

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



La estrategia de escritura colaborativa como alternativa para mejorar la
producción escrita narrativa en estudiantes de primaria

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN**

AUTORA:

KIMBERLY MIRELLY ABANTO GARCÍA

ASESORA:

LITA GIANNINA BUSTAMANTE OLIVA

Lima, noviembre, 2018

Resumen

No cabe duda que la escritura es un aspecto necesario y presente en nuestra vida diaria. Es más, constantemente nos valemos del lenguaje escrito para interactuar con otras personas en sociedad. Por tal razón, en las aulas de primaria los docentes se preocupan por incorporar diversas estrategias para la enseñanza de esta lengua escrita, las cuales a veces no obtienen el resultado deseado, evidenciándose en los escritos de baja calidad que construyen los estudiantes. En esta línea, considerando el contexto en el que los estudiantes se desarrollan, el cual se caracteriza por el uso de las TIC y también, reconociendo que será evidente que estos mismos estudiantes se incorporarán a una sociedad que haga uso de la tecnología para comunicarse de manera escrita consideramos que la estrategia de escritura colaborativa beneficiará a todos estos estudiantes ayudándolos a construir textos de mejor calidad. Inclusive, considerando que los textos narrativos son los más trabajados en primaria, creemos que la estrategia en mención, debe ser aplicada para este género textual por poseer además múltiples ventajas. Por consiguiente, la presente investigación busca responder a la pregunta ¿De qué manera la escritura colaborativa permite mejorar la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de primaria? La investigación consta de dos capítulos. El primero, referencia al contexto en el que se puede aplicar la estrategia de escritura mencionada, el cual es durante la práctica del lenguaje escrito en la construcción de textos narrativos; y el segundo capítulo, busca abordar la estrategia de escritura específica desde los aspectos generales referidos al trabajo colaborativo para comprender de qué manera este tipo de trabajo influye en el éxito de la estrategia.

Palabras clave: Escritura - educación primaria - escritura colaborativa - género narrativo - trabajo colaborativo

Abstract

There is no doubt that writing is a necessary and present aspect of our daily life. Moreover, we constantly use written language to interact with other people in society. For this reason, in primary classrooms, teachers are concerned with incorporating various strategies for teaching this written language, which sometimes do not obtain the desired result evidencing in the low-quality writings that students build. In this line, considering the context in which students develop, which is characterized by the use of ICT and also, recognizing that it will be evident that these same students will be incorporated into a society that makes use of technology to communicate. Written way we consider that the collaborative writing strategy will benefit all these students helping them to build better quality texts. Even considering that the narrative texts are the most studied in primary school, we believe that the strategy in question must be applied to this textual genre because it also has multiple advantages. Therefore, the present investigation seeks to answer the question: ¿How can collaborative writing improve the written production of narrative texts of primary school children? The investigation consists of two chapters. The first, to refer to the context in which the aforementioned writing strategy can be applied, which is during the practice of written language in the construction of narrative texts; and the second chapter, seeks to address the specific writing strategy from the general aspects referred to collaborative work to understand how this type of work influences the success of the strategy.

Keywords: Writing - primary education - collaborative writing - narrative genre - collaborative work

ÍNDICE

Resumen	2
Introducción	5
CAPÍTULO 1	7
LA PRODUCCIÓN DEL GÉNERO TEXTUAL NARRATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN PRIMARIA	7
1.1. La enseñanza de la producción escrita en primaria	7
1.1.1. Conceptualización de Escritura	7
1.1.2. Fases del proceso de la producción escrita	9
1.1.3. Funciones de la escritura	13
1.1.4. Ejemplos de modelos de enseñanza de la producción escrita	15
1.2. La producción del género narrativo textual en primaria	17
1.2.1. Conceptualización del género narrativo textual	18
1.2.2. Subgéneros narrativos: Cuento, Leyenda y Fábula	18
1.2.3. Composición del texto narrativo	20
1.2.4. Importancia de la narración en los niños de primaria	22
1.3. Reflexiones sobre la escritura y la incorporación del género narrativo textual en primaria	25
CAPÍTULO 2	26
EXPERIENCIAS Y VENTAJAS DE LA INCORPORACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE ESCRITURA COLABORATIVA EN PRIMARIA	26
2.1. El trabajo colaborativo en primaria	26
2.1.1. Conceptualización y principales características del trabajo colaborativo	27
2.1.2. Ventajas del trabajo colaborativo en primaria para el aprendizaje en primaria	30
2.2. Experiencias de escritura colaborativa en entornos digitales en primaria	31
2.2.1. La escritura colaborativa en los entornos digitales	33
2.2.2. Roles de los agentes educativos en la práctica de escritura colaborativa	36
2.2.3. Ventajas de la escritura colaborativa en wikis durante la producción escrita de los niños de educación primaria	40
2.3. Reflexiones sobre la incorporación de la escritura colaborativa en primaria	43
Conclusiones	45
Referencias	46

Introducción

La escritura es una actividad humana que surgió desde hace millones de años con la finalidad de ser un instrumento que permita a la humanidad superar sus limitaciones de memoria. Si bien, ha sufrido modificaciones a través de la historia tanto, desde su concepción como en su enseñanza, su esencia de servir a las personas como instrumento de comunicación sigue siendo la misma. Por consiguiente, si la práctica de la escritura es deficiente, la difusión del conocimiento también se verá afectada y con ello, el desarrollo humano. Ante esta situación resulta necesario reconocer que siendo una herramienta esencial para nuestro desarrollo en sociedad debe ser trabajada desde el aula del mejor modo posible.

A lo largo de mi formación inicial docente, me he percatado de que existe preocupación por parte de los docentes de primaria por adoptar diversas metodologías para la enseñanza de la lengua escrita. No obstante, pese a la incorporación de estas metodologías se evidencian recurrentes debilidades en las producciones escritas de los estudiantes: a) falta de coherencia, b) deficiencia en la organización y c) baja creatividad. Dichas debilidades, si no son trabajadas desde la escuela de manera correcta, pueden generar frustración por parte de los estudiantes y en casos extremos generar en un rechazo hacia el aprendizaje de la lengua escrita, lo cual pondría en desventaja al estudiante frente a su entorno inmediato que hace uso recurrente de este tipo de lengua para plasmar el conocimiento.

Reconociendo la profundidad de la problemática, nace el interés por investigar sobre una estrategia específica que permita contribuir en la mejora de las producciones escritas de los estudiantes de primaria preguntándonos ¿de qué manera es posible mejorar la producción escrita narrativa en estudiantes de primaria? La estrategia seleccionada que responder a esta interrogante es la escritura colaborativa. Esta es una propuesta de innovación educativa en el ámbito de la enseñanza de la producción escrita destinada a estudiantes de educación primaria para mejorar sus textos del género narrativo.

Es necesario reconocer que en la actual sociedad es más frecuente evidenciar prácticas reales de escritura que son realizadas en entornos digitales. Por consiguiente, las metodologías que se incorporen desde la práctica en el aula relacionadas con la escritura deben permitir al estudiante utilizar entornos coherentes con su contexto, debido a que las prácticas de comunicación de este tipo, por un lado, los motiva a seguir aprendiendo y por otro, permitirá

formar futuros ciudadanos desde la escuela capaces de enfrentarse a las demandas sociales de escritura de manera satisfactoria.

La tesina, tiene como objetivo general comprender cómo la estrategia de escritura colaborativa permite mejorar la producción escrita narrativa en estudiantes de primaria, el cual será abordado a partir de dos objetivos específicos. El primero, identificar la importancia de la enseñanza de la escritura y al género narrativo como pertinente para iniciar la enseñanza de la producción escrita en primaria y; el segundo, reconocer cómo la estrategia de escritura colaborativa mediante el trabajo colaborativo favorece la mejora de la producción escrita de niños de primaria.

Esta investigación consta de dos capítulos. El primero de ellos busca abordar desde los aspectos generales referidos a la práctica de la escritura para reconocer su importancia en lo específico que sería la escritura del género narrativo. Este capítulo tiene como función hacer referencia al contexto en el que se piensa aplicar la estrategia de escritura en sí, el cual es durante la práctica del lenguaje escrito en la construcción de textos narrativos. Asimismo, el segundo capítulo busca abordar la estrategia de escritura desde los aspectos generales referidos al trabajo colaborativo para comprender de qué manera este tipo de trabajo influye en el éxito de la estrategia.

Resulta imprescindible advertir que esta investigación es de carácter documental y que, por tanto, recurre a la recolección, selección, análisis y presentación de información sobre un tema específico a partir de documentos existentes, los cuales contribuirán a la construcción organizada del conocimiento (Peña y Pirela, 2007). Finalmente, es necesario reconocer que al ser este un primer trabajo en el que hemos hecho uso de este tipo de metodología puede ser limitado. No obstante, consideramos que este es un buen inicio que puede permitir al lector interesarse sobre la estrategia de escritura colaborativa y ser de inspiración para abordarlo a mayor profundidad en futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

LA PRODUCCIÓN DEL GÉNERO TEXTUAL NARRATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN PRIMARIA

Este capítulo pretende abordar la escritura y a la producción escrita narrativa cómo pertinente para iniciar la enseñanza de la escritura en estudiantes de primaria. Este capítulo se divide en dos partes. En la primera se presenta los aspectos más significativos en relación a la escritura a nivel general y en la segunda, se desarrolla los aspectos más relevantes en relación a la producción escrita narrativa en primaria.

1.1. La enseñanza de la producción escrita en primaria

En la escuela primaria, los estudiantes empiezan sus primeras producciones escritas con textos de carácter corto como fábulas o cuentos. De acuerdo a Tompkins (2010), los docentes de este nivel educativo manifiestan una constante preocupación en relación a la producción escrita final de sus estudiantes, ya que al parecer presentan tres debilidades principales: a) falta de coherencia, b) deficiencia en la organización y c) baja creatividad. Tomaylla (2015) junto con Tompkins (2010), piensan que esta problemática se debe a una enseñanza de la producción escrita centrada más en la obtención de un producto final.

Ante la dificultad expuesta, la primera parte del capítulo busca reconocer la importancia de la escritura y para ello, recurre a su conceptualización, detallar las fases, presentar sus funciones y describir algunos modelos de enseñanza. Esta base teórica pretende servir como referente para comprender la segunda parte de este capítulo, el cual busca reconocer a la escritura narrativa como género pertinente para la iniciar la enseñanza de la producción escrita en primaria. Para esto, se conceptualiza al género textual, se describe su composición, se reconoce su importancia en primaria y finalmente, se menciona algunas consideraciones para la enseñanza en este nivel educativo.

1.1.1. Conceptualización de Escritura

La escritura ha tenido a lo largo del tiempo diversas concepciones; por ejemplo, fue considerada como instrumento de pensamiento, luego como texto con significado, una actividad cognitiva, un medio discursivo, etc. Es importante recalcar que cada una de estas concepciones ha sido valiosa tanto en su momento como en la actualidad. Ahora bien, debemos precisar que el énfasis del concepto al día de hoy, se visualiza desde otra

perspectiva, desde el proceso. Por consiguiente, para entender esta última conceptualización, es necesario presentar algunos conceptos asignados a la escritura a través del tiempo para observar las diferencias y similitudes entre estos.

Para empezar, de acuerdo con Velázquez (2002), la escritura tiene sus orígenes en la antigua Mesopotamia y surgió ante una necesidad humana de tener un instrumento que les permita superar su limitación de memoria. Es así que la escritura se concibió como “un instrumento al servicio del pensamiento” (Velázquez, 2002, p.13). En esta perspectiva, la escritura se concibe como una utilidad humana que, por un lado, mediante el uso de códigos, permite al escritor manifestar su pensamiento para recordarlo y; por otra parte, permite plasmar un mensaje útil con significado para que el posible lector pueda decodificarlo.

Tiempo después, Caldera (2003), recogiendo los aportes de investigaciones de los años 80, manifiesta que el acto de escribir se concibe como un proceso intelectual profundo que implica realizar una serie de procesos mentales que demandan complejidad. Se puede afirmar que esta concepción está alineada con la que crearon los autores Flower y Hayes (1981), quienes añaden que la escritura es la producción escrita de diversas tipologías textuales con fines distintos. Asimismo, se enfatiza el involucramiento de tres subprocesos, los cuales permiten al escritor alcanzar los fines deseados en su producción escrita: a) planificación, b) redacción y, c) revisión.

A partir del año 2000, el énfasis de la concepción de la escritura se centra en el discurso o propósito. Esta idea se expresa en los aportes de Camps (2003) (citado en Hernández, 2012), quien sostiene que la escritura debe ser concebida como una actividad discursiva. Podemos aclarar que, para estos autores, la escritura es la manifestación de una realidad social y cultural que permite el intercambio de ideas, hechos y sucesos ocurridos en un contexto determinado. Por tal razón, la escritura es un discurso que permite comprender más la realidad expresada por el escritor por medio de su texto.

