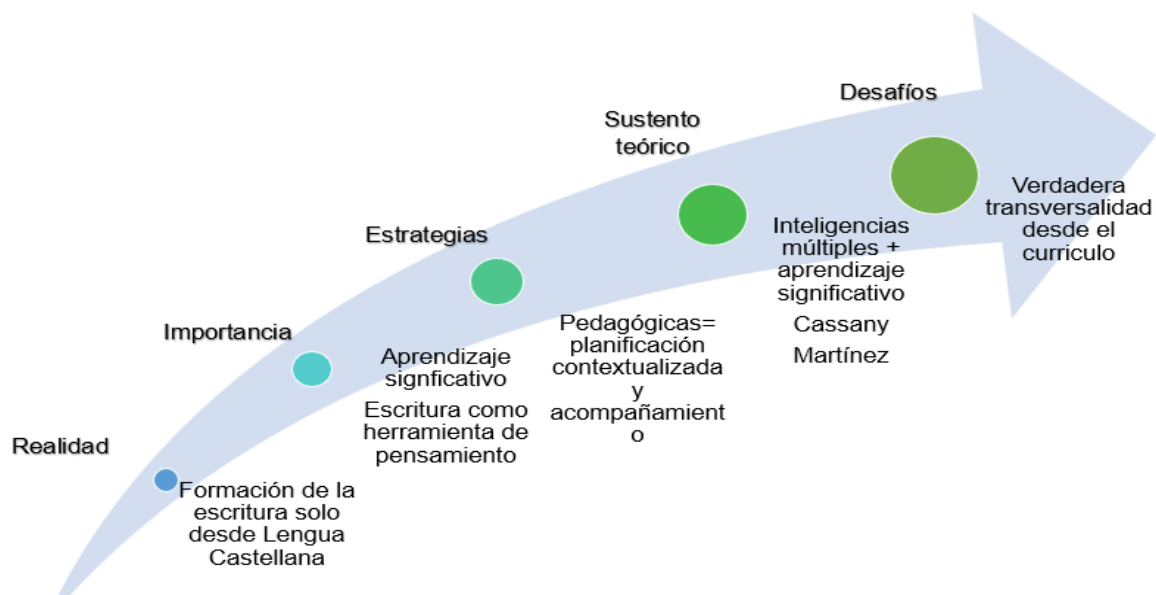
En coherencia con esta perspectiva, la transversalidad de la escritura se concreta en una planificación pedagógica intencionada, donde el docente selecciona tipos de textos y actividades según los propósitos formativos de cada área. Esta planificación contextualizada permite integrar la escritura de manera funcional en el currículo, vinculándola con situaciones reales de aprendizaje. En consonancia con Martínez (2012), esta perspectiva comprende que el sentido de la escritura emerge de la experiencia pedagógica vivida y del compromiso docente por integrar la competencia escritora de manera transversal, contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el carácter transversal de escribir se manifiesta en una planificación orientada pedagógicamente, que considera tipos de textos y tareas dependiendo del propósito educativo dado a cualquier dominio en el que se desarrolló la escritura. Esta planificación contextualizada permite que la escritura se integre naturalmente en el currículo y esté estrechamente vinculada a situaciones reales de aprendizaje. De manera similar, el proceso de escritura se potencia cuando proporcionamos apoyo continuo, motivación y modificamos actividades para adaptarlas a los ritmos del estudiante, lo que aumenta la confianza del estudiante y la evolución gradual de la competencia escritora en diferentes situaciones.

Actualmente, la transversalidad de escribir en todas las áreas representa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para transformar las prácticas educativas en la Educación Básica Primaria. Asumir la escritura como una responsabilidad compartida permite fortalecer el pensamiento crítico, la expresión y la construcción de conocimiento en los estudiantes. Por tanto, el rol del docente es el eje central para integrar de manera significativa en el currículo, promoviendo experiencias de aprendizaje que conecten con la realidad del estudiante. En coherencia Cassany (1999) sostiene que enseñar a escribir implica enseñar a pensar y a comunicar en contextos reales, lo cual coincide con la realidad educativa.

Figura 1092

Transversalidad en la enseñanza de la escritura



Nota. Elaboración propia (2026).

Realidades en la formación continua

Uno de las realidades más apremiantes que se evidencia es la carencia de una actualización y formación docente continua y especializada en la enseñanza de la escritura. Aunque muchos educadores muestran un alto grado de compromiso, la realidad es que la capacitación formal a menudo se queda atrás frente a las demandas de la disciplina y la diversidad de contextos. Este desentrenamiento percibido se traduce en prácticas pedagógicas estables que no siempre incorporan las metodologías más efectivas para la escritura.

De igual manera, cuando existen programas de desarrollo profesional, estos no siempre se conectan con las necesidades reales de las aulas ni con los objetivos curriculares ya que la mayoría se implementan con fines de cumplir, ni se establecen los tiempos. Por ende, esta desconexión reduce la relevancia percibida de la formación y su implementación práctica, contribuyendo a la permanencia de prácticas tradicionales y alejándose del enfoque constructivista.

En consecuencia, el aula puede verse limitada por enfoques repetitivos que no logran motivar ni mejorar las producciones textuales de los estudiantes. Esto evidencia la permanencia de enfoques asociados a la teoría de la escritura tradicional, centrada en la repetición, la corrección normativa y la producción mecánica de textos. Sin embargo, en contraste, perspectivas como la escritura como proceso conciben la producción textual como una actividad recursiva de planificación, textualización y revisión. De este modo, se plantea un cambio de paradigma que transita de una visión mecánica a una comprensión dinámica, reflexiva y procesual de la escritura.

Por otra parte, otro aspecto clave es la actualización frente a las evidencias y enfoques contemporáneos. En efecto, las investigaciones sobre escritura colaborativa y escritura orientada a proyectos requieren trasladarse a la práctica educativa. No obstante, sin una formación que integre estos hallazgos recientes, los docentes tienden a recurrir a estrategias tradicionales que pueden limitar la creatividad, la crítica y la escritura reflexiva en los estudiantes. Asimismo, la diversidad de contextos escolares agrava este reto, especialmente en Villa de Rosario, donde la vulnerabilidad, las necesidades de apoyo y los recursos disponibles difieren significativamente.

Por esta razón, la formación debe responder a estas diferencias y ofrecer modelos flexibles que permitan adaptar estrategias de escritura a distintos ambientes, niveles y ritmos de aprendizaje. En consecuencia, sin esa adaptabilidad, la transferencia efectiva de conocimientos resulta dificultosa. En este marco, se reconoce que el docente es el motor de cualquier política educativa. Por tanto, fortalecer la formación y capacitación docente se vuelve imprescindible. Sin embargo, cuando esta formación es insuficiente, el profesorado tiende a reproducir prácticas tradicionales, lo que limita la innovación pedagógica.

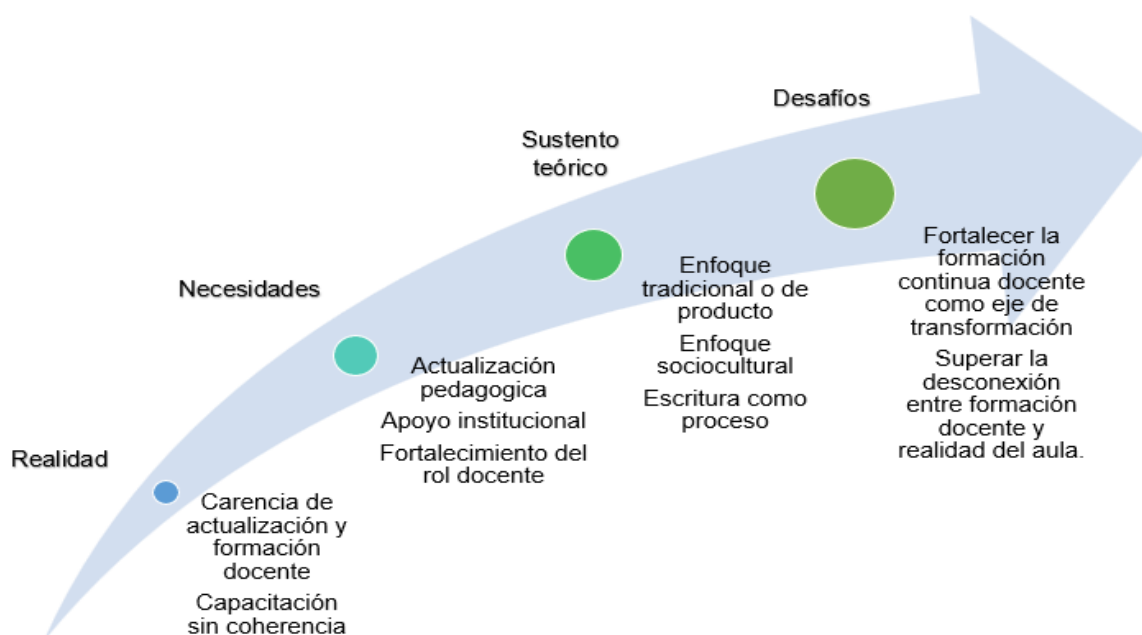
En contraste con las prácticas tradicionales, el enfoque sociocultural resalta la importancia de la interacción, el contexto y las prácticas sociales del lenguaje como elementos fundamentales en el aprendizaje de la escritura. De igual forma, este enfoque permite comprender la escritura como una práctica situada, vinculada a la cultura, la comunidad y las experiencias del estudiante. Asimismo, el distanciamiento

de estas perspectivas evidencia la necesidad de retomar el enfoque constructivista, el cual concibe el aprendizaje como un proceso activo, significativo y mediado por la interacción social.

