

Propuesta de intervención didáctica para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria

Didactic Intervention Proposal for Strengthening Text Production in Fifth-Grade Elementary School Students

Ruby Estella Mendoza Afanador¹
Luz Nélida Molano Avendaño²

Resumen

Este artículo describe una experiencia pedagógica orientada a fortalecer las prácticas docentes en la enseñanza de la escritura en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria. A través de un diagnóstico inicial, que incluyó el análisis de textos producidos por los estudiantes y la aplicación de un cuestionario a docentes, se identificaron dificultades relacionadas con la coherencia, la cohesión, la ortografía, el uso de conectores y la comprensión de la estructura textual. A partir de estos hallazgos, las investigadoras decidieron centrar la intervención en los docentes, reconociendo su papel fundamental en la orientación y mediación de los procesos de composición escrita. En consecuencia, se implementaron cuatro talleres virtuales centrados en la escritura como proceso creativo, los modelos de producción textual, las estrategias lúdicas para fomentar la escritura y la evaluación formativa mediante rúbricas. Los resultados reflejan una percepción de potencial de mejora en la producción escrita de los estudiantes, manifestada por los docentes participantes y respaldada con ejemplos de las

¹Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén (España). Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, UNAD. Licenciada en Ciencias de la Educación, Español-Inglés. Docente de tiempo completo de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el área de Humanidades. Correo: ruby.mendoza@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0305-4656>

²Magíster en Educación de la UNIMINUTO. Especialista en Evaluación Educativa de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita de la Universidad Santo Tomás. Licenciada en Ciencias de la Educación, Español-Inglés. Docente catedrática de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el área de Humanidades. Correo: luz.molano@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6274-8856>

estrategias aplicadas. La experiencia evidencia la importancia de la formación docente contextualizada, la integración de enfoques reflexivos y procesuales, y la articulación entre creatividad, pensamiento crítico y expresión personal en la enseñanza de la escritura.

Palabras clave: estrategias educativas, redacción, formación de docentes, escritura creativa, evaluación formativa, modelo procesual

Abstract

This article describes a pedagogical experience aimed at strengthening teaching practices in the instruction of writing among fifth-grade students in basic primary education. Through an initial diagnostic phase that included the analysis of texts produced by students and the administration of a questionnaire to teachers, difficulties were identified with regard to coherence, cohesion, spelling, the use of connectors, and the understanding of text structure. Based on these findings, the researchers decided to focus the intervention on the teachers, recognizing their fundamental role in guiding and mediating written composition processes. Consequently, four virtual workshops were implemented, centered on writing as a creative process, models of text production, playful strategies to encourage writing, and formative assessment through rubrics. The results reflect the perception of a potential improvement in students' written production, manifested by the teachers and supported by examples of the strategies applied. This experience highlights the importance of contextualized teacher training, the integration of reflective and process-oriented approaches, and the articulation of creativity, critical thinking, and personal expression in writing instruction.

Keywords: educational strategies, writing, teacher training, creative writing, formative assessment, process model

Introducción

La producción textual constituye uno de los principales desafíos en la educación básica primaria, donde la escritura debe entenderse no solo como una habilidad técnica, sino como un medio para expresar ideas, emociones y visiones de mundo. Sin embargo, en la práctica escolar persisten metodologías que privilegian aspectos formales del lenguaje, como la ortografía y la caligrafía, por encima de la intención comunicativa y creativa del texto (Cassany, 2006; Jolibert, 1996; Serafini, 1994). Esta visión reduccionista limita el potencial expresivo de los estudiantes, quienes requieren procesos de escritura significativos que estén vinculados con sus experiencias, intereses y contextos socioculturales.

Diversos estudios evidencian que los niños de educación básica primaria experimentan dificultades para comprometerse con las actividades escriturales cuando estas no dialogan con su realidad, lo que genera desmotivación y un escaso desarrollo de la competencia textual (Jurado, 2018; Bustamante, 2017). Esta desconexión entre la escuela y la vida cotidiana es uno de los principales obstáculos para el fortalecimiento de habilidades escriturales auténticas, creativas y críticas (Cassany y Castellà, 2021). Investigaciones recientes, como la revisión sistemática realizada por Mahecha (2024), demuestran que las prácticas pedagógicas tradicionales persisten debido a la falta de autonomía curricular, el uso limitado de recursos tecno-pedagógicos y la escasa formación docente en enfoques innovadores.

A este panorama se suma la situación del contexto latinoamericano, caracterizado por brechas digitales, condiciones socioeconómicas adversas y un acceso desigual a herramientas didácticas actualizadas (ITCILE, 2023; UNESCO, 2021). Estos factores estructurales afectan tanto el trabajo de los docentes como las posibilidades de los estudiantes para participar en procesos de escritura que desarrollen su creatividad y pensamiento crítico (UNESCO, 2021; Zayas, 2012). Ante esta situación, autores como Calkins (2020) y Graham (2022) coinciden en que la enseñanza de la escritura debe concebirse como un proceso integral que articule la planificación, la producción y la revisión de textos al tiempo que fomenta la confianza, el gusto por escribir y la construcción de una voz personal.