Como se observa, la escritura ha tenido variaciones en cuanto a su concepción. No obstante, teniendo como base los aportes de Tompkins (2010), consideramos que la escritura se debe definir en la actualidad como un proceso que involucra una serie de operaciones mentales profundas, las cuales los escritores realizan a fin de expresar cultura y conocimiento, para comprender una realidad determinada por un contexto y tiempo. Esta definición reconoce el enfoque de proceso que conlleva la práctica de la escritura. El cual, se basa en que el

escritor pase por ciertas fases que le permitan entablar un acto comunicativo eficiente con el lector por medio del texto creado.

1.1.2. Fases del proceso de la producción escrita

A través de la literatura se ha evidenciado que gran parte de autores coinciden en que este proceso se constituye por tres fases importantes, las cuales denominan planificación, textualización y revisión (González y Mata, 2005; Caldera y Bermúdez, 2007). No obstante, cabe destacar que "the labeling of the stages doesn't mean that the writing process is a liner series of neatly packaged categories; rather, research has shown that the process involves recurring cycles, and labeling is simply an aid to identifying writing activities"¹ (Tompkins, 2010, p.52). Dicho de otro modo, las fases pueden ser retomadas durante la enseñanza según se identifique la necesidad del estudiante. En seguida, se procede a reconocer en qué consiste cada una de las fases incluyendo algunas estrategias de enseñanza.

a) Primera fase: Planificación textual o pre escritura.

Según Tompkins (2010), la fase de planificación ha sido la más descuidada tanto por los docentes en su enseñanza como por los alumnos durante el proceso de escritura, lo cual resulta alarmante, puesto que gran parte del producto final escrito deriva de los planes iniciales del escritor. Caldera y Bermúdez (2007) y González y Mata (2005), definen a esta fase como el borrador de origen mental o concreto del texto escrito que permite orientar el resultado de la composición final. Es más, "In the planning process writers form an internal representation of the knowledge that will be used in writing"² (Flower y Hayes, 1981, p.372).

En este sentido, como la planificación es la fase en la que el estudiante diseña su plan de acción para alcanzar los propósitos deseados en su texto escrito, es necesario, mencionar ciertas estrategias para cada una de las tres acciones principales que el estudiante debe realizar en esta etapa (González y Mata, 2005). La primera acción, es la referida a la selección de un tema para el texto escrito. Aquí, se recomienda partir del interés del estudiante para que la experiencia sea significativa. La segunda acción, se enfoca en la estructura del contenido del

¹Traducción propia: "el proceso involucra ciclos recurrentes, y el etiquetado es simplemente una ayuda para identificar actividades de escritura" (Tompkins, 2010, p.52).

²Traducción propia: "en el proceso de planificación, los escritores forman una representación interna del conocimiento que se utilizará en la escritura" (Flower y Hayes, 1981, p.372).

texto. Para este punto, se recomienda identificar junto al estudiante el propósito del texto, ya que este repercute en la forma final. La última acción, se centra en la organización de las ideas. Para este caso se recomienda el uso de variedad de organizadores gráficos.

Inclusive, el Grupo Didactext (2003), complementa que es en esta fase en la cual, se debe estimular al estudiante a buscar información antes de escribir con el fin de ejercitar su actividad mental y pueda crear textos de contenidos estructurados y creativos. Algunas opciones son la presentación de imágenes, textos de similar estructura y recuento de acontecimientos de la vida cotidiana del estudiante. Por tanto, durante esta fase, resulta necesario que el aula cuente con variedad de recursos que permitan inspirar al estudiante a diseñar su propio producto escrito. Asimismo, es importante que dichos recursos favorezcan al estudiante en la selección de su tema, en la identificación del género textual y en la generación de nuevas ideas (Tompkins, 2010).

Cabe destacar que el docente debe modelar dichos recursos a partir de una serie de estrategias con propósitos claros; por ejemplo, algunas pueden destinarse a reconocer el propósito de escritura, la audiencia, la estructura básica del texto, entre otros aspectos (Madrigal, 2012). Serán las diversas estrategias que proporcione el docente durante la enseñanza de la producción escrita, aquellas que permitan a los estudiantes crear un repertorio de opciones que las puedan utilizar cuando se enfrenten a dificultades en esta etapa (Caldera y Bermúdez, 2007).

Para concluir, la importancia de esta fase se encuentra en que permite al estudiante obtener una producción final ligada a su propósito inicial. De este modo, la fase de planificación se constituye como la más importante, debido a que permite al estudiante tener una noción de aquello que plasmará en el texto, aún antes de escribirlo, generando en este un mayor compromiso en relación a su producto escrito final. Por tanto, es importante enfatizar que a medida que el docente presente diversas estrategias a sus estudiantes será el propio niño el que se vuelva cada vez más capaz de tomar decisiones considerando el sentido de su producto escrito y sus propias habilidades.

b) Segunda fase: Redacción textual o textualización

Esta segunda fase de la escritura de acuerdo a los autores Caldera y Bermúdez (2007), significa concretar las ideas del escritor en un medio formal de comunicación, el cual es la palabra escrita, aquella que tiene como finalidad comunicar al lector el pensamiento del escritor. En esta línea, la autora Tomaylla (2015), añade que la fase implica transformar

aquello planificado en los borradores o esquemas en una representación ordenada y jerárquica de ideas considerando las reglas lingüísticas y propiedades del texto. En palabras más sencillas, redactar implica reconsiderar el plan establecido en la anterior fase de escritura para plasmarlo en un texto ordenado con jerarquías en sus ideas, coherente y estructurado.

Para esta fase, también es importante contar con una serie de estrategias que permitan al estudiante desarrollar un texto coherente y organizado. Considerando los aportes de Tompkins (2010), algunas estrategias para esta fase son escribir textos de carácter breve y con estructura marcada como, por ejemplo; los textos narrativos, los cuales evidencian una estructura desarrollada en partes, evidencian una secuencia en las escenas y usan un lenguaje sencillo. Otra estrategia es brindar al estudiante diversidad de tipos de hojas para sus escritos. Estas hojas deben tener líneas para poder realizar tachones y flechas conforme el estudiante vaya organizando sus ideas. Finalmente, se puede usar las computadoras para que en base a los programas de corrección de textos puedan identificar sus errores de ortografía.

En síntesis, la importancia de esta fase se centra en concretar el pensamiento del escritor en un texto que considere sus ideas iniciales; es decir, en la acción de plasmar haciendo uso del lenguaje escrito un texto que responda a las demandas que el escritor se planteó durante la fase de la planificación. Conviene subrayar, que en esta fase al igual que en la anterior, resulta necesario que el docente muestre al estudiante una serie de estrategias para que éste último pueda hacer uso de ellas a fin de responder a sus necesidades específicas de escritura. No obstante, cabe precisar que las estrategias en primera instancia durante esta etapa estarán centradas en la organización de ideas y la estructuración de las mismas.

c) Tercera fase: Revisión textual

La revisión textual es la última fase de la escritura a presentar. Para Tompkins (2010), esta fase es muy importante y se basa principalmente en afinar el texto escrito mediante la autoevaluación y la coevaluación con la finalidad de adquirir comentarios que les sirva como base para realizar correcciones necesarias que lleven al estudiante a mejorar su escrito. Daniel Cassany (citado en Vivas, 2016), menciona que esta es la etapa en la que la evaluación está más explícita, debido a que los estudiantes se centran en verificar si ciertos criterios se han cumplido o no. Dicha evaluación puede conducir al escritor a modificar su plan inicial o generar nuevas ideas.

Nos gustaría remarcar que es necesario que el docente recalque a sus estudiantes durante el proceso de escritura que un texto no acaba al terminar de escribir, sino que es necesario

realizar una revisión profunda del producto escrito, de tal manera que este sea pulido para que responda a los objetivos de escritura planteados desde la planificación.

The review is not just polishing; it is meeting the needs of readers by adding, substituting, deleting and rearranging the material. Revision means "seeing again", and in this stage, the writers see their compositions again with the help of classmate and the teacher³ (Tompkins, 2010, p.55).

Las estrategias que recomienda el autor mencionado líneas arriba son primero, enseñar al niño a releer el texto con otra mirada, la de lector. Para ello es necesario que el estudiante lea el texto luego de un tiempo de reposo para distanciarse de lo escrito y luego de este breve periodo de tiempo, lo vuelva a leer con un sentido más crítico. De esta manera, reflexiona de forma objetiva sobre su texto y se propone modificarlo en la búsqueda de alcanzar la calidad del producto. Una segunda estrategia es el compartir con un grupo de escritura, esto permite al niño tener un grupo focal que le permita tener claridad de sus ideas, ya que en esta actividad los niños se brindan entre ellos sugerencias de mejora.

Cabe remarcar el rol importante que el docente debe realizar durante esta etapa, debido a que si bien al compartir el texto con otros recibimos una mirada de retroalimentación desde una nueva perspectiva. Esto hace necesario que el lector que brinde esta nueva mirada esté capacitado para hacerlo. Asimismo, si el estudiante evalúa su texto de manera independiente es necesario que el docente acompañe este proceso compartiendo los criterios de evaluación del texto escrito con sus estudiantes. De este modo, ellos mismos podrán añadir o sustituir partes en sus textos usando dichos criterios para mejorar sus escritos. Es así, que los estudiantes podrán adquirir mayor práctica en el aspecto de practicar la revisión textual basándose en la reflexión de criterios logrados y por lograr.

Para terminar, en este breve apartado hemos descrito las tres principales fases del proceso de escritura, incluso, se ha mencionado algunas estrategias para que el docente considere durante el desarrollo de cada una a fin de lograr que sus estudiantes obtengan un producto de calidad considerando sus propósitos iniciales. Es preciso destacar, que las fases pueden o no

³Traducción propia: "La revisión no es sólo pulir; es satisfacer las necesidades de los lectores mediante la adición, sustituir, eliminar y reorganizar el material. Revisión significa "ver de nuevo", y en esta etapa, los escritores vuelven a ver sus composiciones con la ayuda de sus compañeros y su profesor" (Tompkins, 2010, p.55).

desarrollarse de manera lineal, ya que su presentación responde a las necesidades del grupo de estudiantes. Finalmente, es importante reconocer el docente desempeña un rol importante en cada una de estas fases, ya que a medida que este proporcione a sus estudiantes diversas estrategias, ellos podrán ser capaz de utilizarlas de manera eficiente según su dificultad en el campo de la escritura.

1.1.3. Funciones de la escritura

Resulta relevante destacar que la escritura resulta forma parte importante en la vida del ser humano, ya que se evidencia constantemente que en nuestro quehacer diario recurrimos a ella para realizar diversas acciones. Por esta razón, podemos afirmar que la escritura cumple determinadas funciones que permiten a las personas desenvolverse en sociedad. Cabe precisar que este aspecto no ha sido muy estudiado, pero pese a ello, resulta necesario conocerlo, debido a que permitirá comprender mejor la importancia que tiene la enseñanza de la escritura en los estudiantes de primaria. A continuación, presentaremos las seis principales funciones de la escritura.

a) Función práctica de la escritura

De acuerdo con Becerra (1999), la escritura cumple una función práctica que se basa en la idea de que, desde su creación, ha permitido a la humanidad cubrir necesidades de carácter intelectual, social y administrativo. Esta función se ejemplifica mejor al pensar en las actividades diarias que se realizan con este lenguaje escrito; por ejemplo, la escritura permite anotar cuentas, conversar a distancia con otra persona, plasmar ideas para una investigación, etc. Como se aprecia, la escritura permite a las personas resolver situaciones de su vida cotidiana y ese atributo le brinda la función práctica.

b) Función representacional o instrumental de la escritura

Por otra parte, de acuerdo con Serrano (2014) y Becerra (1999), la escritura cumple la función representacional o instrumental; es decir, permite identificar significados a partir de crear definiciones para estos. Dicho de otro modo, a partir de la escritura es posible representar por medio del lenguaje escrito ciertos principios, explicaciones, conceptos, etc., los cuales ayudan a construir conocimiento. En este sentido, por medio de la escritura es posible dar forma a ciertos pensamientos y conocimientos para ser plasmados y reconocidos por las personas.

c) Función ejecutiva de la escritura

La función ejecutiva de la escritura resulta ser la más básica entre todas las funciones y consiste, de acuerdo con Becerra (1999), en el control de la codificación y decodificación del lenguaje escrito por medio de la comprensión de los códigos que la componen con la finalidad de entender el mensaje. En otras palabras, la escritura resulta ser el medio por el cual, el ser humano a través del uso de ciertos símbolos acordados en un cierto contexto logra crear mensajes para su posterior descifrado. Ejemplo, una persona que puede leer una determinada palabra ha decodificado cada uno de los símbolos que la componen demostrando un control en dicha habilidad.

d) Función epistémica de la escritura

La función epistémica de la escritura se justifica en que permite transformar el conocimiento por medio del lenguaje escrito. Ello, debido a que ayuda a representar, reelaborar y desarrollar el pensamiento humano. Mediante la escritura, el autor puede entablar un monólogo con su texto y perfeccionarlo en torno a lo que busca conseguir, sus fines propuestos. Ello, conlleva que el lector tenga que separarse de su texto para verlo desde la perspectiva de quien lo leerá y realizar ajustes para su mejora (Serrano, 2014).

e) Función social de la escritura

No es un aspecto ajeno a la realidad que la escritura permite expresar el pensamiento del escritor a un destinatario que puede o no ser perteneciente al mismo tiempo o contexto del futuro lector. Cuando el lector logra realizar una comprensión del mensaje que quiere comunicar, el autor del texto escrito puede ser capaz de comprender incluso una realidad social por los propios indicios que el texto pueda manifestar. Es por ello que la escritura permite entender la sociedad en la cual se produjo el texto. (Riesco, 2002). Como se aprecia, la escritura, al estar presente en una determinada sociedad, permite al lector conocer más acerca de dicha realidad para comprenderla mejor y realizar interpretaciones.

f) Función comunicativa de la escritura

La función comunicativa según Tomaylla (2014), consiste en que permite la existencia de la comunicación entre las personas. Dicho de otro modo, por el medio del lenguaje escrito es posible entablar una comunicación con otras personas basada en un contexto y situación concreta. De tal manera, que se logra generar una situación comunicativa real que busca una comprensión del mensaje expresado por parte del lector, el cual por medio del texto se involucra en aspectos sociales y tomar conciencia de su entorno.