La carencia de actualización y formación docente continua en la enseñanza de la escritura representa un obstáculo significativo para mejorar la alfabetización y la capacidad de expresión de los estudiantes. Por ello, se hace necesario avanzar hacia enfoques centrados en el proceso, la interacción y la construcción significativa del conocimiento. Finalmente, fortalecer la formación docente continua se configura como una prioridad, ya que constituye el eje fundamental para transformar las prácticas pedagógicas y responder a las exigencias de una educación contextualizada, inclusiva y de calidad.

Figura 1171

Realidades en la formación continua



Nota. Elaboración propia.(2026).

Desafíos en la enseñanza de la escritura: planificar y diseñar de estrategias pedagógicas contextualizadas

Es fundamental reconocer la creciente importancia de desarrollar la competencia escritora sólida en los estudiantes de Educación Básica Primaria; sin embargo, aún persisten múltiples desafíos que obstaculizan este proceso. En efecto, escribir como habilidad clave que abre puertas a la comunicación, la argumentación y la comprensión disciplinar, favoreciendo el aprendizaje significativo. No obstante, estos avances, se ven limitados por los desafíos de planeación y diseño de estrategias docentes que limitan su desarrollo efectivo y oportuno.

En este sentido, el docente como planificador enfrenta diversas barreras, entre ellas la falta de tiempo, la sobrecarga laboral y el insuficiente apoyo institucional. En consecuencia, la planificación, la retroalimentación de calidad y evaluación formativa demandan esfuerzos adicionales que no siempre logran consolidarse. A ello se suman las brechas sociales y educativas que restringen el acceso a recursos, materiales y tecnologías, afectando directamente la implementación de prácticas pedagógicas significativas.

Asimismo, el docente como diseñador de estrategias pedagógicas debe responder a contextos diversos en los que las condiciones sociales influyen directamente en los procesos de escritura. En muchos casos, la ausencia de actividades auténticas, participativas y contextualizadas impide atender los estilos de aprendizaje de los estudiantes, reduciendo su participación activa y limitando la escritura como construcción social. Esta situación evidencia la necesidad de crear condiciones necesarias que permitan una enseñanza más inclusiva y pertinente.

En este marco, el docente como planificador no solo organiza contenidos, sino que también debe acompañar, explicar y motivar frente a los errores, promoviendo procesos de retroalimentación intencionada con objetivos claros dentro del proceso formativo. De igual manera, el docente como diseñador de estrategias pedagógicas debe responder a las necesidades del entorno, incorporando el acompañamiento

socioemocional y favoreciendo la reflexión sobre el propio aprendizaje, lo que fortalece la autonomía, la creatividad y la participación activa de los estudiantes.

En consecuencia, estos desafíos evidencian una transición desde enfoques tradicionales hacia perspectivas más integrales. Mientras la enseñanza tradicional se centra en el producto y la corrección normativa, el docente como planificador debe orientar su práctica hacia la escritura como proceso, basada en la planificación, redacción y revisión. De este modo, se supera la fragmentación del saber y se reconoce la escritura como una práctica dinámica, intencionada y contextualizada que requiere constancia en las estrategias y coherencia didáctica

Desde el sustento teórico, el enfoque tradicional ha privilegiado la corrección formal; sin embargo, el enfoque sociocognitivo aporta la comprensión de los procesos mentales implicados en la escritura, como la organización de ideas y la autorregulación. A su vez, el enfoque constructivista plantea el aprendizaje como una construcción activa, mientras que el enfoque sociocultural resalta la escritura como una práctica social vinculada al contexto. En consecuencia, el docente como diseñador de estrategias pedagógicas debe integrar estos enfoques para favorecer un aprendizaje integral.

En línea con lo expuesto, es fundamental que el docente, en su rol de planificador, implemente estrategias que sean tanto cognitivas como metacognitivas y pedagógicas de manera integrada. Por un lado, las estrategias cognitivas deben enfocarse en mejorar la organización de ideas, así como la coherencia y cohesión del texto; por otro lado, las metacognitivas deberían incentivar la reflexión sobre el aprendizaje personal y fomentar la autorregulación. Por último, las estrategias pedagógicas tienen que basarse en metodologías didácticas concretas y contextualizadas, abarcando actividades significativas, escritura colaborativa y proyectos interdisciplinarios. Es esencial que estas estrategias no se consideren técnicas aisladas, sino más bien procesos intencionados que diversifiquen y contextualicen los textos, optimizando el tiempo disponible y reforzando un aprendizaje significativo.

Pero el docente como planificador se enfrenta a desafíos estructurales, como la falta de apoyo institucional, condiciones de emergencia educativa y disparidades regionales en Colombia, que están obstaculizando la implementación de estrategias transversales. La desigualdad educativa también limita el acceso a entornos de lectura de calidad y modelos textuales, lo que requiere enfoques contextualizados y socialmente relevantes.

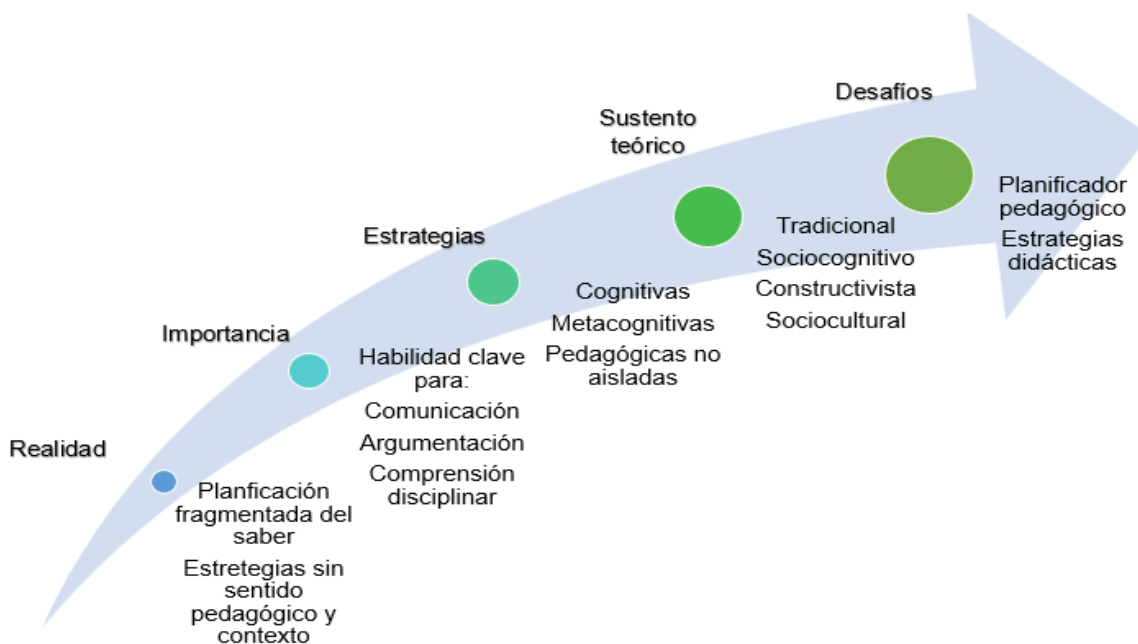
Asimismo, la calidad de la retroalimentación y la evaluación de la escritura es también un factor importante a considerar. Muchas prácticas se basan en la corrección de errores y no en la construcción de argumentos. Por lo tanto, el docente como diseñador pedagógico debe realizar evaluaciones formativas con criterios claros y rúbricas dialogadas para ayudar al proceso de escritura desde las etapas iniciales hasta la consolidación.