Desde esta perspectiva procesual y cognitiva, Flower y Hayes (1980) y Mather y Robertson (2006) destacan la importancia de acompañar al estudiante a lo largo de las distintas etapas de producción textual, promoviendo un ambiente de experimentación, invención y reflexión. Este enfoque cognitivo coincide con las propuestas de Rodari (1973), quien reivindica el valor del error, la fantasía y el juego verbal como fuentes legítimas de aprendizaje y creatividad en la infancia. Para el autor italiano, la escritura debe ser un espacio de libertad expresiva donde los niños exploren el lenguaje sin temor a equivocarse, lo cual es clave para el desarrollo de su identidad narrativa y comunicativa.

El concepto de *estilo personal* propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) también cobra relevancia en este contexto, pues se refiere a la capacidad del escritor para transformar el lenguaje en función de sus intenciones comunicativas, sus ideas y su visión de mundo. Esta dimensión subjetiva de la escritura es

esencial para formar sujetos capaces de expresar su pensamiento de manera autónoma, crítica y creativa (Cassany y Castellà, 2021; Graham, 2022).

A partir de este marco conceptual, se hace necesario diseñar e implementar programas de formación docente que fortalezcan las prácticas pedagógicas en producción textual desde un enfoque lúdico, creativo y humanista (UNESCO, 2015; IT-CILO, 2023). Las investigaciones de Mendoza *et al.* (2022) y Zayas (2017) destacan la pertinencia de los entornos virtuales para una capacitación docente continua, al posibilitar la interacción, el intercambio de saberes y la construcción colaborativa de conocimiento, incluso en contextos geográficamente distantes.

Así las cosas, este artículo, como resultado de un proceso investigativo, tiene como propósito identificar las estrategias didácticas empleadas por docentes de quinto grado de educación básica primaria para fomentar las habilidades escriturales en sus estudiantes, así como diseñar una propuesta de intervención orientada a fortalecer estas prácticas, incorporando enfoques emergentes que destaquen la lúdica, la creatividad y la innovación constante.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo, orientado a comprender en profundidad las prácticas pedagógicas de docentes de quinto grado respecto al desarrollo de habilidades escriturales (Merriam y Tisdell, 2016). Este enfoque permitió reconstruir el sentido que los docentes atribuyen a sus estrategias, además de explorar la experiencia educativa de manera holística (Creswell y Poth, 2018; Hernández, *et al.*, 2014).

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación temática manual, siguiendo un enfoque inductivo. Para la organización y sistematización de los datos se empleó Microsoft Excel, lo que permitió registrar unidades de significado, agruparlas en categorías y establecer patrones emergentes. El procedimiento se desarrolló en tres ejes analíticos: estrategias didácticas, dificultades en la enseñanza de la escritura y percepciones docentes sobre la producción textual. Este proceso reiterativo de lectura, segmentación y categorización favoreció la construcción de categorías emergentes y la interpretación cualitativa de los hallazgos (Saldaña, 2021).

Participantes

La población central del estudio estuvo conformada por 18 docentes de cinco instituciones educativas públicas y privadas de los departamentos de Boyacá y Cundinamarca, responsables de la enseñanza en quinto grado de básica primaria. Del total de docentes, tres provenían de las instituciones donde se identificó la problemática, mientras que los demás pertenecían a estas mismas instituciones o a otras que voluntariamente manifestaron su interés por participar en el proceso de capacitación.

Los participantes contaban con formación universitaria (licenciatura en educación) y poseían entre ocho y 20 años de experiencia profesional. Dos de ellos ejercían

en instituciones urbanas y uno bajo la modalidad multigrado en un contexto rural, lo que reflejaba condiciones laborales diferenciadas. Sus edades oscilaban entre los 35 y 50 años, y cada uno atendía grupos de 17 a 25 estudiantes. Esta caracterización permitió comprender la diversidad de trayectorias profesionales y prácticas pedagógicas, así como contrastar realidades educativas distintas, enriqueciendo el análisis de las estrategias de enseñanza de la escritura.

Las instituciones participantes fueron seleccionadas de acuerdo con el lugar de residencia de las estudiantes integrantes del semillero de investigación Textum, coordinado por las investigadoras de este artículo, lo que facilitó las visitas, la recolección de información y el acompañamiento continuo. Estas instituciones representan contextos urbanos y rurales, como se explica a continuación:

- **Institución Educativa Alfonso de Olalla (Villeta, Cundinamarca):** contexto urbano; una docente y 25 estudiantes.
- **Institución Educativa José Cayetano Vásquez (Ciénega, Boyacá):** contexto rural; una docente en modalidad multigrado y 17 estudiantes.
- **Institución Educativa INSEANDES (Sogamoso, Boyacá):** contexto urbano; una docente y 22 estudiantes.