A manera de resumen, a lo largo de este breve apartado hemos presentado las seis principales funciones que posee la escritura. Estas funciones parten desde la resolución de problemas cotidianos, interpretación de mensajes, construcción de conocimientos, transformación del conocimiento, comprensión de una realidad, hasta el intercambio de ideas entre las personas. En este sentido, se concluye que la escritura es un aspecto importante y necesario de enseñar, debido a que posee diversas funciones que permiten al ser humano no solo decodificar un texto sino comprenderlo e interpretarlo con la finalidad de crear más conocimiento que pueda ser transformado y mejorado con el pasar del tiempo.

1.1.4. Ejemplos de modelos de enseñanza de la producción escrita

A lo largo del tiempo muchos docentes se han cuestionado ¿cuál es modo más factible para enseñar a los niños a producir textos escritos? Cabe precisar que, hasta el término de esta investigación, no se ha determinado un modelo específico para enseñar a escribir a los niños. No obstante, es preciso destacar que de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006), a lo largo del tiempo se han construido diversos modelos de enseñanza para la producción escrita que responden a un enfoque determinado por el contexto en el que se crearon. A continuación, se presentarán cuatro modelos que consideramos relevantes que datan desde los años 80 a 2000.

a) Modelo de la enseñanza de la producción escrita de Hayes y Flower (1980)

En este modelo se rescata la labor del docente para lograr que su estudiante pueda verbalizar y tomar conciencia de los procesos intelectuales realizados durante el proceso de la composición escrita, todo ello con la finalidad de lograr un producto escrito de calidad. Inclusive, recalca la activación de la memoria de largo plazo y la de trabajo durante la enseñanza. Además, busca que el estudiante entienda los procesos cognitivos involucrados en su composición y que comprenda los procesos motivacionales y operacionales que realiza al producir su texto a fin de mejorar su producción escrita (Álvarez y Ramírez, 2006). Finalmente, se consideran las emociones, motivaciones y sentimientos del autor para proponer una tarea de escritura específica que responda a un entorno social y un público determinado.

b) Modelo de la enseñanza de la producción escrita de Beaugrande y Dressler (1982)

El modelo de la enseñanza de la producción escrita de Beaugrande y Dressler, (citado en Álvarez y Ramírez, 2006), se basa en que el texto escrito es la representación mental de las ideas del autor, por tanto, debe definirse como el resultado de un proceso cognitivo que rescata ciertos conocimientos del escritor para plasmarlos en su texto. Esto es posible a

medida que el escritor aprende a realizar una red de interconexiones mentales y físicas para construir conocimientos. Por consiguiente, la escritura acorde al modelo se debe enseñar a partir de la selección de tareas relevantes y significativas, el recojo saberes previos, la selección de los objetivos concretos, entre otros.

c) Modelo de la enseñanza de la producción escrita de Candrill y Hyland (1999)

Candrill y Hyland (citados en Álvarez y Ramírez, 2006), mencionan que conciben a la escritura como proceso y práctica social. Por tanto, para ellos resulta necesario que su enseñanza se desarrolle en el marco de la concepción de la escritura de un texto como una expresión de una realidad social. De acuerdo a lo mencionado, el texto debe responder a una práctica comunicativa y, por tanto, exige que la enseñanza suceda comparando las producciones escritas desde el texto deseado al texto actual, realizando procesos de reflexión del plan inicial al producto final. Inclusive, el escritor toma una postura de posible lector; es decir, aprende a considerar las preguntas que el lector real podría realizar y adelantarse a la situación para que su escrito lo responda de manera eficaz.

d) Modelo Sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico de Grupo didactext (2003)

Para el Grupo Didactext (2003), la enseñanza de este modelo implica considerar una serie de aspectos. El primero es la cultura en la cual el estudiante se desarrolla; es decir, está enmarcado en un ambiente histórico y social y, por tanto, considera el tiempo y entorno del estudiante. Consideramos este aspecto importante, debido a que en este marco cultural el niño adquiere ciertas experiencias, creencias y nociones que influyen en su modo de pensar y por tanto en la manera en que expresarán sus ideas en su escrito. El segundo aspecto que considera este modelo son los contextos específicos en los cuales se produce el texto que influyen en la presentación de las ideas y elementos que compongan el texto: a) social, b) situacional y, c) físico.

El tercer aspecto de este modelo consta de tres componentes. El primero, el propio individuo o estudiante que comprende ciertos aspectos de carácter cognitivo como la memoria que influye en el procesamiento de la información, la representación mental e integración que el estudiante realice. El segundo, lo constituyen la motivación y las emociones del estudiante, ya que estas condicionan la manera de expresar en el texto y las prioridades de su composición y las propias metas trazadas en relación al objetivo de su producción. El último, está formado por las estrategias cognitivas y las metacognitivas, debido a que mientras más

estrategias el estudiante posee, más competente será en cuanto a la creación de textos; ya que sabrá utilizar las estrategias para resolver los problemas.

Para finalizar este apartado, diremos que resulta necesario recordar que no existe un modelo único de enseñanza de la producción escrita. Es más, la selección del modelo más idóneo en general es responsabilidad del docente, debido a que es él quien en definitiva conoce mejor a sus estudiantes junto a sus debilidades en este ámbito. No obstante, consideramos que un modelo de enseñanza basado en el enfoque de proceso contribuye a desarrollar en el estudiante un mayor compromiso hacia la escritura y reconocer sus debilidades escriturales a tiempo para su corrección. A partir de este punto, la investigación se centrará en un género específico de escritura, el narrativo; con el fin de identificarlo como género pertinente para iniciar la enseñanza de la producción escrita en primaria.

1.2. La producción del género narrativo textual en primaria

Durante cierto tiempo, se ha evidenciado que, en las escuelas de educación primaria, los docentes consideran indispensable la enseñanza de la escritura de textos narrativos por su composición simple y, además, por la cercanía que este género representa en la vida del estudiante. No obstante, según Aguirre de Ramírez (2012), los docentes, al concluir la práctica de la escritura narrativa en el aula, manifiestan que sus estudiantes evidencian ciertas dificultades en sus productos finales, los cuales demuestran tres principales carencias: a) falta de coherencia, b) deficiencia en la organización y c) baja creatividad. “Cuando se pide a los alumnos que escriban un cuento, puede ocurrir que los que tienen poca experiencia con narraciones, por temor a inventar, quieran escribir algún cuento conocido” (Aguirre de Ramírez, 2012, p.89).

La situación descrita puede surgir de diversos factores. Entre los cuales destaca el que el estudiante de primaria se encuentra en pleno descubrimiento de la composición escrita y por tanto, necesita comprender los aspectos más significativos del género textual narrativo; los cuales muchas veces no son conocidos por los docentes. Por consiguiente, como apoyo para el docente que desarrolla este género textual en su aula, quien reconoce al igual que nosotros que la escritura narrativa es un género pertinente para la iniciar la enseñanza de la producción escrita en primaria buscamos en las siguientes páginas conceptualizar al género en cuestión, describir su composición, reconocer su importancia en primaria y finalmente, mencionar algunas consideraciones para la enseñanza en este nivel educativo.

1.2.1. Conceptualización del género narrativo textual

El género narrativo textual es uno de los primeros géneros creados por el ser humano. Se caracteriza por su composición simple, debido a que en sus inicios las narraciones eran transmitidas sólo por medio oral. En general, se cuenta una experiencia por medio de situaciones desarrolladas en episodios. Estas experiencias son de carácter cercano al oyente o lector, lo cual permite que éste último se involucre en las historias. Inclusive, la palabra *narrativo* proviene del latín *oríes* que significa narrar o relatar (Tomaylla, 2015). En este sentido, la narración es relatar hechos, sucesos o episodios reales o inventados que ocurren en un determinado tiempo y espacio a un determinado sujeto.

Asimismo, el autor Gómez (2017), complementa que este género se asocia con el relato de hechos o sucesos de manera ordenada en tres partes importantes: inicio, desarrollo y cierre. También, se caracteriza por ubicarse en un determinado espacio y tiempo y, por recrear el modo de sentir y pensar de los personajes, acorde a un contexto creado por el autor. Por consiguiente, el género narrativo es asociado al acto de narrar o relatar sucesos que ocurrieron en un determinado tiempo y espacio. Dichos sucesos pueden ser o no reales. Además, siguen un orden jerárquico de presentación de hechos que les suceden a los personajes logrando manifestar sus sentimientos y pensamientos al lector.

En resumen, resulta importante considerar que este género puede ser el ideal para ser trabajado en la educación primaria, debido a que es el más cercano a los estudiantes, puesto que lo desarrollan en su vida cotidiana. Cabe destacar que, desde siempre, la narración ha estado presente en la humanidad y los niños la utilizan en todo momento; por ejemplo, al relatar sus experiencias en el hogar, escuela o comunidad. Ante esta idea, la consideración de valernos de un recurso que los estudiantes utilizan a diario para producir textos, resultará más significativa y motivadora y, por tanto, tendrá mayor sentido para ellos. En esta línea, a continuación, consideramos pertinente resaltar los subgéneros narrativos que son trabajados con mayor precisión en el nivel primaria.

1.2.2. Subgéneros narrativos: Cuento, Leyenda y Fábula

Dentro del género narrativo se encuentra una variedad de subgéneros. No obstante, aquellos que se desarrollarán en este apartado son aquellos que se trabajan con mayor frecuencia en las aulas de primaria. Asimismo, cabe resaltar que su selección se basa en que son textos de carácter breve que los estudiantes pueden considerar cercanos a ellos y su

entorno social. Los subgéneros narrativos que se presentarán a continuación son: a) El cuento, b) La leyenda y, c) La fábula.

a) El cuento

En el ámbito pedagógico se ha caracterizado por ser un recurso que permite promover la creatividad e imaginación en los niños. Se le define como una narración sencilla que cuenta la historia de pocos personajes llamados protagonistas. Estas historias pueden ser reales o ficticias. Asimismo, se caracteriza por la presencia de pocos personajes y un argumento sencillo o simple, debido a que es una narración de carácter breve. Su estructura consta de tres partes, las cuales son inicio, nudo y desenlace (Tomaylla, 2015).

b) La leyenda

Estas han surgido desde tiempos antiguos con el propósito de explicar hechos naturales o sobrenaturales al ser humano. En general, su forma de difusión ha sido de manera oral a través de las generaciones. Suelen considerarse parte de la identidad de ciertos pueblos o regiones. Para Gómez (2017), las leyendas pretenden presentar a personajes fantásticos en un espacio que mezcla la realidad con la fantasía. Responden a inquietudes de una colectividad y por tanto son aceptadas por un grupo buscando dar origen a ciertos hechos o sucesos recurrentes en el mundo real.

c) La fábula

Su uso pedagógico recae en la enseñanza de valores a los estudiantes por medio de la presentación de una historia corta con personajes detallados, vistosos y con cualidades humanas. Para Gómez (2017), este subgénero se caracteriza por ser de carácter breve y por la presencia de personajes con cualidades humanas muy bien desarrolladas. En general, estas cualidades reflejan sus vicios o virtudes, las cuales permiten al oyente identificarse con los personajes y asimilar el mensaje.