Además, la infraestructura y el acceso a la tecnología afectan la escritura. El docente como planificador necesita aprovechar los recursos proporcionados para fomentar estrategias innovadoras como la escritura colaborativa y el aprendizaje interdisciplinario. Paralelamente la formación continua del docente, la mentoría y las comunidades de práctica son espacios fundamentales para fortalecer el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas.

En coherencia, los desafíos en la enseñanza de la escritura exigen reconocer al docente como planificador y diseñador de estrategias pedagógicas capaces de articular la planificación, las estrategias y el contexto social. De hecho, el desarrollo de la competencia escritora en Colombia es un objetivo estratégico que requiere políticas públicas sostenibles, acceso a recursos, formación docente y evaluación continua de las prácticas pedagógicas. Finalmente, solo a través de una comprensión integrada de la planificación pedagógica, los enfoques contextualizados y las condiciones sociales podemos superar la fragmentación del conocimiento y avanzar hacia una enseñanza de la escritura más significativa, inclusiva y transformadora que responda a las necesidades reales de los estudiantes y apoye su desarrollo integral.

Figura 1236

Desafíos en la enseñanza de la escritura: planificar y diseñar de estrategias pedagógicas contextualizadas



Nota. Elaboración propia (2026)

Entre contexto y palabra: reto sociocultural en la enseñanza de la escritura

El reto sociocultural en la enseñanza de la competencia escritora se enmarca como un eje básico en la educación actual, reconociendo que escribir no es simplemente una habilidad técnica, sino una práctica situada que se cultiva a partir de las experiencias, identidades y contextos de los estudiantes. Por tanto, la formación docente y las condiciones del entorno educativo inciden directamente en la manera en que se orienta la escritura, lo que exige una mirada integral que articule la escuela con las realidades de los estudiantes y sus experiencias en el mundo.

Según Álvarez y Ramírez (2006) lo sociocultural es una dimensión adicional al considerar el contexto social y cultural en la producción textual. La realidad educativa evidencia barreras significativas que limitan este propósito como es la falta de reconocimiento de las condiciones vivienda, familia, barrio, cuidadores de los estudiantes, esto genera una desconexión entre la escritura escolar y las realidades que estos viven fuera del aula si esto no se tiene en cuenta la escritura pierde sentido,

disminuye la motivación y se restringe la posibilidad de que los estudiantes expresen su identidad y construyan textos auténticos.

En una cultura literaria donde se aprende sobre la marcha, es claro que la familia, la comunidad y las experiencias culturales son influencias clave en la forma en que los estudiantes escriben y se expresan. Cuando estas dimensiones no se integran en las prácticas pedagógicas, es probable que las narrativas internas de los estudiantes perpetúen modelos extranjeros, sintiéndose "ajenos" en sus propias obras de producción lingüística. De la misma manera, la diversidad lingüística, incluyendo los tipos de práctica comunicativa en cada contexto, es un recurso valioso, aunque siendo una riqueza, contribuye a un mayor desarrollo de la escritura. A esto se suman factores sociales como las limitaciones económicas, las barreras sociales a los recursos culturales o técnicos y los altos niveles de vulnerabilidad que pueden obstaculizar el desarrollo sostenido de las habilidades de escritura.

Frente a este panorama, el docente reconoce su rol clave como mediador y transformador de prácticas pedagógicas, al reconocer la escritura como una práctica sociocultural. Son arquitectos de experiencias que conecten el aula con la vida del estudiante, valorando sus saberes, su contexto y su identidad que él o ella lleva. Este cambio de paradigma exige transitar de enfoques tradicionales hacia perspectivas constructivistas y contextualizadas, donde la escritura se comprende como un proceso dinámico, significativo y vinculado a la interacción social. En este sentido, el maestro no solo orienta, sino que también acompaña, retroalimenta y genera espacios de reflexión que favorecen la construcción de textos con sentido.

Debe hacerse a través de un cambio del 'viejo paradigma' de aprendizaje a un enfoque constructivista y contextualizado y, más importante, hacia la percepción de que la escritura es un proceso socialmente interactivo basado en un significado dinámico como significativo en contexto. Esta comprensión no solo como guía, sino también como compañero, como observador, guía y presencia reflexiva, crea oportunidades para construir textos significativos.

Sobre la base de un enfoque constructivista, el aprendizaje sigue siendo un proceso activo mientras el estudiante construye significados a partir de la experiencia. De manera similar, las teorías socioculturales enfatizan la necesidad de contexto, interacción con otros y prácticas lingüísticas en las prácticas de escritura para influir en el desarrollo de la competencia escritora. Asimismo, la escritura como proceso permite que la producción textual se entienda como una actividad recursiva que integra los procesos de planificación, textualización y revisión, reforzando aún más la reflexión y la mejora continua. Junto con lo anterior, se abogan por estrategias que mejoren tanto la práctica docente como el aprendizaje del estudiante. Los programas de actualización, la mentoría, la observación en el aula y las comunidades de práctica facilitan la transferencia de metodologías de escritura y facilitan el intercambio de experiencias pedagógicas.

Además, es importante conectar la escuela con la comunidad en proyectos de la vida real y tener la escritura basada en experiencias, costumbres y contexto comunitario. Tales enfoques refuerzan la identidad, la motivación y la generación de textos significativos. En términos más simples, el desafío sociocultural de enseñar escritura significa ver que la construcción de habilidades de escritura está influenciada por la formación docente, pero también por la forma en que los estudiantes viven dentro de sus contextos. Abordar los desafíos a las limitaciones existentes implica un movimiento hacia estrategias pedagógicas más humanas, inclusivas y contextualizadas basadas en la diversidad y fomentando la expresión auténtica y significativa. Así, enseñar escritura desde un contexto sociocultural de enseñanza y aprendizaje no solo beneficia los procesos académicos, sino también la identidad y la participación, y la construcción de significado, consolidando la escritura como un puente entre la escuela, la vida y la transformación social.

Figura 1267

Entre contexto y palabra: reto sociocultural en la enseñanza de la escritura



Nota. Elaboración propia (2026).

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

En coherencia con el enfoque reflexivo de esta sección, que reunió los hallazgos del estudio y abrió la puerta a nuevas comprensiones, las percepciones de los docentes sobre la escritura en la Educación Básica Primaria revelaron una comprensión profunda e interconectada de este proceso. Esta investigación avanzó desde una problematización inicial hacia un análisis cuidadoso de las voces de los educadores; en este sentido, se reconoció que la enseñanza de la escritura no debía ser considerada de forma fragmentada, sino como una construcción compleja en la que se entrelazaban tanto el producto como el proceso.

Desde esta perspectiva, no solo se debe valorar el resultado final de los textos producidos, sino que se debe acompañar y orientar cada una de las trayectorias de mejora que los estudiantes, así como el dominio progresivo de las convenciones lingüísticas. De este modo, la labor docente trasciende de la simple corrección para situarse en un ejercicio pedagógico reflexivo, en el cual se promueva el desarrollo integral de la competencia escritora, reconociendo los avances, las dificultades y las potencialidades de cada estudiante en su proceso de construcción textual.

En consecuencia, la función del docente se extiende más allá de la mera evaluación del producto, convirtiéndose en un acompañamiento continuo que implica comprender los ritmos, esfuerzos y estilos particulares de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta mirada, el educador no solo valora lo que el estudiante logra expresar por escrito, sino que también orienta su proceso, fortaleciendo su desarrollo como escritor.

En consonancia con ello, al analizar conjuntamente las visiones de los maestros sobre la escritura en la Educación Básica Primaria, se evidenció una comprensión conceptual e integradora de las habilidades comunicativas, en la que las dimensiones

del producto y del proceso se entrelazaron de manera inseparable. Así, no solo se valoró el texto final producido por los estudiantes, sino también los caminos de mejora construidos durante su aprendizaje y su progresivo dominio de las convenciones lingüísticas. Esta perspectiva permitió entender que la escritura trasciende ser simplemente una técnica; se configuró como una herramienta fundamental para construir y expresar conocimiento, comunicar ideas de manera crítica y participar responsablemente en la sociedad. En este sentido, se reconoce al estudiante no solo como un escritor en formación, sino como un sujeto activo con voz propia.