Sintetizando el apartado anterior, podemos decir que estos tres subgéneros narrativos recientemente descritos se caracterizan por ser simples y sencillos. Es importante considerar que es en primaria cuando los niños inician el aprendizaje de escritura de textos. Por tanto, el género utilizado para la aproximación de la producción de textos deberá presentar este carácter breve para permitir el desarrollo de un proceso de escritura reflexivo, el cual les permita ser conscientes de los procesos seguidos.

1.2.3. Composición del texto narrativo

Es necesario que el docente reconozca la composición del texto narrativo para luego enseñarlo a los estudiantes. Por ello, en este apartado desarrollaremos este aspecto partiendo de dos puntos que definen la composición textual de este género narrativo, los cuales son la forma de organización del mismo y sus principales componentes. En otras palabras, en este espacio, desarrollaremos dos aspectos a) la parte estructural del texto narrativo y b) los elementos que lo componen. A continuación, se expone cada uno de estos.

a) Parte estructural de texto narrativo

Se refiere a la forma de organización del texto en general. Rescatando los aportes de Tomaylla (2015), este género textual se divide en tres grandes grupos, los cuales son la introducción o planteamiento, el nudo o conflicto y el desenlace o solución de la situación planteada. Estos grupos son descritos a continuación.

-Primera parte: Introducción o planteamiento: Consiste en la presentación de los personajes por medio del producto escrito para que el lector se relacione con ellos. Asimismo, es en esta sección en la cual, se presenta la situación que engloba al texto. Dicha situación es aquella que dará origen al conflicto o trama en la cual los personajes se desarrollarán en el tiempo y espacio determinado por el escritor.

-Segunda parte: Nudo o conflicto: Consiste en el desarrollo de las situaciones presentadas en la primera parte de la historia. Esta parte presenta a los personajes quienes resolverán una situación o conflicto que deriva de sus determinadas acciones. Asimismo, se enfatiza la participación de los personajes, los cuales participan siguiendo sus propios objetivos.

-Tercera parte: Desenlace o solución de la situación planteada: Consiste en la presentación del suceso final que no resulta ser otro que la manera en que se disuelve el conflicto presentado en la primera parte.

En resumen, resulta pertinente mencionar que estas secciones pueden o no desarrollarse en la secuencia descrita, ya que todo depende de los objetivos iniciales del escritor, quien para enfatizar su historia puede optar por seleccionar el orden que mejor se adapte al impacto que desea transmitir (Tomaylla, 2015). Nosotros consideramos que la autora tiene razón, debido a que, de esta manera, se enseña al estudiante a ser creativo y a evaluar su texto. Inclusive, al organizar su escrito a su conveniencia considerando una estructura diversa, el estudiante

desarrolla mayor claridad en el sentido de la creación de su texto y, por tanto, genera en él la motivación por crear un texto más creativo, imaginativo y organizado.

b) Elementos del texto narrativo

De acuerdo con Tomaylla (2015), los elementos del texto narrativo pueden definirse de variada manera. Una primera presentación define dos elementos principales, los cuales son el núcleo del texto y el marco. El primero, está conformado por hechos o sucesos ordenados de manera jerárquica. Dichos hechos o sucesos comprenden un espacio y tiempo específico y, el segundo, está conformado por un marco, el cual especifica los sucesos ocurridos en la historia. Por otra parte, una segunda presentación de los elementos define tres elementos indispensables descritos a continuación

-La acción: Se compone de acontecimientos sucedidos o relatados de manera progresiva en la historia. Se estructura en tres grandes partes introducción, nudo y desenlace. Cabe destacar que esta estructura puede variar acorde a las decisiones del autor para generar diversos impactos en su audiencia.

-Los personajes de la historia: Son aquellas personas, animales u objetos que protagonizan o antagonizan la historia. Pueden ser reales o ficticios. Sin embargo, todos deben tener características que lo identifiquen con un ser humano, las cuales son tener sentimientos, de tal manera de que el público se involucre en la historia al identificarse con ellos. Asimismo, tener virtudes y vicios que lo definan, tener una personalidad, rasgos físicos y psicológicos que se descubran mediante el diálogo establecido en la historia a lo largo de la trama.

-El ambiente: Es el espacio en el que los personajes interactúan y se producen la acción o sucesos propios de la historia. El ambiente permite al público otorgar verosimilitud a la historia y comprender el entorno social en el cual están condicionados los personajes. Dicho de otro modo, el ambiente es el medio en el cual, la historia sucede.

A modo de síntesis, mencionaremos que resulta relevante tratar el tema de la composición del texto narrativo, debido a que, por un lado, la parte estructural permite al estudiante tener una noción de organización y orden durante la escritura del texto y por otro, la enseñanza de los elementos permitirá que el niño elabore un texto más enfocado a sus propósitos iniciales. A continuación, se procede a reconocer la importancia de incentivar la narración en los niños de educación primaria.

1.2.4. Importancia de la narración en los niños de primaria

La narración es parte importante en la vida diaria del estudiante, pues este la utiliza en su vida cotidiana con la finalidad de comprender su realidad. Se puede afirmar que la narración permite al estudiante representar y comunicar todo aquello que experimenta y vivencia en su entorno (Aguirre de Ramírez, 2012). En tal sentido, se demuestra que este es un aspecto clave en la vida del estudiante y, por tanto, repercute en la adquisición de ciertos aprendizajes. A continuación, se procede a presentar algunos hallazgos específicos en relación a la importancia que tiene la narración en los niños de primaria.

Para empezar, es importante considerar que la narración permite al estudiante el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento como “recordar, evocar, ordenar ideas, [y establecer una]secuencia lógica” (Vivas, 2016, p.44). Además, permite mejorar tanto la expresión oral como escrita en los estudiantes, lo cual está relacionado con el desarrollo de las habilidades comunicativas que desarrolla a medida que practica la narración. Cuando el estudiante se expresa por medio de una narración a nivel oral o escrito desarrolla ciertas habilidades como la estructuración de ideas, la síntesis y la coherencia en sus textos; Esto, permite entender el mensaje que quiere transmitir y la adquisición de nuevos aprendizajes relacionados al ámbito educativo, social o personal (Bombal, García y Ruiz, 2013).

Inclusive, la narración permite al estudiante estimular su creatividad, la cual a su vez contribuye con el desarrollo de sus potencialidades, debido a que por medio de la creación o lectura de historias reales o no el estudiante dimensiona otros mundos y realidades (Vivas, 2016). En adición, se halló que la narración permite el desarrollo de la temporalidad, la cual favorece en la integración del estudiante a su entorno social, pues a través de esta construye su identidad partiendo de la elaboración de su autobiografía, ya que permite comprender la noción de que él mismo se desarrolla en una dimensión histórica determinada por un periodo de tiempo (Bombal, García y Ruiz, 2013).

Además, la narración permite expresar de forma real las emociones, ideas o preocupaciones a un público desde la etapa infantil (Velázquez, 2002). Esto permite que el niño pueda comprender las emociones de carácter complejo y desarrollar empatía hacia otras personas. En este sentido, se puede afirmar que la narración permite el desarrollo de la sensibilidad en el estudiante y ante ello, formar ciudadanos con sentimientos y sentido crítico. Finalmente, Bombal, García y Ruiz (2013), manifiestan que la práctica de la narración

contribuye en mejorar la comprensión oral y lectura, mejora la expresión oral, fomenta la lectura y desarrolla habilidades para una escritura eficiente.

A lo largo de este apartado, se ha demostrado que la narración ayuda al estudiante a desarrollar una serie de habilidades, las cuales permiten mejorar su producción escrita en aspectos relacionados a la coherencia, cohesión, estructuración y secuencia propia del texto, los cuales son aspectos que, de acuerdo a Tompkins (2010) y Tomaylla (2015), son aquellos en los que los niños presentan mayores dificultades al elaborar un texto. A continuación, se procede a desarrollar ciertas consideraciones para la enseñanza de la producción textual narrativa desde el enfoque de proceso en primaria.

1.2.5. Enseñanza de la producción textual narrativa desde el enfoque de proceso en primaria

Es innegable que si bien existen propuestas positivas en la enseñanza de la producción narrativa escrita también existen experiencias negativas. En cuanto a las segundas, se puede decir que estas se enfocan más en la obtención de un producto escrito, lo cual de acuerdo a Tompkins (2010), conlleva a una escritura carente de un sentido propio y, por tanto, resultan ser incoherentes, sin creatividad, ni organización. La principal razón de acuerdo al autor recae en la eliminación de etapas del proceso de escritura, debido a que, a partir de la identificación de estas, se puede diseñar estrategias específicas de escritura para ayudar al niño en este aprendizaje. Ante la situación descrita, es importante presentar ciertos modelos de enseñanza de la producción textual narrativa en este apartado

a) Consideraciones de la enseñanza de acuerdo a Hocevar (2007)

Por un lado, Hocevar (2007) sostiene que la enseñanza de la producción escrita narrativa deberá constar de cuatro requisitos indispensables. El primero es la contextualización, el cual supone una escritura basada en una situación comunicativa real para que esta tenga significado para el estudiante. El segundo, la funcionalidad, lo cual quiere decir que esta escritura debe tener un propósito claro. El tercer punto es la reflexión que significa que el estudiante deberá aprender a tomar conciencia de su escritura. Por último, la evaluación formativa que significa que el estudiante adquiere la capacidad crítica de evaluar su texto para mejorarlo.

b) Consideraciones de la enseñanza de acuerdo a Tompkins (2010)

Para Tompkins (2010), la enseñanza de la producción escrita deberá respetar el proceso de escritura; es decir las fases por las que el estudiante atraviesa antes de entregar un producto final. Para él, resulta importante utilizar una variedad de estrategias para cada etapa, las cuales son brindadas por el docente a los estudiantes para que ellos hagan uso de éstas conforme a sus necesidades. Dichas estrategias involucran aquellas etiquetadas para ser utilizadas durante la lectura, ya que “Reading and writing are reciprocal; both are constructive, meaning-making processes. Researchers have found that reading leads to better writing, and writing has the same effect on reading”⁴ (Tompkins, 2010, p.65). Para la escritura narrativa, recomienda enseñar partiendo de la narración de historias personales marcando secuencias, el uso del recuento de historias, entre otros.

c) Consideraciones de la enseñanza de acuerdo a Cassany (1993)

Para Daniel Cassany (citado en Pérez, 2013), la enseñanza de la escritura no debe ser considerada como receta, puesto que no todos aprenden de la misma forma ni con el mismo ritmo. Para el autor mencionado, la enseñanza de la escritura de textos narrativos en base a la experiencia del estudiante, considerando los procesos y el uso de estrategias. Se enfatiza desde esta perspectiva la planificación de los textos como fuente principal para garantizar un producto de mayor calidad. Una estrategia específica para la escritura narrativa es la elaboración de esquemas o borradores que permitan generar las ideas, organizarlas y estructurarlas con la finalidad de obtener productos de mayor calidad en base a las correcciones que se realizaron con anterioridad por parte de los estudiantes con apoyo de sus docentes.

A modo de resumen, en este apartado se ha revisado ciertas consideraciones que el docente puede tomar en cuenta durante la enseñanza de la escritura narrativa en primaria. No obstante, es preciso resaltar que las decisiones que se tomen deben tener como base las necesidades propias del grupo de estudiantes con el que se trabaja. Consideramos que estas dos opciones presentadas engloban muchas alternativas para que el docente las pueda considerar algunas estrategias manifestadas en este medio para incorporarlas en su aula. A

⁴Traducción propia: “leer y escribir son recíprocos; ambos son procesos constructivos y mediadores. Los investigadores han descubierto que la lectura conduce a una mejor escritura, y la escritura tiene el mismo efecto en la lectura” (Tompkins, 2010, p.65).

continuación, se apertura el apartado de las reflexiones sobre la escritura y la incorporación del género narrativo textual en primaria.

1.3. Reflexiones sobre la escritura y la incorporación del género narrativo textual en primaria

A lo largo del capítulo hemos abordado dos aspectos. El primero específicamente relacionado a la escritura. En esta parte, hemos conocido acerca del cambio en la concepción de escritura conociendo el enfoque de proceso, el cual recurrió al desarrollo de las tres principales fases involucradas en la enseñanza del proceso de escritura. Seguido a ello, se expuso las cinco funciones de la escritura para reconocer que es un aspecto relevante en nuestra vida y, por tanto, debe ser un campo más estudiado. Asimismo, se presentaron algunos modelos de la enseñanza de la producción escrita para tener algunas ideas de cómo se puede iniciar su enseñanza.

Por otro lado, en la segunda parte, se desarrolló todo lo concerniente a la producción del género narrativo textual. En esta parte se abordó el concepto del género narrativo textual junto a los tres subgéneros narrativos más utilizados durante la enseñanza escrita. Asimismo, se reconoció los elementos necesarios para comprender la composición textual narrativa. Inclusive, se expuso acerca de la importancia de la narración en los niños de primaria y se concluyó en algunas consideraciones que ciertos autores recomiendan para la enseñanza de la producción textual narrativa en primaria.