En coherencia con la naturaleza interpretativa del estudio, la sección se estructuró a partir de una secuencia lógica que articuló el propósito general con los objetivos específicos, permitiendo una comprensión progresiva de los hallazgos. En primer lugar, se abordó el desarrollo del propósito general, orientado a la generación de constructos sobre la competencia escritora; posteriormente, se profundizó en el análisis del rol del docente como mediador del proceso de enseñanza; seguidamente, se examinaron las concepciones docentes que sustentaron las prácticas pedagógicas; y finalmente, se establecieron los componentes estructurales de los constructos teóricos. Esta organización no solo facilitó la exposición ordenada de los resultados, sino que también permitió evidenciar la interrelación entre pensamiento pedagógico, acción didáctica y construcción teórica, elementos que resultaron fundamentales para comprender la complejidad de la competencia escritora en el contexto educativo analizado.

El desarrollo del propósito general permitió comprender que la competencia escritora no se configura como una habilidad aislada, sino como un proceso dinámico, complejo y multidimensional que requiere de una intervención pedagógica intencional, sistemática y contextualizada. En este sentido, se evidenció que la enseñanza de la escritura depende de la articulación entre instrucción explícita, prácticas formativas y contextos auténticos, lo cual favoreció la construcción de aprendizajes significativos. Se concluye que la escritura implica no solo la producción de textos, sino también procesos de revisión, reescritura y reflexión, los cuales posibilitaron el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes. Asimismo, se reconoce que su

enseñanza de la necesita constante transformación, influenciada por factores como la creatividad docente, la disponibilidad de recursos, las políticas institucionales y las características del contexto educativo.

En coherencia el primer objetivo evidenció que el docente desempeña un rol central ya sea desde su función como mediador, orientador o facilitador del proceso de enseñanza de la escritura. Su intervención no se debe limitar a la transmisión de contenidos, sino que implica la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan la reflexión, la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Por tanto, el docente debe identificar y aplicar prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la coherencia textual, la corrección lingüística y la capacidad expresiva, reconociendo la importancia de iniciar estos procesos desde las primeras etapas de formación. Asimismo, es necesario la reflexión metacognitiva, permitiendo que los estudiantes tomen conciencia de su propio proceso de escritura y asuman un rol activo en su aprendizaje.

En la práctica, la enseñanza se debe caracterizar por su enfoque formativo y continuo, sustentado en el uso de rúbricas claras, estrategias de retroalimentación específica y mecanismos de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación. Estas acciones contribuyen a fortalecer la autonomía del estudiante y a consolidar la escritura como un proceso en permanente construcción. Igualmente, se destacó la importancia de situar la escritura en contextos comunicativos auténticos, lo cual permite conectar los aprendizajes con la realidad de los estudiantes, incrementando su motivación y favoreciendo la pertinencia de las producciones textuales.

Además, el análisis de las concepciones docentes permitió identificar la coexistencia de enfoques diversos, en ocasiones contradictorios, sobre la enseñanza de la escritura. Por un lado, persistieron concepciones tradicionales que entendieron la escritura como una habilidad centrada en la reproducción de estructuras gramaticales y normas lingüísticas, lo cual condujo a prácticas pedagógicas basadas en la repetición y la mecanización. Por otro lado, emergieron concepciones más contemporáneas que

comprendieron la escritura como un proceso social, comunicativo y reflexivo, en el cual el estudiante asumió un rol activo en la construcción de significado.

Estas concepciones promovieron prácticas orientadas a la planificación, la revisión y la producción de textos con sentido, dirigidos a audiencias reales. Esta dualidad evidenció una tensión constante entre enfoques formales y funcionales, lo cual influyó directamente en la selección de estrategias didácticas. En aquellos casos donde predominó una visión más amplia de la escritura, se observaron prácticas que fomentaron la experimentación, la diversidad de géneros y la construcción de textos significativos.

Asimismo, se evidenció que la formación docente, el apoyo institucional y las condiciones del contexto inciden de manera significativa en la configuración de estas concepciones. La ausencia de procesos de formación continua limitó la implementación de estrategias innovadoras, mientras que el acompañamiento pedagógico favoreció el desarrollo de prácticas más reflexivas y colaborativas. En este sentido, se concluyó que las concepciones docentes constituyeron un factor determinante en la calidad de la enseñanza de la escritura, al influir tanto en la interpretación del proceso como en las decisiones pedagógicas adoptadas en el aula.

En el contexto específico del objetivo de establecer elementos que estructuren los constructos de la competencia escritora en estudiantes de educación básica desde la percepción de los docentes, el proceso de análisis nos permitió darnos cuenta de que esta competencia se configuraba como una con varios componentes relacionados, permitiendo una construcción de un fenómeno complejo, dinámico y contextualizado. En primer lugar, se observaron componentes cognitivos, relacionados con la planificación, estructuración de ideas y toma de decisiones textuales, que representaban procesos metacognitivos básicos para la escritura.

Los hallazgos se expresaron con el constructo “Escribir para Aprender: La Clave del Rendimiento Académico”, demostrando que la escritura es más que un proceso de comunicación y es un medio para formular o consolidar el pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje en múltiples dimensiones. De manera similar, se

encontró que se alineaban con el constructo "Conocimiento y Comprensión: Concepciones Reales de los Docentes sobre la Enseñanza de la Escritura", ilustrando cómo las percepciones de los docentes moldean la instrucción que imparten al aprender a pensar escribiendo.

En segundo lugar, se identificaron elementos lingüísticos, asociados con el dominio del vocabulario, la sintaxis, la puntuación y la cohesión textual, lo cual es crucial para hacer que los mensajes sean claros y no ambiguos. Estos se relacionaron con el constructo "Desafíos en la Enseñanza de la Escritura: Planificación y Diseño de Estrategias Pedagógicas Contextualizadas", ya que requieren una enseñanza sistemática explícita para las necesidades reales de aprendizaje del estudiante.

También se presentó la otra parte, que se centró en una dimensión sociocultural: la escritura como una práctica situada que responde a contextos específicos y usos comunicativos. Esta parte se relacionó con los constructos "Entre Contexto y Palabra: Desafío Sociocultural en la Enseñanza de la Escritura" y "Transversalidad en la Enseñanza de la Escritura" debido a que el escritor involucra el entorno, las voces y la escritura de textos a través de áreas de conocimiento y contexto. De manera similar, este enfoque se reforzó con la categoría "Escribir desde la Experiencia del Estudiante: Fundamentos de su Importancia Educativa" y la proposición de que la producción textual significativa es posible solo cuando la construcción comienza desde las experiencias, intereses y los entornos de los que proviene el producto del estudiante.

El último y más importante elemento se vio como un componente actitudinal, que comprende confianza, persistencia y actitudes revisionistas que se cree son esenciales para promover la mejora continua de la competencia escritora. Este tema fue relevante para el constructo "Realidades en la Formación Continua" porque mostró que mejorar estas actitudes depende no solo del estudiante, sino de la preparación del docente, el currículo, el apoyo pedagógico y el entorno institucional para un proceso más reflexivo y motivador. Transversalmente, se encontró que la evaluación formativa

representaba un eje de articulación que era propicio para la retroalimentación sobre el proceso, ajustes en las prácticas pedagógicas y consolidación del conocimiento.

De esta manera, los constructos teóricos no se configuraron como modelos inflexibles sino como herramientas dinámicas que incorporaron teoría y práctica dependiendo del escenario educativo, permitiéndonos entender la competencia escritora como orgánica, en construcción permanente e inextricablemente asociada con conceptos y acciones del docente.

En general las conclusiones integradoras nos ayudan a comprender que la competencia en escritura en la Educación Básica Primaria se mejora cuando las prácticas de enseñanza del docente se conectan la escritura de manera coherente, reconociendo la escritura no solo como una habilidad escolar, sino como una práctica social viva de expresar ideas, emociones y argumentos de manera significativa. Involucrar a la familia y la comunidad como agentes es particularmente importante en este contexto y en la medida en que se les considere contribuyentes que añaden valor y complementan el aprendizaje más allá del aula de esta manera.