En cuanto a nuestras reflexiones sobre la escritura, podemos afirmar que enseñar la producción escrita en primaria requiere de la construcción de un concepto de escritura completo, el cual tome en cuenta las distintas funciones y procesos que involucra producir un texto escrito. Asimismo, manifestamos nuestra aprobación hacia la conceptualización de escritura que incluya aspectos del enfoque de proceso, debido a que de esta manera repercutirá en una enseñanza más organizada que permita adecuar estrategias acordes a las necesidades de los alumnos según la etapa en la que se encuentren.

En este sentido, es necesario que no se confunda que el etiquetado de las fases signifique que siempre se lleve esa secuencia, debido a que la escritura es un proceso que requiere constantes ajustes para alcanzar un producto de calidad y, por tanto, responde a las necesidades de cada estudiante. Inclusive, cabe mencionar que no debe mentalizarse la existencia de un modelo único de enseñanza de la producción escrita narrativa, ya que ello

depende tanto de las dificultades que los estudiantes puedan manifestar en sus escritos como también, dependerá del propio estilo que posea docente.

Por otra parte, en cuanto a la incorporación del género narrativo textual en las aulas de primaria, se llega a la reflexión de que es un género textual cercano al estudiante, el cual hace uso de este en su vida cotidiana para interactuar con su entorno y aprender. Por tanto, es visible que éste es un género textual pertinente para iniciar la enseñanza de la producción escrita en primaria, ya que se ha demostrado que permite el desarrollo de una serie de habilidades. Asimismo, en esta investigación, se rescataron tres subgéneros narrativos, los cuales deben seguir utilizándose al poner en práctica un ejercicio de escritura real, puesto que son subgéneros que han demostrado ser sencillos y de carácter breve que permitirán realizar una evaluación reflexiva más profunda por parte de los estudiantes.

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIAS Y VENTAJAS DE LA INCORPORACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE ESCRITURA COLABORATIVA EN PRIMARIA

El siguiente capítulo pretende abordar una estrategia de escritura específica que permitirá mejorar la producción escrita narrativa de los estudiantes de primaria. En la primera parte se presenta los aspectos más significativos en relación al trabajo colaborativo en primaria: conceptualización, principales características y ventajas para el aprendizaje. Todo ello con la finalidad de contar con una base que permita comprender la estrategia de escritura colaborativa, la cual involucra aspectos de este tipo de trabajo. La segunda parte del capítulo aborda el concepto de la estrategia, los roles de los agentes educativos durante su práctica, las ventajas de su incorporación en primaria y finalmente, las reflexiones sobre esta incorporación.

2.1. El trabajo colaborativo en primaria

En la actualidad, las personas se desarrollan y conviven en un entorno, en el cual las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC) ocupan un lugar importante en sus vidas. Es prudente hacer mención que el uso de estas tecnologías ha provocado un gran cambio en las interacciones sociales del ser humano. Es por ello, que ante esta realidad social es necesario que en primaria se promueva una enseñanza que incorpore las tecnologías, ya que aquello

permitirá motivar al estudiante a querer aprender y a su vez, favorecerá en la adquisición de habilidades necesarias para su desarrollo en su entorno inmediato.

Ahora bien, una forma de desarrollar interacciones sociales en los niños de primaria valorando la incorporación de las TIC en el aula es el desarrollo del trabajo colaborativo. Ahora bien, es preciso destacar que nuestra investigación se enfoca en el acercamiento de la estrategia de escritura colaborativa para mejorar la producción escrita de los textos narrativos. No obstante, si bien esta estrategia será descrita más adelante es necesario mencionarla, ya que para comprenderla es importante adelantar que esta involucra un aprendizaje colaborativo y, por lo tanto, se debe de entender con anterioridad todo aquello que implica este concepto, antes de pensar en la aplicación de la estrategia. Por ello, en este apartado desarrolla el concepto de trabajo colaborativo, sus principales características y las ventajas educativas.

2.1.1. Conceptualización y principales características del trabajo colaborativo

Antes de la presentación de la estrategia de escritura es necesario que el lector tenga conocimientos básicos en relación al trabajo colaborativo, ya que de este modo podrá tener un mejor entendimiento de la estrategia que explicará más adelante. A continuación, en esta sección recurre a definir este tipo de trabajo y a explicar las principales características que lo determinan.

a) *Definición de trabajo colaborativo.*

Conforme a Rosario (2008), el trabajo colaborativo es una estrategia de aprendizaje que proviene del término *groupware*, el cual es asignado a los trabajos interactivos realizados por un conjunto de personas, las cuales pensando en el cumplimiento de un mismo objetivo realizan una tarea conjunta que involucra muchas veces el uso de un entorno digital. En esta línea, se puede mencionar que el trabajo colaborativo en la educación debe ser concebido “como un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a caminar codo a codo, a sumar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado” (Collazos y Martínez, 2006, p.65).

En este sentido, concluimos que el trabajo colaborativo debe ser considerado como estrategia de enseñanza y también como estrategia de aprendizaje, la cual permite la adquisición de ciertos conocimientos de manera interactiva a través de las dinámicas ocurridas en el interior de los grupos de participantes. A continuación, se procede a describir las principales características que definen al trabajo colaborativo.

b) Principales características.

El trabajo colaborativo debe ser diferenciado de otros términos que se asemejan en ciertos aspectos y difieren de otros. Para ello, tomando como referente a los autores Maldonado (2007) y Rosario (2008), a continuación, se procede a describir cuatro características propias que identifican al trabajo colaborativo categorizado a partir del agrupamiento de los aspectos que señalan los autores mencionados.

- Los roles no están establecidos sino compartidos.

En el trabajo colaborativo todos los integrantes al poseer una meta conjunta común se comprometen a alcanzarla. Para lograrlo, cada integrante asume una función específica que puede variar acorde a las necesidades de la tarea encomendada. De acuerdo a Maldonado (2007), “cada integrante aporta al trabajo en conjunto realizado desde los diversos roles que pueda asumir, siendo el fundamental el de expresar sus opiniones para colaborar con la construcción del contenido” (Maldonado, 2007, p.269).

No obstante, si en un primer momento cada integrante asume un rol específico para demostrar su responsabilidad y eficiencia en el desarrollo de la tarea seleccionada, ello no quiere decir que sea determinante, ya que cada miembro asumirá un nuevo rol conforme a las necesidades que visualice en su equipo. De este modo, cada uno contribuirá al enriquecimiento del trabajo en conjunto asignado y, por tanto, todos obtendrán los beneficios. Este aspecto se relaciona con la característica de responsabilidad individual y compartida, debido a que todos se comprometen con su tarea y con la de los demás.

- Existe una constante negociación entre integrantes.

El trabajo colaborativo implica que los integrantes puedan entablar diálogos estructurados entre ellos con el objeto de conseguir que sus ideas sean valoradas y tomadas en cuenta durante la actividad realizada (Rosario, 2008). El lograr esta meta no es un propósito de obtención sencilla, ya que requiere el “argumentar puntos de vistas, justificar e intentar convencer a los pares” (Maldonado, 2007, p. 269). Es más, “un participante no impone su posición simplemente sobre la base de su autoridad, sino que la negocia argumentando su punto de vista, tratando de convencer” (Collazos y Martínez, 2006. p.64). En resumen, las interacciones orales de cada integrante desarrollan argumentación para ser evaluadas críticamente por el resto para obtener un producto con calidad.

- Los integrantes trabajan en equipo.

Todos los integrantes que realizan el trabajo colaborativo trabajan en equipo, debido a que al trabajar en equipo se asume una participación responsable con propósitos claros para alcanzar una meta compartida u objetivos específicos (Rosario, 2008). Cada integrante asume sus responsabilidades propias y aquellas con el grupo. De este modo, todo miembro interactúa con sus compañeros con el fin de realizar con eficiencia sus responsabilidades y ayudar a sus pares en lo propio, debido a que, si uno de los integrantes comete un error, será la responsabilidad de todos enmendarlo por medio del uso de estrategias consensuadas, lo cual es propio de un equipo (Maldonado, 2007). En resumen, los integrantes desarrollan lazos de compromiso y apoyo mutuo entre ellos que permiten reconocer sus fortalezas y debilidades para trazar estrategias acordes a las características propias del grupo y obtener la meta deseada.

- La responsabilidad es asumida de manera individual y también grupal

En el trabajo colaborativo, las responsabilidades son de dos tipos: individual y grupal. La primera se caracteriza por ser asumida por cada integrante del grupo de manera independiente. De acuerdo con Maldonado (2007), la responsabilidad individual es atribuida al comportamiento del sujeto como persona frente al trabajo encomendado. Entre sus características principales se resalta que el estudiante asume un primer rol para ejecutar una tarea específica y que manifiesta opiniones o ideas frente al grupo para que sean valoradas y validadas por medio de una argumentación eficaz.

Por otra parte, la responsabilidad grupal se refiere a cómo el sujeto orienta su comportamiento reconociendo a su grupo como parte esencial para alcanzar su éxito personal. Este tipo de responsabilidad se visualiza en la participación que el estudiante manifiesta durante su interacción con los otros para enriquecer el trabajo común que tienen asignado. Asimismo, se manifiesta en el apoyo mutuo que se observa en las acciones entre compañeros con la finalidad de alcanzar las metas establecidas del trabajo encomendado. Ello implica el asumir diversos roles dentro del equipo para favorecer el resultado final del trabajo. Se sintetiza en asumir un nuevo rol de manera independiente durante el desarrollo de la misma tarea o complementar asumiendo un mismo rol con otro integrante.

Lo expuesto permite concluir que el trabajo colaborativo en primaria es una estrategia que se caracteriza por la interacción entre sus integrantes para alcanzar una meta compartida y por los roles compartidos, los cuales permiten al estudiante participar desde diversas perspectivas. Asimismo, se identifica a este tipo de trabajo porque los estudiantes negocian para alcanzar la

efectividad del trabajo, se fortalece el trabajo en equipo y permite asumir responsabilidades, los cuales son aspectos valorados en sociedad. En definitiva, es propicio pensar que este tipo de trabajo provee al estudiante una serie de ventajas que contribuyen a su desarrollo. Por tanto, estas serán desarrolladas en el apartado siguiente para que el lector las reconozca.

2.1.2. Ventajas del trabajo colaborativo en primaria para el aprendizaje en primaria

Resulta considerable identificar las ventajas de promover en el aula un aprendizaje colaborativo. Al respecto, se han realizado investigaciones sobre los efectos que conlleva su incorporación en el aula. Por tal razón, en las siguientes líneas se procede a desarrollar cada uno de los tres puntos construidos a partir de los aportes de los autores por mencionar.

a) Se promueve la construcción colectiva del conocimiento

La colaboración permite al estudiante generar conocimiento a medida que interactúa con sus pares y es activo durante todo el proceso (Rosario, 2008). La interacción consecuente del trabajo colaborativo entre los estudiantes les permite alcanzar los objetivos previstos aprendiendo unos de otros, desarrollando ideas y soluciones con mayor calidad y exactitud. Esta acción realizada por medio del intercambio mutuo de ideas genera reciprocidad en todos los miembros del equipo, ya que entienden que trabajar colaborativamente es un proceso de construcción que permite enriquecer las ideas y darle mayor forma para su comprensión.

b) Desarrolla la interdependencia positiva que genera un apoyo mutuo

Los estudiantes por medio del trabajo colaborativo desarrollan un sentido de pertenencia al sentirse parte importante de una colectividad. Asimismo, se sienten más valorados e incluidos, lo cual brinda un soporte emocional. “la interdependencia es el mecanismo que logra e incentiva la colaboración dentro de los grupos de trabajo. Los estudiantes tienen una razón para trabajar juntos” (Collazos y Martínez, 2006, p.64). De este modo, la interdependencia positiva permite maximizar las posibilidades del grupo y alcanzar el objetivo determinado, debido a que todos están comprometidos unos con otros e interiorizan que su éxito personal no es real si uno de sus integrantes no lo ha alcanzado aún. Cuando ello sucede, cada estudiante apoyará a su par para alcanzar juntos sus metas.

c) Interiorización del sentido de responsabilidad

El trabajo colaborativo permite al estudiante adquirir responsabilidades personales y grupales al asumir roles compartidos durante el desarrollo del producto escrito desde sus inicios hasta su producción final (Collazos y Martínez, 2006). Cuando el estudiante

desempeña su responsabilidad correctamente recibe gratificación por parte de sus compañeros y por tanto, se siente una parte importante del equipo. Asimismo, al sentirse valorado por sus pares se valora a sí mismo y se compromete a que las futuras funciones que desempeñe demuestren mayor eficacia en sus resultados. Por tanto, al existir un mayor compromiso de cada integrante, el producto final es favorecido (Rosario, 2008).

En resumen, el estudiante durante un trabajo colaborativo asume responsabilidades personales; por ejemplo, al asumir un determinado rol y, por otra parte, desarrolla una responsabilidad compartida, ya que como desea que el producto resultante obtenga una valoración positiva ayuda a sus compañeros en el desempeño de sus propias funciones brindando consejos y sugerencias que evidencian una ayuda mutua. Para concluir, en este apartado se ha observado que el trabajo colaborativo ofrece cuatro principales ventajas, las cuales son importantes porque permitirán un mejor desempeño por parte del estudiante de primaria en el producto encomendado. Dichas ventajas se pueden resumir en valores y actitudes que comprometen al estudiante en el desarrollo de un producto de mejor calidad resultado de la interacción entre los integrantes.

Resulta relevante que los puntos en esta sección sobre el trabajo colaborativo puedan estar presentes durante la lectura del siguiente apartado, ya que a continuación, se procederá a abordar la estrategia de escritura colaborativa y, por tanto, se comprenderá mejor de qué manera el trabajo colaborativo inmerso en la escritura colaborativa permitirá ayudar al estudiante en sus dificultades de escritura.

2.2. Experiencias de escritura colaborativa en entornos digitales en primaria

Durante la enseñanza de la producción escrita para desarrollar un producto de calidad con estudiantes de primaria, los docentes usan diversos recursos materiales como cuadernos, hojas de diversos tipos, fichas de escritura, etc. Asimismo, desarrollan diversas estrategias en el aula como la elaboración de borradores, esquemas, organizadores gráficos, etc., con la finalidad que el estudiante pueda aplicarlas (Tompkins, 2010). Sin embargo, a pesar de lo mencionado, se evidencia que los alumnos aún manifiestan ciertas debilidades en el ámbito de la escritura a) falta de coherencia, b) deficiencia en la organización y, c) baja creatividad. En este sentido, cabe cuestionarse qué pueden realizar los docentes para ayudar a mejorar la calidad en el texto escrito de nuestros estudiantes.

En el nivel de primaria, actualmente la escritura se caracteriza por ser realizada a mano. Ahora bien, vale aclarar que escribir de este modo puede resultar para el estudiante un proceso agotador. Cada alumno debe realizar gran cantidad de documentos escritos como borradores o esquemas de manera concreta hasta conseguir el producto final, lo cual puede llegar a ser cansado y, por tanto, desmotivador. Es así que, reconociendo cómo los niños de la actualidad se caracterizan por la inmediatez y lo digital, la enseñanza de la escritura debe innovarse y pasar gradualmente de lo físico al entorno digital para generar en los estudiantes un impacto positivo de tal modo que se motiven a aprender (Larusson y Alternan, 2009).

Como investigadores consideramos que esta postura es prudente, ya que si observamos en nuestro entorno podemos evidenciar que los estudiantes se fascinan más por todo aquello que es de predominio digital y, además, podemos vivenciar que la sociedad estimula el uso de la tecnología en el ámbito de la escritura. Es más, no es irreal imaginar que en un futuro la escritura en entornos digitales sea la que predomine y, por tanto, es muy probable que la escritura de este tipo sea aquella que deba enseñarse en las aulas, ya que será la utilizada en la vida cotidiana del estudiante.

No obstante, nosotros estamos de acuerdo con lo que afirma este autor, ya que esta estrategia deberá ser incorporada de manera gradual, es decir; consideramos que si los niños se encuentran en la fase del reconocimiento de las letras, fonemas y grafemas (frecuente en los primeros grados de primaria), es necesario seguir con la enseñanza de la escritura a mano en cursiva, ya que esta les permitirá entender mejor sobre la composición de las palabras y establecer significados. Sin embargo, ello no quiere decir que no se pueda incorporar la práctica de la escritura digital como motivador a la par de esta enseñanza.

Por otra parte, resulta necesario considerar que el tiempo de enseñanza en ocasiones no es suficiente y el docente no puede atender a todas las dificultades escriturales observadas en cada texto de sus estudiantes, ya que se debe recordar que, en general, cada niño crea su producto escrito de manera individual y no todos se encuentran en las condiciones de autorregular su proceso de escritura y, por tanto, requieren de mayor apoyo durante este aprendizaje. Este aspecto nos conduce a cuestionarnos ¿si se ofrece al estudiante la oportunidad de atravesar por una enseñanza del proceso de escritura distinto al utilizado en la actualidad evidenciaría mejoras? ¿Qué estrategia de escritura sería la idónea para lograr que el

estudiante pueda mejorar sus dificultades en el campo de la escritura reconociendo que sus motivaciones de aprendizaje están relacionadas al ámbito digital?

2.2.1. La escritura colaborativa en los entornos digitales

Considerando los dos aspectos mencionados en el apartado anterior, resulta pertinente hacer mención que existe una estrategia de escritura que ha sido estudiada y trabajada con estudiantes en los últimos años (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012). Esta estrategia es denominada escritura colaborativa, la cual por ser de este tipo se caracteriza primero, porque es una producción escrita compartida por dos a más estudiantes y segundo, porque su desarrollo implica el uso de entornos definidos como digitales (Storch, 2011).

En las siguientes páginas comprenderemos en cómo esta estrategia de escritura puede contribuir a mejorar la producción textual de los estudiantes de primaria. Para lograrlo, a continuación, iniciamos con la contextualización del término de escritura colaborativa. Seguido a ello, se identificará un entorno digital específico en el cual se ha trabajado esta estrategia. Luego, se definirá los roles de los agentes educativos durante la práctica de la estrategia y finalmente, se explicará cada una de las ventajas que ofrece el trabajar la estrategia de escritura colaborativa en entornos wikis en la producción textual de los estudiantes del nivel primaria.

a) Conceptualización de la escritura colaborativa.

Ladino, Pérez, Navarrete y Martínez (2012), manifiestan que las investigaciones sobre la escritura se empiezan a enfocar en el ámbito digital a medida que se observó cómo los niños y jóvenes practicaban de manera colaborativa la escritura en entornos virtuales para fines prácticos y recreativos. Los investigadores se cuestionaron sobre el impacto que tendría aprovechar estos entornos para ayudar a los estudiantes en el ámbito académico del aprendizaje de la escritura. Del resultado de este cuestionamiento surge la idea de introducir en la enseñanza de la escritura una estrategia que implique el uso de los entornos digitales para favorecer la calidad del producto escrito de los estudiantes. La estrategia que cumplía dichas características fue denominada escritura colaborativa.

Los autores Ubilla, Gómez y Sáez (2017), mencionan que en entre los años 80 a 90, este término era definido como la acción de colaborar mediante una constante interacción que involucra compartir el poder y la responsabilidad para tomar decisiones y producir un documento en conjunto. Esta primera definición permite entender que en la escritura

colaborativa el tipo de interacciones que se desarrolle entre los integrantes del texto permite tomar decisiones que afectarán el producto final.

Una definición más actual de escritura colaborativa es la brindada por el autor Storch (2011), quien manifiesta que esta estrategia es “Collaborative writing may be defined as the joint production or the coauthoring of a text by two or more writers”⁵ (Storch,2011, p.275). Dichos escritores asumen el compromiso y responsabilidad de la producción del texto, por tanto, todos los roles son asumidos por cada integrante desde el escritor hasta el coeditor con la finalidad de elaborar textos de mejor calidad. Por su parte, los autores Uribe, Ramírez y Henao (2017), añaden que la estrategia debe vincularse a su uso en entornos digitales y además, que está basada en el feedback o retroalimentación realizada entre pares con apoyo del docente en aspectos textuales específicos.

Asimismo, Guzmán y Rojas-Drummond (2012), manifiestan que es importante reconocer un aspecto fundamental que diferencia a la escritura colaborativa de la individual, el cual es el factor dialógico, el cual, está presente en ambas con la diferencia que en la última es más explícita.

La noción dialógica del proceso de composición es evidente [en la estrategia de escritura colaborativa] ya que los participantes comparten, integran, analizan y critican ideas para un propósito determinado. Además, cada expresión es parte de un todo más amplio, en el que los significados interactúan, entran en conflicto y afectan el sentido de la conversación y del texto (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012, p.220).

En síntesis, se puede afirmar que la escritura colaborativa es una estrategia de coparticipación e interactiva realizada en entornos digitales, la cual se enfoca en la producción de textos escritos. Además, dicha estrategia implica un mínimo de dos integrantes, los cuales por medio del trabajo colaborativo, comprometido y responsable pueden generar un texto de mejor calidad.

b) Las wikis como entornos digitales en la enseñanza de la escritura en primaria.

Cuando nos referimos al término wiki, estamos aludiendo a un término digital actual de la época tecnológica. De acuerdo con Uribe, Ramírez y Henao (2017), las wikis son el resultado de un trabajo en conjunto o colaborativo realizado por aportes individuales integrados en un

⁵Traducción propia: “la producción conjunta o la coautoría de un texto por dos o más escritores” (Storch,2011, p.275).

objetivo común. Este término se define como “un sitio web que permite a cualquier visitante crear o editar contenidos sin necesidad de tener mayores conocimientos técnicos” (Uribe, Ramírez y Henao, 2017, p.31). En este sentido, consideramos que su incorporación en el aula no tendría muchas dificultades teniendo en cuenta el contexto digital en el que los niños se desenvuelven.

Al respecto, los autores Larusson y Alterman (2009), manifiestan su aprobación ante la idea señalada, pues para ellos, “the majority of today’s student population is already familiar with technologies of this sort. The modest level of skills [...] makes it within the technical reach for both science and non-science students and teachers”⁶ (Larusson y Alterman, 2009, p. 373). Es así, que las wikis se constituyen en entornos digitales pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes, ya que son cercanos a ellos y de fácil uso. Por ello, resulta importante destacar que las wikis en los últimos años se utilizan como herramientas educativas que favorecen al aprendizaje colaborativo de los estudiantes, ya que poseen ciertas herramientas que lo favorecen.

Asimismo, considerando su uso con relación al campo específico de escritura, los autores llamados Guzmán y Rojas-Drummond (2012), manifiestan que se han registrado variadas investigaciones, las cuales evidencian que su uso favorece en la construcción de textos con mayor calidad. A continuación, se resumen dos investigaciones de cómo se utilizó la estrategia para mejorar la calidad en los textos de los estudiantes del nivel primaria en países del continente americano.

La primera investigación es una experiencia en México denominada *Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos* (Guzmán y Rojas, 2012). En esta, se trabajó la estrategia de escritura colaborativa con estudiantes de grados superiores de primaria en la ciudad de México. Aquí, “los niños participaron en actividades significativas de escritura colaborativa, en las cuales interactuaron y se comunicaron en pequeños grupos (tríadas), mientras leían y redactaban una variedad de textos” (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012, p.237). Al final se concluyó, que la incorporación de la estrategia permitió desarrollar mayores habilidades textuales en los niños que fueron parte del programa.

⁶ Traducción propia: “la mayoría de la población estudiantil actual ya está familiarizada con tecnologías de este tipo. El modesto nivel de habilidades [...] lo hace dentro del alcance técnico para estudiantes y profesores de ciencias y no ciencias” (Uribe, Ramírez y Henao, 2017, p.36).

Inclusive, los textos finales evidenciaron mejoras en la coherencia y cohesión entre párrafos, mejoras en la gramática y mejor uso de las convenciones lingüísticas.

La segunda investigación es una experiencia en Colombia llamada *Proyecto Wikitores* (Uribe, Ramírez y Henao, 2017), la cual aborda un estudio sobre la escritura colaborativa en wikis realizado con un grupo de estudiantes de primaria en Medellín. Los niños construyeron un texto colaborativo enfocado en la temática de Maravillas del Mundo. Al final, se concluyó que las prácticas colaborativas favorecen al desarrollo de la construcción del conocimiento colectivo y la zona de desarrollo próximo y, además, ayuda a los estudiantes a enriquecer el contenido de sus textos por medio del intercambio de ideas entre compañeros.

A partir de lo expuesto, podemos afirmar que hay evidencias en el campo de la investigación que avalan la propuesta de mejorar la producción textual de los estudiantes de primaria recurriendo a la escritura colaborativa. Esta estrategia desarrollada en entornos wikis, como se ha analizado, contribuye con la mejora de las producciones escritas de los estudiantes en aspectos textuales específicos evidenciando resultados positivos en el campo de la enseñanza de la escritura en primaria. No obstante, resulta necesario considerar que la estrategia por sí misma no tendría los resultados mencionados si no se meditara acerca de la forma de participación de dos agentes educativos imprescindibles: docente y estudiante. Por tal razón, a continuación, se presentan los roles de los agentes educativos durante la práctica de la escritura colaborativa.