Además, se asume la capacitación, actualización desde el docente y el uso de la tecnología como una herramienta que amplía las posibilidades de enseñanza, siempre que los usos prácticos de la misma impliquen calidad de contenido y claridad de expresión, sin sacrificar el propósito formativo de la escritura. Para concluir, enseñar a escribir es significativamente más que crear una habilidad técnica; implica la alineación de las concepciones de los docentes, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales para hacer posible el aprendizaje. La escritura se enmarca como una actividad flexible, inclusiva y continua que está anclada a experiencias significativas, sostenidas y contextualizadas. Es en este camino que los estudiantes aprenden a escribir, construyen su voz, fortalecen su pensamiento y participan activa y conscientemente en la sociedad.

REFERENCIAS

- Adell, J. (2004). Nuevas tecnologías en la formación presencial: del curso online a las comunidades de aprendizaje. *Revista Currículum*, N.º 17, 76.
- Alarcón, E., & Guzmán, M. (2016). Potenciar la atención y concentración de los estudiantes de grado 2 de la escuela Isabel de castilla a través de actividades artísticas y lúdico-pedagógicas. *Fundación Universitaria Los Libertadores*.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Universidad Complutense de Madrid*, 32.
- Amashta, K. (2018). estrategia pedagógica y de participación docente para la construcción del plan de estudio del Centro de Educación Infantil Pepe Grillo Alborada Bilingüe, de la ciudad de Cartagena, Colombia . *Cartagena: Universidad de la Sabana*.
- Anave, A. (2023). Constructos teóricos de la comprensión lectora como componente para la producción de textos escritos desde la práctica pedagógica. *Rubio- Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental el Libertador* .
- Armstrong, T. (2014). Las inteligencias múltiples y la educación integral. *Revista Peruana de Educación*.
- Arrellana, R., Sanhueza, S. y García, L. (2017). La Escuela como Espacio Privilegiado de Integración de los Niños Inmigrantes. *Investigación Cualitativa en Investigación*, 1, 900-909. file:///F:/Dilmar%20Educación%20Tesis/La%20escuela%20como%20espacio%20privilegiado.pdf
- Banco Mundial. (12 de octubre de 2018). Migración desde Venezuela a Colombia: Impactos y estrategias de respuesta en corto y mediano plazo. Obtenido de Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Banco Mundial: <http://www.bancomundial.org/co>
- Bravo, A. (2023). Principios de la comunicación efectiva. 30.
- Bunge, M. (1972). *Emergencia y convergencia: Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Gedisa.
- Bustos Gómez, J. (2024). El papel de la escritura en la formación de maestros de ciencias. Pre. impresos Estudiantes 23.
- Calderón, J. (2023). Modelos pedagógicos y tendencias didácticas en la educación superior. *Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua*, 12.
- Carabaña, J. (17 de junio de 2018). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. Obtenido de Real Instituto el Cano: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ARI63-2008
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. (2011). *La construcción del patriotismo: Enseñanza de la historia y la memoria en un mundo global*. Paidós.
- Casas, A. (2020). *Discurso y Poder en el Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Cassany, D. (1997). La cocina de la escritura. Anagrama.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Paidós.
- Castro, C. (2012). inmigración, hoy: El reflejo de las representaciones sociales de los docentes en la cultura, la política y las prácticas de la escuela en el marco de la diversidad cultural. Santiago de Chile: Universidad central.
- Cedeño, M. (2021). Estudio de caso: análisis de las actividades y estrategias socioafectivas aplicadas en los grados de sexto y séptimo EGB, de la Unidad Educativa "Charasol". Revista Panamericana de Pedagogía, 149.
- Cerón, L. (23 de febrero de 2017). Revista Latinoamericana de Educación inclusiva. Percepciones, Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la Inclusión: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci>
- Chávez, N. (2017). Introducción a la Investigación Educativa. Universal.
- Coll, C. (1990). Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Paidós.
- Colombia Ministerio de Educación. (12 de abril de 2020). Sistema de matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT). Obtenido de Sistema Integrado de Matrícula de educación Preescolar, Básica y Media: [Http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/planeacion-basica/niveleducativo](http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/planeacion-basica/niveleducativo)
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Comenius, J. (1970). Didáctica magna. Porrúa.
- Delgado de S, Y. y Abellana, M. (2009). Venezuela y Migración: El Trabajo como Agente de Cambio. Investigación y Producción Intelectual(32), 229-241.
- Delgado, Y. (2009). Venezuela y Migración: El Trabajo como Agente de cambio. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Delgado, Y. y Abella, M. (2009). Venezuela y Migración como agente de cambio. doi:ISSN: 1316-5852
- Dewey, J. (1960). Experiencia y educación. Losada S.A.
- El Tiempo. (31 de octubre de 2018). ¿Pueden los niños o adolescentes venezolanos estudiar en Colombia. <https://www.eltiempo.com/mundo/venezuela/venezolanos-en-colombia-educacion-para-ninos-y-adolescentes-287718>
- Farrell, T. (2009). Teaching reading and writing: A guidebook for teachers. Corwin Press.
- Fernández, L., Pérez, M., & Gómez, M. (2022). Estrategias lúdicas en la enseñanza de la escritura. Revista de Educación, 45(2), 15.
- Fernando, S. (1997). El valor de educar. Ariel.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). Una teoría cognitiva del proceso de escritura. College Composition and Communication, 387.

- Franco, M. (julio-septiembre de 2017). Sistemas Educativos y Migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(14), 705-728
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Frontera Viva. (31 de mayo de 2020). Portal de Noticias Frontera Viva. Obtenido de Informe de la UNESCO: 198 mil niños venezolanos reciben educación en Colombia: <https://www.fronteraviva.com/informe-de-la-unesco-198-mil-ninos-venezolanos-reciben-educacion-en-colombia/>
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo*. Octaedro.
- Gardner, H. (2014). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Gonzales, V. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Paz.
- Graves, D. H. (1983). *Escribir: maestros y niños trabajando*. Paidós.
- Guamán, V., & Espinoza, E. (2002). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 131.
- Hernández Hermosillo, S. M. (1993). *Diseño instruccional*. . Obtenido de La unidad didáctica : http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Sem_ElabProTer/U3/La%20unidad%20didactic%20o%20la%20unidad%20de%20aprendizaje.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & B. (2007). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, M., & Echenequi, A. (2017). Estrategia didáctica para el desarrollo transversal de la competencia. *Escenarios*.
- Hernández, M., & Echenique, A. (2017). Estrategia didáctica para el desarrollo transversal de la competencia comunicativa en la formación profesional de los estudiantes de educación superior. *Escenarios*, 15, 20.
- Ibáñez, G. (1992). Programación-didáctica--planificacion-y-gestion-analisis-de-necesidades/planificacion-de-unidades-didacticas-una-propuesta-de-formalizacion. <http://www.grao.com/revistas/aula/001>
- Jordán, J. (2014). *La Escuela Multicultural: Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Kruger, C. (2018). *Estudios sobre la Migración Colombia*. Migración Colombia. Bogotá: Migración Colombia.
- La Semana. (03 de octubre de 2019). Más Allá del ABC: las necesidades de los estudiantes venezolanos en Colombia. Obtenido de Los niños venezolanos que llegan a Colombia no solo necesitan atención escolar: <https://migravenezuela.com/web/articulo/atención>
- Lagatto, H. (08 de marzo de 2019). Portal Voa noticias. Obtenido de Venezolanos hacen malabares para cruzar frontera con Colombia: <https://www.voanoticias.com/venezuela/el-precio-de-la-crisis-en-vilo-el-dia-dia-de-escolares-y-empleados-por-cierre-fronterizo>
- Lasso, M. (2015). *Cultura inclusiva en la escuela*. Bogotá: Revista para el aula.

- Legaria, G. (25 de mayo de 2020). Migrantes Venezolanos que regresan a su país desde Colombia. Obtenido de Noti América, Europa Press: <https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-venezuela-mas-mitad-ninos-jovenes-venezolanos-emigrados-colombia-estan-fuera-sistema-educativo-20200525124422.html>
- Lima, A. (2019). Paradigma interpretativo como fundamento de investigación basado en la comprensión y explicación profunda de los fenómenos sociales y humanos.
- Linares, A. (2018). Migración masiva en Venezuela: ¿una consecuencia de la violación a los derechos económicos, sociales y culturales de sus ciudadanos? Obtenido de <http://venezuela.awareness.ve>
- Martínez, M. (2012). Ciencia y arte en la metodología cualitativa 2.ª ed. Trillas.
- Martínez, A., & Martínez, R. (2024). Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Infancia: Un Análisis de Métodos y Prácticas. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, 106.
- Martínez, M. (2002). Estrategias de escritura y lectura de textos. Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Martínez, M. (2009). Ciencia y Arte de la Investigación Cualitativa. México: Trillas.
- Martínez, M. (2014). La Ciencia en la Investigación Cualitativa. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ministerio de Educación Colombia. (10 de abril de 2018). Circular Numero 16 de 2018. Obtenido de Acciones realizadas frente a la atención de niños, niñas y adolescentes en Colombia: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-368675_recurso_1.pdf
- Montessori, M. (1912). Manual práctico el método de Montessori. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Mora, D. (2019). Metodología para la Investigación de las migraciones. Integra Educativa, VI(1), 45-76. Recuperado el 24 de febrero de 2020
- Morales, F. (2020). Modelo Teórico de los procesos de enseñanza de lectoescritura en educación básica primaria rural. Panamá: Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología.
- Moreno, M. (2024). Valores transversales en el currículo. Revista de Educación y Cultura sección 47.
- Morin, E. (2011). La Transdisciplinariedad: Manifiesto. Barcelona, España: Trillas.
- Munarriz, V. (2000). Metodología de la investigación cualitativa: Diseño y análisis de estudios en contextos naturales. Editorial Universitaria.
- Naciones Unidas . (16 de diciembre de 1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Naciones Unidas, Derechos Humanos, Oficina de alto Comisionado: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas, Derechos Humanos, Oficina de Alto Comisionado: <https://www.ohchr.org/sp/udhr/pages/udhrindex.aspx>
- Naranjo, G. (2015). El nexo migración-desplazamiento-asilo, entre el orden fronterizo de las cosas y su desafío: políticas migratorias/fronterizas de control y gestión y prácticas emergentes de ciudadanía transfronterizas en las fronteras España (Unión Europea)-Marruecos (Á. Grabada: Universidad de Granada.

- Nieto, F. (12 de enero de 2019). Periódico La Semana . Recuperado el 21 de septiembre de 2019, de Estudiar al otro lado de la frontera. Crónica de los niños venezolanos que asisten a la escuela en Cúcuta : [Https://www.semana.com](https://www.semana.com)
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (8 de marzo de 2018). preguntas frecuentes sobre los derechos económicos, sociales y culturales., Folleto Informativo 33. http://www.ohchr.org/documents/publications/FS33_sp.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones. (08 de octubre de 2016). Organización Internacional para las Migraciones. Obtenido de <http://www.Organización Internacional para las Migraciones.com>
- Ortiz, M. (19 de marzo de 2018). Integración en las Aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes . Obtenido de Revista de psicología Papers: <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Oviedo, A. (2021). Juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del trabajo cooperativo en educación preescolar. Pasto: Universidad Santo Tomás.
- Pacheco. (2018). Pedagogía y aprendizaje académico. Colección internacional de la investigación educativa, 449.
- Palella, S; Martins, F. (2013). Metodología de la investigación cualitativa (Sexta ed.). Fedeupel.
- Perea, M., & Caballero, M. (2003). El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. Revista Docencia e Investigación, 62.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Piaget, J. (1976). La teoría del desarrollo cognitivo: aprendizaje como construcción activa del conocimiento. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, pág. 13.
- Piñero, M., & Rivera, M. (2013). Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”.
- Pizarro, A. (2017). Guía teórico práctica para docentes: material de apoyo para la formación de individuos críticos. Pensamiento crítico y crítica, 185.
- Pozo, I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez , E. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.
- Quintana, J. (septiembre - diciembre de 2020). Características de la Educación Multicultural, 193. Revista Española de Pedagogía: <https://revistadepedagogia.org>
- Ramos, J. (23 de junio de 2017). Migración y Educación . Amnistía Internacional: [Https://www.amnistia.org/ve/blog/2017706/2911/migracion-y-educacion](https://www.amnistia.org/ve/blog/2017706/2911/migracion-y-educacion)
- Reyes, S. (2020). La escritura académica en el marco de la investigación sobre la educación norma en México. México: Revista Arte y Humanidades y Ciencias Sociales.
- Rico Molano, A. (2023). Enseñar a Investigar en la Formación Docente Posgradual de Maestros/as de la Educación Básica Secundaria en Colombia. Revista UCA.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação, 31(1), pp. 11-22. Obtenido de

<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>

- Ricoy, C. (2006). Metodología de la investigación científica y tecnológica. Ariel /UOC.
- Rodríguez, D. (23 de febrero de 2019). Cierre temporal de los puentes Simón Bolívar, Santander y Unión. Caracas, Distrito Capital, Venezuela.
- Rojas, G. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. Revista mexicana de investigación educativa.
- Rojas, M. (2018). El constructivismo en el aula. Magisterio.
- Ruiz García, J., Baño Gimeno, M., & Secadas, M. (2010). Evolución histórica de la escritura. Historia de la Educación. Recuperado de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6620>.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. LIBERABIT 13, pp.71-78. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766815.pdf>
- Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Magisterio, 30.
- Sanzy, N., Valenzuela, J. (2016). Migración y Cultura. UNESCO.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Ariel.
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva. Amorrortu Editores.
- Sola Martínez, T., & Moren Ortiz, A. (2009). Estudio sobre el método ecléctico de lectoescritura.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Sexta Edición: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Tarazona, J. (07 de marzo de 2019). Derecho a la Educación está siendo vulnerado. San Cristóbal, Táchira, Venezuela .
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Ediciones Paidós Ibérica.
- Tonon, G. (2008). Técnicas de investigación cualitativa: entrevista semiestructurada.
- UNESCO. (07 de septiembre de 2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Informe%20de%20seguimiento%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20mundo,%202019.pdf>
- UNESCO. (01 de marzo de 2020). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. Obtenido de Derecho a la Educación bajo presión: principales desafíos y acciones

- transformadoras en respuesta educativa al flujo migratorio misto de población venezolana en Colombia: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373455>
- UNICEF. (20 de noviembre de 1990). Convención Sobre los derechos de los niños. Obtenido de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: <https://www.unicef.es/>
- Vallejo, O. (2016). Formación humana. Universidad Mariana, 15.
- Velásquez, S. (2021). Fundamentos teóricos para el desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes de educación básica primaria. Rubio: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Villarreal, M., Nejamkis, L., Ramírez, J., & Vettorassi, A. (2108). Pensamiento y metodologías cualitativas sobre migraciones en América latina. Argumentos, XV(1), 32- 57. <Http://www.periodicos.unimontes.br/argumentos>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la sociedad digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 120.
- Voz de América. (22 de febrero de 2019). Portal de Noticias Voanoticias. Obtenido de Venezuela anuncia cierre de puentes fronterizos con Colombia: <https://www.voanoticias.com/venezuela/venezuela-cierre-frontera-con-puentes-fronterizos-colombia>
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de preguntas

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
“INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
RUBIO – TÁCHIRA**

CONSTRUCTOS SOBRE LA COMPETENCIA ESCRITORA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Autor(a): Kelly García Mantilla
Tutor(a): Dra. Malena Contreras
Fecha: julio 2025

RESUMEN

La educación en la actualidad busca dar un giro al proceso de formación producto de los avances, cambios y transformaciones que se vienen presentando, y el docente se ha visto en la necesidad de reformular su enseñanza específicamente en cuanto a competencias escritoras se refiere, para ajustarse a las exigencias de la sociedad. Algunas formas de enseñanza se siguen realizando tomando en cuenta concepciones tradicionales y rutinarias que en nada contribuyen con el aprendizaje de la mencionada competencia. Es por ello, que a través del presente estudio se plantea la necesidad de generar constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de educación básica desde de las concepciones de los docentes de la Institución Educativa Colegio General Santander, Municipio de Villa del Rosario Departamento Norte de Santander – Colombia, para lo cual se establecerán los siguientes objetivos específicos: a) Develar el rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora en los estudiantes educación básica primaria; b) Analizar las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de las competencias escritoras en los estudiantes de educación básica primaria; c) Establecer los componentes que estructuran los constructos teóricos sobre la competencia escritora en los estudiantes de educación básica desde la percepción de los docentes. Este trabajo se realizará en la Institución Educativa Colegio General Santander, Municipio de Villa del Rosario. Departamento Norte de Santander – Colombia. La metodología será cualitativa, apoyada en el paradigma interpretativo y método fenomenológico a través de las siguientes etapas: a) Etapa previa, b) Etapa descriptiva, c) Etapa estructural y d) discusión de resultados.