2.2.2. Roles de los agentes educativos en la práctica de escritura colaborativa

La escritura colaborativa implica a dos agentes educativos principales, los cuales son el docente y los estudiantes que conforman los equipos para realizar su trabajo escrito en el entorno digital wiki. En el siguiente apartado, se procederá a describir los roles de cada uno de estos agentes, los cuales son importantes y deberían ser tomados como consideraciones relevantes durante la enseñanza de la escritura en estos entornos, con la finalidad de lograr la eficiencia del trabajo colaborativo involucrado y con ello, contribuir en la mejora de la producción escrita textual de los estudiantes.

a) Roles del docente en la escritura colaborativa.

El docente, durante la aplicación de la escritura colaborativa, debe realizar un rol activo, al igual que el estudiante, para lograr que el aprendizaje se consolide. De acuerdo con Tompkins (2012), durante la enseñanza de la escritura, el docente deberá cumplir el rol de

facilitador-mediador, lo cual quiere decir, que durante el proceso de escritura deberá ser capaz de brindar a sus estudiantes todo lo necesario para que puedan resolver sus dificultades escriturales, lo cual incluye el material de escritura, los recursos de consulta, la organización del ambiente y la mediación de las nuevas tecnologías. En síntesis, esto implica capacitarse para ser eficiente en la práctica.

Con relación a la escritura colaborativa, existen investigaciones que manifiestan consideraciones que el docente debe efectuar al poner en práctica la estrategia. Consideramos pertinente clasificar los roles en función a los que asume el docente durante el trabajo colaborativo, pero definiendo aspectos específicos implicados en la escritura colaborativa. Los roles que se describirán a continuación son tres: a) rol docente como mediador cognitivo, b) rol docente como diseñador instruccional y, c) rol docente como instructor. Dichos roles serán en base a los aportes de los autores Collazos y Mendoza (2006) y Avello-Martínez y Marín (2016).

- Rol docente como mediador cognitivo.

Según Collazos y Mendoza (2006), el docente como mediador cognitivo se encarga de desarrollar la crítica, la metacognición y la resolución de conflictos en sus estudiantes. Para lograrlo, “no debe influir en el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar, sino llevarlo al eje principal del pensamiento (Collazos y Mendoza, 2006, p.69). Precisemos que en la escritura colaborativa el texto es creado por dos a más estudiantes y, por tanto, ambas partes de los estudiantes deben tomar conciencia de los procesos que realizan para establecer acuerdos y concretarlos en su texto escrito. Es por ello, que, durante la escritura colaborativa, el docente asume el reto de ayudar a los estudiantes a clarificar las operaciones cognitivas realizadas en su proceso de escritura.

Por otro lado, de acuerdo con Tompkins (2012), ser un mediador cognitivo en la escritura implica que el docente primero, ayude al estudiante a distinguir las tres etapas fundamentales en el proceso de escritura analizados en el capítulo anterior, los cuales son la planificación, textualización y revisión. Al reconocer dichas fases, los estudiantes podrán trazar ciertas estrategias enseñadas con pertinencia previamente por parte del docente, para resolver sus dificultades escriturales de manera colaborativa con su compañero.

Es por ello que, asumir un rol de mediador cognitivo implica propiciar interacciones en los grupos para ayudarlos a orientar sus trabajos escritos a través de preguntas o cuestionamientos que permitirán alcanzar la construcción colectiva del texto. Por tal motivo,

los docentes deberán facilitar espacios en los cuales, se favorezca a la socialización entre los estudiantes para crear un clima donde las opiniones, sugerencias y comentarios permitan la construcción de textos con mayor consistencia. Asimismo, el docente debe ayudar al estudiante a desarrollar fluidez en sus diálogos, favorecer el intercambio de conocimientos e identificar y seleccionar ideas relevantes de sus discusiones (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012).

- Rol docente como diseñador instruccional.

De acuerdo con Collazos y Mendoza (2006), los docentes diseñadores instruccionales se caracterizan por cumplir la función de facilitador del aprendizaje deseado. De este modo, se encargan de establecer los objetivos de la tarea, determinar el ambiente y brindar las oportunidades para el desarrollo del trabajo. Los autores Avello-Ramírez y Marín (2016), consideran que este rol implica gran compromiso por parte del docente, el cual deberá desarrollar previamente ciertas competencias digitales en relación al conocimiento de las herramientas que ofrecen los entornos de aprendizaje digital para modelar su uso a los estudiantes.

Este rol de diseñador instructor en la práctica de la escritura colaborativa es realizado por el docente antes de ejecutar la estrategia con sus estudiantes e implica para el docente definir con claridad las exigencias del texto escrito desarrollado de manera colaborativa por los estudiantes. Dicho de otro modo, este rol consiste en el desarrollo del plan de enseñanza enfocado en cómo presentará las actividades, herramientas y recursos a sus estudiantes, ya sea sobre la tarea específica de escritura, la estructura que abordará el trabajo escrito, la función o finalidad de su creación, los compromisos que deberán asumir y los criterios que orientarán el trabajo del estudiante (Tompkins, 2012). Asimismo, este rol implica prever el diseño del ambiente requerido y propicio para que se desarrolle el trabajo colaborativo entre el grupo de estudiantes (Collazos y Mendoza, 2006). Es así que, el docente debe contribuir en la creación del diseño de un clima favorable que permita a los estudiantes intercambiar ideas entre ellos y con el docente.

- Rol docente como instructor

Este rol se asume en la práctica real de la escritura colaborativa por parte del docente. Es así, que este rol, de acuerdo con Collazos y Mendoza (2006), consiste en la enseñanza y práctica de actividades por parte del docente con objetivos específicos. Por ejemplo, una instrucción fundamental que el profesor debe realizar es la de la enseñanza del trabajo

colaborativo. Al respecto, estamos de acuerdo con los autores, ya que esta estrategia requiere de la participación colaborativa por parte de los estudiantes al realizar el trabajo escrito. Es por ello que, si consideramos la implementación en el aula de la escritura colaborativa, resulta pertinente y necesario que los estudiantes aprendan el significado de trabajar de manera conjunta y llevarlo a la práctica para asegurarnos de que todos los integrantes realicen aportes significativos al trabajo encomendado.

El docente debe entregar las pautas sobre las metas del trabajo, mencionar las habilidades necesarias a utilizar, subrayar la forma de evaluación que tendrá el trabajo escrito, mostrar ejemplos del tipo de trabajo que realizarán y propiciar el trabajo colaborativo entre los estudiantes recorriendo los espacios en los que trabajan con sus pares para realizar comentarios y promover el diálogo (Avello-Ramírez y Marín, 2016). De esta manera, el estudiante al tener el conocimiento de lo que debe realizar desarrollará mayor autonomía, reflexión, autoevaluación y responsabilidad, ya que el docente solo lo acompañará en este proceso de aprendizaje, más no entregará las respuestas, ya que con apoyo de sus grupos de trabajo ellos deberán hallarlas.

b) Roles de los estudiantes en la escritura colaborativa.

Para el desarrollo de este apartado, se ha considerado los aportes de Collazos y Martínez (2006), los cuales enlistan una serie de funciones o roles que el estudiante debe desempeñar cuando se desarrolla la estrategia de escritura colaborativa en el aula.

En principio, los autores nos mencionan que el estudiante debe asumir responsabilidades tanto individuales como grupales. Entre ellas se encuentran el apoyo entre compañeros para resolver debilidades escriturales, la participación en discusiones durante todo el proceso de escritura para la construcción del texto y la evaluación constante del producto resultante del trabajo colaborativo implicado. Asimismo, también se considera que el estudiante debe asumir un rol de líder en su equipo, el cual si bien es un rol compartido no es limitante ya que todos lo pueden y deben desarrollar. Ello, permitirá manifestar y negociar las ideas que finalmente se colocarán en el trabajo de escritura por medio de un acuerdo mutuo entre integrantes.

Por otra parte, el estudiante debe asumir el rol de practicar la colaboración con sus pares. Al considerar que cada uno de los integrantes de su equipo es pieza fundamental para la elaboración del texto y que sin ellos no alcanzarán el éxito completo, cada estudiante deberá demostrar actitudes favorables para propiciar la escucha activa democrática, lo cual se

evidencia cuando permiten a todos los integrantes manifestar sus ideas para luego realizar una articulación que permitirá el debate de ideas para su selección y procesamiento que al final, permitirá la construcción de textos más completos. Asimismo, también implica apoyar a sus compañeros en aspectos específicos en el cual él considere que es eficiente.

Finalmente, un último aspecto que el estudiante debe manifestar durante la aplicación de la estrategia es el de ser estratégico, lo cual solo desarrollará siempre cuando se involucre en el proceso de aprendizaje de la escritura y mediante las reflexiones identifique las debilidades y fortalezas para proponer mejoras. Además, ello implica que haga uso de la tecnología y se comprometa a utilizarla junto a sus pares con fines informativos.

2.2.3. Ventajas de la escritura colaborativa en wikis durante la producción escrita de los niños de educación primaria

La estrategia de escritura colaborativa posee diversas ventajas con relación a la mejora de la calidad escrita de acuerdo a una variedad de autores (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012; Del Moral y Villalustre, 2008; Uribe, Ramírez y Henao, 2017). A continuación, presentamos una propuesta de categorización sobre las cuatro ventajas que ofrece la práctica de la escritura colaborativa en la producción escrita de los estudiantes de primaria. Cabe destacar que esta categorización es propia y ha sido construida a partir de los aportes de los autores citados.

a) Diálogo interactivo que favorece la construcción del conocimiento escrito.

Esta es una de las más valiosas ventajas durante la enseñanza de la escritura, ya que de acuerdo con Guzmán y Rojas-Drummond (2012), la escritura colaborativa, a diferencia de la escritura individual se caracteriza por la presencia externa de la comunicación compartida entre los autores.

En la escritura colaborativa la noción dialógica del proceso de composición es evidente ya que los participantes comparten, integran, analizan y critican ideas para un propósito determinado. Además, cada expresión es parte de un todo más amplio, en el que los significados interactúan, entran en conflicto y afectan el sentido de la conversación y del texto (Guzmán y Rojas-Drummond 2012, p.220).

En este sentido, los procesos cognitivos de los estudiantes son visualizados con mayor claridad a diferencia de cuando trabajan de manera independiente en la creación de un texto escrito, debido a que les permite “relacionarse, compartir y contrastar diversidad de ideas, experiencias y/u opiniones en relación a un mismo tema, pedir apoyo, comparar y consensuar

soluciones para un problema dado, redactar informes conjuntos, desarrollar un proyecto, etc.” (Del Moral y Villalustre, 2008, p.76). Ello, es positivo para mejorar la calidad escrita del texto, debido a que el conocimiento escrito por ambos estudiantes será más completo.

b) Eficacia en la gestión del contenido escrito

La escritura colaborativa ofrece una variedad de ventajas. Uribe, Ramírez y Henao (2017), hallaron durante su investigación una notable diferencia con relación a la ventaja de este tipo de escritura y la escritura individual.

La principal ventaja de la escritura colaborativa, frente la escritura individual, es la posibilidad de recibir y ofrecer realimentación inmediata. Al contrastar en grupo sus hipótesis, justificar sus proposiciones y clarificar sus objetivos, los escritores colaborativos pueden incrementar el control sobre el texto y los procesos de aprendizaje (Uribe, Ramírez y Henao,2017, p.32).

Numerosos estudios han evidenciado que “cuando los escritores novatos [pueden] trabajar en equipo y practicar estilos constructivos de comunicación, producen textos con mayor coherencia y cohesión, redactan ideas más creativas y emplean un mayor repertorio lingüístico, que aquellos textos redactados de forma individual” (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012, p.220). En la escritura colaborativa “todos los autores trabajan en el contenido y en la organización del escrito, por tanto, se genera así una construcción colectiva de saberes gracias a la discusión conjunta y al intercambio de conocimientos” (Uribe, Ramírez y Henao, 2017, p. 32).

Para Uribe, Ramírez y Henao (2017), la escritura colaborativa permite a los estudiantes adquirir mayor seguridad cuando producen un texto, debido a que al trabajar de manera conjunta les permite apoyarse desde la generación de ideas hasta la etapa final de producción. “Thus group members can build on one another’s ideas. Unlike traditional faceto-face collaborative writing, wikis usually involve a group of writers rather than pairs, and the writing activity takes place over a long term”⁷(Storch, 2011, p.282). Contar con un apoyo durante la redacción permite un intercambio de ideas más enriquecedor para el texto y una mayor seguridad ante el trabajo realizado.

⁷Traducción propia: “Todos los miembros del grupo tienen el mismo acceso a la versión más reciente del documento. Así, los miembros del grupo pueden construir sobre las ideas de los otros” (Storch, 2011, p.282).