Descriptor: Competencia escritora, rol del docente, concepciones de los docentes, educación básica primaria.

Objetivo General: Generar constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de educación básica primaria desde las concepciones de los docentes de la IE General Santander de Villa del Rosario departamento Norte de Santander (Colombia).

Objetivos específicos	Categorías iniciales	Guion
<p>Develar el rol del docente en la enseñanza de la competencia escritora de los estudiantes Educación Básica Primaria</p>	Definición de rol docente	<p>1. ¿Cómo define el rol del docente en la enseñanza de la competencia escritura de estudiantes de educación básica primaria?</p>
	Tipos de roles	<p>2. ¿Explique cómo desarrolla la competencia escritora en los estudiantes de educación básica primaria?</p> <p>3. ¿Cómo planifica la enseñanza de la competencia escritora?</p> <p>4. ¿Qué actividades desarrolla para mantener la motivación durante la enseñanza de la escritura?</p> <p>5. Explique ¿cómo promueve el pensamiento crítico-reflexivo al momento de enseñar la escritura?</p> <p>6. ¿Cuál es el proceso que realiza para la construcción del aprendizaje significativo de la escritura?</p> <p>7. ¿Cómo evalúa el inicio, desarrollo y cierre de su clase? ¿Por qué evalúa en este momento?</p> <p>8. ¿Cómo realiza la evaluación continua del proceso escritor?</p> <p>9. ¿Qué actividades generalmente realiza para realimentar la escritura en sus estudiantes?</p> <p>10. ¿Explique cómo hace las adaptaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes para la enseñanza de la escritura?</p> <p>11. ¿Cuáles son las dificultades que generalmente presentan los estudiantes</p>

		durante el aprendizaje de la escritura? ¿Explique cómo las fortalece?
	Formación y capacitación	12. ¿Cuál ha sido su formación profesional y de qué manera considera que ha influido en la práctica pedagógica para enseñar la competencia escritora? 13. ¿Cuáles son los talleres de capacitación que ha realizado relacionados sobre la enseñanza de la competencia escritora?
Analizar las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de la competencia escritora de los estudiantes Educación Básica Primaria	Concepciones sobre la enseñanza	14. ¿Qué concepción tiene sobre la enseñanza de la competencia escritora en la educación básica primaria? 15. ¿Por qué considera que es fundamental la enseñanza de la competencia escritora en la formación y desarrollo integral de los estudiantes? 16. ¿Considera que para la enseñanza de la escritura debe utilizar estrategias didácticas específicas? ¿Cuáles?
	Modelos pedagógicos de enseñanza	17. ¿Cuáles son los modelos pedagógicos que implementa durante la enseñanza de la escritura? ¿Explique cómo lo hace? 18. ¿Aplica la revisión y corrección, de manera que desarrolla la capacidad de identificar errores y mejorar la calidad de los textos? ¿Explique cómo lo hace? Revisar
	Estrategias de enseñanza	19. ¿Cuáles son las actividades pedagógicas que desarrolla para favorecer el aprendizaje significativo de la escritura? 20. Reflexiona sobre el proceso de escritura, de manera que pueda identificar fortalezas y debilidades en la enseñanza. 21. ¿Qué recomendaciones daría para mejorar la enseñanza de la escritura en educación básica primaria?

Anexo 2 Constancia de valoración del instrumento

CONSTANCIA DE VALORACIÓN

Quien suscribe, Sonia Esperanza Laguado O., con título de Doctor. En Ciencias Gerenciales, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista y Diario de Campo de la participante Kelly Mayerlin García, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por título: **Constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de educación básica primaria desde las concepciones de los docentes.** Considero que el instrumento presentado permitirá recoger la información necesario para continuar con el proceso investigativo. Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la categoría, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad. En la ciudad de Rubio a los treinta días del mes de junio de 2025.



Sónia E. Laguado O
ci-v.-9.460.670
Dr.

CONSTANCIA DE VALORACIÓN

Quien suscribe, Dra. María Lourdes Rincón G., con título de Doctor. En Innovaciones Educativas, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista y Diario de Campo de la participante Kelly Mayerlin García Mantilla, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por título: **Constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de educación básica primaria desde las concepciones de los docentes.** Considero que el instrumento presentado permitirá recoger la información necesario para continuar con el proceso investigativo. Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la categoría, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad. En la ciudad de San Cristóbal los 29 días del mes de junio de 2025.



Dra. María Lourdes Rincón García

CONSTANCIA DE VALORACIÓN

Quien suscribe, Nurys Suarez, con título de Doctor. en Educación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista y Diario de Campo de la participante: Kelly Mayerlin García Mantilla, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por título: **Constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de educación básica primaria desde las concepciones de los docentes.** Considero que el instrumento presentado permitirá recoger la información necesario para continuar con el proceso investigativo. Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la categoría, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

En la ciudad de Rubio, a los 30 días del mes de junio de 2025.



Dr. Nurys Suarez

CONSTANCIA DE VALORACIÓN

Quien suscribe, Nereya Morrocoima Carrero, con título de Doctor. En Educación Investigación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista de la participante Kelly Mayerlin García, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por título: **Constructos sobre la competencia escritora en los estudiantes de educación básica primaria desde las concepciones de los docentes.** Considero que el instrumento presentado permitirá recoger la información necesario para continuar con el proceso investigativo. Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la categoría, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

En la ciudad de Rubio, a los 29 días del mes de junio de 2025.



Dra. Nereya Morrocoima C

C.I.N. 9.466.581

Anexo 3 Codificación de la investigación

<p>1 INSTRUMENTO DOC-01</p> <p>2 GRADO PRIMERO</p> <p>3</p> <p>4 1. ¿Cómo define el rol del docente en la enseñanza de la competencia escritura de estudiantes de educación básica primaria?</p> <p>5</p> <p>6 El rol del docente importantísimo, porque los niños en primaria yo manejo grado primero, ellos aprenden a leer y a escribir, se fomenta a que escriban mejor ya se les revisa la ortografía, a que manejar el cuaderno izquierda derecha. En primero es donde se refuerza todo lo que aprendieron en preescolar y es la base para primaria. Además, él es un orientador el que guía acompaña todos los procesos, y especialmente motiva a los estudiantes para que puedan lograr bien su proceso.</p> <p>7</p> <p>8 2. ¿Explique cómo desarrolla la competencia escritora en los estudiantes de educación básica primaria?</p> <p>9</p> <p>10 La competencia escritora se logra a través de la motivación de que ellos vayan mirando sus procesos, con los más pequeñitos empezamos a desarrollar la escritura a través de la motricidad fina de los trazos, que ellos se puedan motivar, que realicen muchos ejercicios para fortalecer de la fuerza de la mano, que hagan los trazos correctos, entonces se desarrolla a través de la didáctica, usando estrategias didácticas que a ellos les guste. Esta se transversaliza en todas las áreas de la primaria, nosotros como docentes únicos en el salón en todas las áreas.</p>	<p>3:1 El rol del docen...</p> <p>3:3</p> <p>3:3</p> <p>3:4...</p> <p>3:5...</p>
--	--