Por una parte, cuando los estudiantes realizan sus producciones escritas de manera colaborativa en un entorno digital, pueden mantener guardadas todas las ediciones realizadas al texto por parte de sus autores. Es así que contribuyen al seguimiento del “registro de lo que se trabaja y [les ayuda] comparar [sus] productos escritos en dos momentos distintos gracias al historial” (Uribe, Ramírez y Henao, 2017, p.31), lo cual, es favorable; ya que les permite ser conscientes de sus progresos como escritores, mediante la evaluación y valoración de su nivel de escritura.

Entonces, al trabajar un texto escrito de manera colaborativa, el estudiante puede observar, analizar y reflexionar sobre sus trabajos realizados, ya que en general, estos medios cuentan con herramientas que permiten el registro de los cambios añadidos para su posterior revisión. De esta manera, las wikis se convierten en un medio que favorece al estudiante tanto de manera individual como grupal durante la composición textual y permite la construcción de un texto con mayor calidad (Del Moral y Villalustre, 2008).

c) Práctica de la escritura en un entorno real de comunicación que genera motivación

Para nosotros un entorno real de comunicación escrita es un espacio en el que se desarrollan las ideas por medio de interacciones comunicativas con un público lector auténtico teniendo un propósito. En otras palabras, en un entorno real de comunicación, la escritura no es realizada considerando un público imaginario e irreal y tampoco, creando una finalidad sin sentido auténtico; es decir que no es pensado en un público inexistente. En este sentido, esta estrategia de escritura permite al estudiante interactuar con un público veraz, el cual, en principio serán sus compañeros colaboradores y el docente. De esta manera, los integrantes del trabajo colaborativo construyen un texto pensando en un público externo para, después, ser publicado en la búsqueda de deslumbrar a un espectador real, el cual, gracias al entorno digital en el que se desarrolla la estrategia, realizará una interacción entre él y el escritor buscando enriquecer el contenido.

Para Guzmán y Rojas-Drummond (2012), la escritura colaborativa al trabajarse en contextos reales permite motivar al estudiante a mejorar su producción, ya que se empeña en realizar textos más completos en cuanto a coherencia y organización, puesto que ahora él piensa en cómo el resultado final de su producción colaborativa impactará en el público lector. Asimismo, al realizarse en un entorno digital, motiva al estudiante a involucrarse con el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar estrategias junto a su compañero para obtener un producto escrito más completo y de calidad.

d) Desarrollo de la creatividad en la escritura

Durante la escritura colaborativa, los estudiantes entablan una serie de diálogos para obtener un escrito construido a partir de las ideas de todos los autores. Es por ello que se menciona que esta estrategia de escritura contribuye en la construcción social del conocimiento dentro del aula (Uribe, Ramírez y Henao, 2017). Los momentos de diálogo presentes durante el proceso de composición permiten la expresión del pensamiento individual de cada niño y la construcción final del conocimiento compartido más completo plasmado en el texto escrito en base al diálogo entablado con sus pares.

De acuerdo con Guzmán y Rojas (2012), en todas las fases del proceso de la composición escrita se toma decisiones. Ello conlleva, el desarrollo de la creatividad, ya que nos basamos en un concepto de que creatividad es la generación de ideas nuevas y motivadoras como respuesta a la búsqueda de resolución de situaciones conflictivas. Es así que el estudiante desarrolla creatividad a medida que de forma independiente o en conjunto a su equipo resuelve las dificultades de escritura tanto en los aspectos gramaticales como lingüísticos utilizando estrategias específicas (Uribe, Ramírez y Henao, 2017). Asimismo, desarrolla esa habilidad cada vez que recurre al convencimiento entre compañeros para hacer valer sus aportes con el fin de plasmarlos en el producto escrito.

A lo largo de este apartado se ha desarrollado las cuatro principales ventajas de la incorporación de la escritura colaborativa en las aulas de primaria. Entre estas destacamos el diálogo interactivo entre integrantes que permite construir un conocimiento compartido de mayor calidad, la eficacia de gestión de contenido escrito, la práctica de escritura en un entorno real que genera motivación hacia el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad que se evidencia en las producciones finales de los estudiantes. A continuación, procederemos a desarrollar el último apartado de la investigación que consiste en las reflexiones realizadas sobre la incorporación de la estrategia de escritura colaborativa en las aulas de educación primaria.

2.3. Reflexiones sobre la incorporación de la escritura colaborativa en primaria

Como se ha detallado en este capítulo, la escritura colaborativa posee como base para su incorporación en el aula un trabajo también colaborativo. Ello implica una serie de características que deben ser trabajadas por el docente de aula de manera anticipada a la aplicación de la estrategia. Entre estas se destaca la interiorización de los roles por parte del

estudiante para ser compartidos a posteriori, el desarrollo de habilidades sociales para negociar ideas y opiniones, el trabajo en equipo mediante el sentido de reciprocidad, el asumir responsabilidades tanto individuales como grupales, el desarrollo de habilidades estratégicas y colaborativas.

Asimismo, cuando los estudiantes poseen la base necesaria para asumir sus roles posteriores en la estrategia de escritura colaborativa, podrán adquirir una serie de beneficios o ventajas que serán útiles para responder positivamente a la estrategia. La escritura colaborativa atribuye al trabajo del mismo nombre una serie de ventajas como la construcción colectiva del conocimiento, la interdependencia y la interiorización de responsabilidades individuales y grupales. Las cuales, repercuten positivamente en la creación del texto compartido, siendo este último más sólido, creativo y organizado.

Por otro lado, la escritura colaborativa permite la construcción de textos de mayor calidad gracias a variados factores. Entre los cuales, el más destacado es el factor comunicativo o dialógico implicado en todos los procesos de escritura. Dicho factor permite la elaboración conjunta de textos más completos a partir de los procesos de reflexión, crítica, análisis y evaluación del producto que genera una mayor eficacia en el contenido organizado, mayor motivación ante la experiencia en un entorno real de comunicación y mayor creatividad.

Las experiencias de la incorporación de esta estrategia demuestran que un medio digital pertinente para utilizar la estrategia son las wikis, ya que han demostrado ser eficientes en cuanto permiten la revisión constante del proceso seguido al docente y los estudiantes para comprender su progreso y tomar decisiones pertinentes. No obstante, el análisis de las investigaciones ha demostrado que su aplicación se ha de realizar en los grados mayores de primaria, ya que en esta etapa los estudiantes ya habrán adquirido las bases de un trabajo colaborativo que permita que la escritura realizada en conjunto ayude en la adquisición de habilidades para todos los integrantes.

Finalmente, resulta necesario que el docente se encuentre capacitado para asumir los roles de instructor, mediador cognitivo y diseñador instruccional, los cuales permitirán el desarrollo de la estrategia de manera más eficiente que conlleva a la adquisición de aprendizajes más significativos que respondan a las demandas sociales de la actualidad. En este sentido, si buscamos que la incorporación de la estrategia de escritura tenga éxito debemos comprometernos por aprender más sobre ella, a fin de demostrar dominio y aplicarla con eficacia para lograr mejoras en la calidad de textos de los estudiantes.

Conclusiones

1. Es necesario reconocer que la concepción que el docente construya sobre la escritura influirá en su modelo de enseñanza. Por tanto, en la actualidad es necesario que docentes y estudiantes construyan juntos un concepto que englobe a la escritura reconociendo sus funciones y utilidad social. En consecuencia, consideramos que un modelo de enseñanza apropiado para desarrollar la producción escrita es el basado en el enfoque de proceso, el cual considera fases que permiten reconocer avances paulatinamente alcanzados y hacer uso de estrategias específicas para reducir las dificultades de escritura de los estudiantes.
2. El género narrativo es propicio para iniciar la enseñanza de la escritura en primaria por ser más cercano a la realidad de los estudiantes, ya que está asociado al acto de relatar, siendo ésta una acción común en la etapa de la niñez. A eso se suma el hecho de que presenta una estructura sencilla y simple que permite comprender nociones de organización y coherencia; además de ejercitar la creatividad e imaginación en los estudiantes.
3. Llevar la estrategia de escritura colaborativa al aula implica cierta preparación por parte del docente, el cual debe capacitarse sobre los nuevos roles docente y los entornos digitales wikis para generar en sus estudiantes experiencias significativas de escritura. Inclusive, es necesario que el docente genere experiencias basadas en el trabajo colaborativo previo a la práctica de la escritura colaborativa, ya que, de este modo, se puede formar la base que permita a los estudiantes asumir una relación de colaboración necesaria para la eficiencia de la aplicación de la estrategia.
4. La escritura colaborativa coadyuva a la construcción de textos de mayor calidad porque presenta una serie de ventajas. Entre estas ventajas podemos mencionar: a) el desarrollo del diálogo interactivo entre integrantes que permite construir un conocimiento más completo b) la eficacia en la gestión del contenido en base al intercambio de opiniones que permite construir textos más organizados y coherentes, c) la práctica de escritura en un entorno real, la cual genera motivación hacia el aprendizaje y la adquisición un aprendizaje significativo y, d) el incentivo de la

creatividad como producto del conocimiento compartido, el cual se basa en la crítica, análisis y evaluación de la escritura.

Referencias

- Aguirre de Ramírez, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 16 (53), 83-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35623538010.pdf>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 18, 29-60. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144>
- Avello-Martínez, R., y Marín, V. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 687-713. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100013>
- Becerra, N. (1999). ¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar? *Lectura y Vida*, 14-21. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20_02_Becerra.pdf
- Bombal, M.; García, N. y Ruiz, J. (2013). Plan Nacional de fomento de Lectura: Leer, adaptar e interpretar narraciones. Guía para educadoras de párvulos de los niveles de transición. Ministerio de Educación, República de Chile, 1-146. Recuperado de http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files_mf/1378409812Guiafomentolector.pdf
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6 (20), 363-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. Recuperado de <http://www.scielo.org/ve/pdf/edu/v11n37/art10.pdf>
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>

- Del Moral Pérez, M.E. y VillalustreMartínez, L. (2008). Las wikisvertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (1), 73-83. Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/401/327>
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *Collegecomposition and communication*, 32(4), 365-387. doi:10.2307/356600
- Gómez, J. A. (2017). *El uso del texto narrativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora en niños de Educación General Básica*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de [http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/27450/1/Trabajo%20de%](http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/27450/1/Trabajo%20de%20)
- Guzmán Tinajero, K., & Rojas-Drummond, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 217-245. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100010
- González, R. A. y Mata, F. S. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de educación*, 336, 353-376. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195539>
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407>
- Hernández, D. C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4225/6322>
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), 50-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2523942>
- Ladino, M., Pérez, R., Navarrete, M., y Martínez, A. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. *Revista Española De Pedagogía*, 70(253), 553-571. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23767031>

- Larusson, J. A. y Alterman, R. (2009). Wikis to support the “collaborative” part of collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(4), 371–402. doi:10.1007/s11412-009-9076-6
- Madrigal Abarca, M. (2012). Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa en la fase de la preescritura. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 37(1), 197-211. Recuperado de <http://repositorio.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/14470/2354-3817-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13 (23), 263-278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/761/76102314/>
- Pérez, L. (2013). La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9 B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Caucasia, Antioquia (Tesis de licenciatura). Universidad Antioquia–Colombia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/707/1/PA0821.pdf>
- Peña Vera, T. & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004&lng=es&tlng=es.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. *Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Lenguaje*, 42(1). Recuperado de <http://praxis.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4980/7123>
- Riesco, A. (2002). Función social de la escritura. *Revista general de información y documentación*, 12(2), 393-428. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID0202220393A/10099>
- Rosario, H. (2008). La web. Herramienta de trabajo colaborativo. "Experiencia en la Universidad de Carabobo". Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (31), 131-139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36803110.pdf>
- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 275-288. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190511000079>
- Tomaylla Romero, L. N. (2015). *Estrategias metodológicas para mejorar la producción escrita de textos narrativos en las niñas del 3° “A” de la institución educativa. N°*

55002 “Aurora Ines Tejada”, Abancay–2014. (Tesis para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Primaria). Universidad Nacional San Agustín, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2021>

Tompkins, G. (2010). *Literacy for the 21st Century: a balanced approach*. Boston: Pearson.

Ubilla Rosales, L. y Gómez Álvarez, L., & Sáez Carrillo, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 331-348. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art19.pdf>

Uribe Zapata, A., Ramírez Salazar, D., y Henao Álvarez, O. (2017). Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 14 (1), 29-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v14n1/1794-4449-rlsi-14-01-00029.pdf>

Velázquez, A. G. (2002). La vida en la escritura II: el maestro constructivista. *Pulso: revista de educación*, (25), 11-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243723>

Vivas Sierra, N. V. (2016). *El blog como herramienta colaborativa para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita de textos narrativos en estudiantes del 6° grado de educación primaria de una institución educativa pública del distrito de San Ramón-UGEL -Chanchamayo 2015*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6958>