nsversalidad de la enseñanza d...		Administrador de documentos		D 3: Entrevista 01. DOC 01 GRADO PRIMERO		D 7: Entrevista 05 DOC 04- GRADO CUARTO	
nsversalidad de la enseñanza de la escritura							
<p>Cita Codificando En vivo Rápido Comentario Renombrar Eliminar Buscar Editar Analizar Herramientas Exportar Vista</p>							
<p>61 reglas y que estén claras y que para todos existe como unos mínimos con los cuales se van a tomar decisiones, eso es importante.</p> <p>62</p> <p>63 10. ¿Explique cómo hace las adaptaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes para la enseñanza de la escritura?</p> <p>64</p> <p>Adaptaciones curriculares buenas, independientemente que tengamos niños de Necesidades Educativas Especiales, esta pregunta va dirigida a general, ¿cierto? Bueno, yo creo que las adaptaciones dependen también del diagnóstico, ¿no?, es cierto que uno cuando en el ejercicio docente se da cuenta que en un grupo podemos encontrar subgrupos muy heterogéneos. El subgrupo que iba como en el nivel que deberían estar todos los niños, el subgrupo que aún tiene dificultades para superar y para estar en el nivel en el que están, pero que están allí y que de todas maneras uno como profe asume el reto, ¿cierto?, de lograr ese proceso de nivelación y el subgrupo también de los que están más aventajados del grupo, no de los que exigen un poco más.</p> <p>65</p> <p>66 Entonces yo creo que parte también de ese diagnóstico, de identificar esas necesidades particulares, tratar de hacer ejercicios o talleres que puedan vincularlos a todos. Porque pues el ideal sería hacer una planeación particular para cada uno de los grupos. Bueno, el ideal sería ese, pero en la evidencia concreta y en la realidad y en el currículo real no es así; si el tiempo uno como profe no alcanza. Uno quisiera, pero no. Entonces diseñar actividades que sean muy muy generales, pero también bastante incluyentes. Es decir, que pueda abarcar cierto tanto al niño que necesita fortalecer sus capacidades como al niño que puede dar más en el proceso.</p> <p>67</p> <p>68 Algo que me ha funcionado en este ejercicio es el trabajo entre pares, por ejemplo, entre el chico aventajado y el que necesita colocarlo a trabajar en grupos. Entonces entre ellos mismos se van ayudando ese ejercicio de apoyo es importante. Igual, como lo dice el DUA, incluir diferentes maneras de representar. Entonces no a todos les gusta el texto escrito, entonces incluir también videos, si voy a trabajar en el cuento, entonces si lo consigo en video, pues también lo presento en video, y si tengo el dibujo, la imagen en el dibujo, entonces como tener en cuenta diferentes formas de mostrar la misma información, pero y movilizándolo a diferentes sentidos eso también ayuda bastante, no es lo ideal, se podrían hacer muchas otras cosas, pero lo real en nuestros currículos es que como profes somos uno en un grupo de 35 entonces es bastante complejo poder articularizar tanto la enseñanza que sería lo más maravilloso. Pero si se pueden lograr actividades bastante completas que tengan esos tres grandes elementos, diferentes niveles de representación.</p> <p>69</p> <p>70 También aportarles a los chicos o darles la oportunidad de comunicar eso que aprendieron de diferentes maneras, no solamente con una evaluación para todos, sino que, si usted es bueno para hacer dibujo, pues explíquelo con un dibujo. Si usted es bueno para escribir, hágalo con un texto. Si usted es bueno para la historia, pues haga un texto tipo historia, ¿cierto?, lo que se lo hace en una imagen eso ayuda bastante.</p> <p>71</p> <p>72 11. ¿Cuáles son las dificultades que generalmente presentan los estudiantes durante el aprendizaje de la escritura? ¿Explique cómo las fortalece?</p> <p>73</p> <p>74 Varias dificultades, varias, una es la pobreza vocabulario, sobre todo, también por la escasa lectura en el hogar, el escaso estímulo de lectura en el hogar. Cuando uno lee bastante, pues maneja bastante vocabulario también, cuando se lee poco, pues también es poco el vocabulario. Entonces, parte de las dificultades es esa pobreza en el vocabulario. También he identificado como dificultades en la organización de las ideas, bueno, antes que la pobreza vocabulario, las ideas, yo creo que los errores ortográficos, el número uno, los errores ortográficos, la puntuación.</p> <p>75</p> <p>76 He notado que, por ejemplo, yo tengo la oportunidad, la maravillosa oportunidad de comparar estudiantes, ¿no?, el tema de mis grupos, no estoy hablando de grupos, ¿no?, soy profe en la universidad y soy profe en el colegio. Entonces, en la universidad, en esos ejercicios de escritura libre, la dificultad que he observado con los universitarios es ese temor a expresarse por escrito, a escribir, en los niños no, ellos escriben, ellos no tienen ningún temor para escribir, pero los que escriben, pues carecen de estructura, los errores ortográficos no dejan comprender el texto, pues la falta de vocabulario corta un poco como la fluidez de lo que quieren decir, ¿no?, pero el tema de querer hacerla, yo creo que es una de las fortalezas fundamentales tiene la motivación.</p> <p>77</p>	<p>7:...</p> <p>7:10 Algo qu...</p> <p>7:11...</p> <p>7:13...</p> <p>7:14 He...</p>						

23 5. Explique ¿cómo promueve el pensamiento crítico-reflexivo al momento de enseñar la escritura?

24
25 Para fomentar el pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes debemos crear un ambiente que promueva la curiosidad, el cuestionamiento y la exploración de las ideas a través de pequeños debates, análisis de casos, resolución de problemas y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.


26
27 6. ¿Cuál es el proceso que realiza para la construcción del aprendizaje significativo de la escritura?






28
29 Yo pienso que el proceso que se realiza para la construcción del aprendizaje significativo de la escritura implica un proceso de exploración de pre saberes, donde a partir de allí construyen conocimiento a través de esas experiencias previas que le dan sentido y significado a lo que escriben. No es solamente escribir bien, sino involucrar la investigación, la reflexión de lo que se ha copiado y la conexión con el mundo que les rodea.



30
31 7. ¿Cómo evalúa el inicio, desarrollo y cierre de su clase? ¿Por qué evalúa en este momento?

32
33 Para evaluar el inicio, el desarrollo y el cierre de una clase, debemos considerar la efectividad de la prueba del tema que estemos tratando esa la debemos diseñar los docentes, basándonos en los contenidos que les hemos dado a los estudiantes. Primero que todo, no podemos preguntarle nada al niño, a los niños, que no haya visto en clase, ya que debe ser parte del proceso de aprendizaje del estudiante. Al inicio, debemos hacer una actividad para despertar la atención y luego activar los pre saberes; el desarrollo debe facilitar la comprensión y aplicación del contenido. Esto tendría más éxito si lleváramos todo esto al campo de la demostración, a través de alguna actividad experimental, si fuera posible, algo práctico de fácil comprensión para ellos. Y en el momento del cierre, debe consolidar el aprendizaje, para luego hacer la retroalimentación.

34

5.  Guías pedagógicas

5:6 Yo pienso...
 Acompañamiento
 Corrección orientada
 Mediación
 Planificación
 Promoción del pensamiento crítico

5:7 Para evaluar el inicio...
 Evaluación continua
 Revisión formativa

40 11. ¿Cuáles son las dificultades que generalmente presentan los estudiantes durante el aprendizaje de la escritura? ¿Explique cómo las fortalece?




41
42 Bueno, las dificultades más comunes en tercero son confundir las letras, las combinaciones, el escribir las palabras unidas, no las separan, dejan las ideas incompletas, no tienen en cuenta los signos de puntuación, al menos los más básicos, porque algunos son muy difíciles de manejar. Se equivocan mucho en las palabras que son homófonas, no se dan cuenta de que el significado de lo que están escribiendo puede cambiar. Para mejorar esto, puede que hacer un trabajo constante del ejercicio de orientación, incluso para que ello les facilite diferenciar las letras. De igual manera, muchas actividades variadas para que les ayuden en las limitaciones o aprendizajes, y que ellos, pues, vayan haciendo esta corrección y esa asimilación de manera oportuna y precisa, que es lo más importante.


43 12. ¿Cuál ha sido su formación profesional y de qué manera considera que ha influido en la práctica pedagógica para enseñar la competencia escritora?


44
45 Bueno, mi carrera profesional fue Licenciatura en Filosofía y Letras, y luego la Especialización en Pedagogía de la Lengua Escrita, pero considero que no solo es la parte académica profesional, sino que también es significativa la experiencia, que solo se adquiere en ese desempeño de la profesión, porque de ahí aprende a conocer los casos, analizarlos, a mirar cuáles serían las mejores oportunidades de orientar a ese estudiante, de solucionar esas dificultades que se les puedan presentar. Algunos escriben muy bonito, pero al leer no son capaces; otros leen bien, pero al escribir tienen muchas dificultades en los sentidos en que ya han comentado.



46
47 13. ¿Cuáles son los talleres de capacitación que ha realizado relacionados sobre la enseñanza de la competencia escritora?

48
49 Bueno, por ser docente 2277, los talleres que realicé fueron los que programaba la Secretaría de Educación, y luego los de la Pedagogía de la Lengua Escrita, donde aprendí muchos aspectos sobre esta competencia, no solo la escritora, sino también la lectora.

6:11 Bueno, las dificultades...
 Desmotivación
 Ortografía y cohesión textual
 Problemas en trazos

6:12 Bueno, mi car...
 Formación docente y actualización

6:13 profesional fu...
 Acceso a formación

6:14 B
 Aprendizaje entre pares
 Experiencia profesional en la básica primaria