También se identificaron las características socioeconómicas de las instituciones que hicieron parte del proyecto, en aras de comprender con mayor precisión la diversidad del estudiantado y contextualizar la intervención pedagógica. En términos generales, las escuelas atienden a una población que pertenece principalmente a estratos socioeconómicos bajos y medio-bajos, con dinámicas familiares vinculadas al empleo informal y las actividades agrícolas, así como a limitaciones en el acceso a recursos educativos. Algunas instituciones cuentan con estudiantes provenientes de zonas rurales dispersas y de familias migrantes, especialmente de Venezuela.

Estas condiciones configuran contextos escolares marcados por una elevada heterogeneidad cultural, lingüística y socioeconómica, lo cual influye directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, justificando la necesidad de implementar estrategias didácticas flexibles, creativas y contextualizadas como las desarrolladas en este estudio.

Nota sobre el diseño de evaluación

En este estudio no se aplicó un *pre-test* ni un *post-test* estandarizado para cuantificar cambios en la producción textual de los estudiantes, dado que el propósito no fue medir resultados en términos numéricos, sino comprender las transformaciones cualitativas derivadas de la intervención. La información se obtuvo a partir de la revisión de producciones escritas compartidas por los docentes y de sus percepciones sobre la implementación de las estrategias en los talleres.

Este enfoque se fundamenta en la tradición cualitativa, que privilegia la comprensión profunda de los fenómenos educativos por encima de la medición de variables aisladas (Stake, 1995; Merriam y Tisdell, 2016). Esta decisión metodológica responde

a la necesidad de reconstruir el sentido que los docentes atribuyen a sus prácticas y de explorar la experiencia pedagógica en su complejidad, tal como lo sugieren Creswell y Poth (2018). De este modo, el análisis permitió identificar transformaciones en la escritura del estudiantado desde una perspectiva interpretativa, reconociendo la relevancia de las estrategias pedagógicas y su potencial impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Instrumentos de recolección de datos

Rúbrica de evaluación de producción textual

Se elaboró una rúbrica fundamentada en los lineamientos curriculares del MEN (2006, 2017), la cual valoró tres dimensiones centrales en los textos:

- **Coherencia:** organización lógica y secuencial de las ideas.
- **Cohesión:** uso adecuado de conectores y recursos lingüísticos que aseguren fluidez.
- **Pragmática:** pertinencia, claridad e intencionalidad comunicativa del mensaje.

La aplicación de esta rúbrica (Tabla 1) permitió identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en las producciones estudiantiles, aportando insumos para el diseño de estrategias de intervención.

Tabla 1

Rúbrica de evaluación de producción textual para estudiantes de quinto grado

Dimensión	Indicadores	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Coherencia	Organización lógica y secuencial de ideas.	Las ideas se presentan de forma ordenada, con clara progresión temática.	Presenta algunas ideas desordenadas o repeticiones, pero conserva un sentido general.	Las ideas están desorganizadas, lo que dificulta la comprensión del texto.
Cohesión	Uso adecuado de conectores y recursos lingüísticos.	Utiliza conectores variados y precisos que garantizan la fluidez del texto.	Emplea conectores básicos y repetitivos, con algunas interrupciones en la fluidez.	Escaso o incorrecto uso de conectores, lo que interrumpe la lectura.
Pragmática	Pertinencia, claridad e intencionalidad comunicativa.	El mensaje es claro y pertinente, y responde al propósito comunicativo.	El mensaje es comprensible, aunque con ambigüedades o poca adecuación al propósito.	El mensaje carece de claridad o no responde al propósito comunicativo.

Nota: Adaptado de los lineamientos curriculares del MEN (2006, 2017).

Aplicación de la rúbrica y prueba diagnóstica

Para la aplicación de la rúbrica, se solicitó a los estudiantes la redacción de una noticia basada en un hecho ocurrido en su entorno escolar o comunitario. Esta actividad permitió observar la capacidad de los niños para organizar información, jerarquizar ideas y emplear un lenguaje adecuado para el propósito comunicativo del género periodístico. Los textos producidos fueron analizados según los criterios de coherencia, cohesión y pragmática definidos en la rúbrica, lo cual permitió establecer un diagnóstico inicial del nivel de desarrollo de las habilidades escriturales en el grupo.

A manera de ejemplo, se seleccionaron fragmentos representativos de las producciones estudiantiles, los cuales ilustran distintos niveles de desempeño. Estos fragmentos se presentan en la sección de resultados.

Cuestionario de preguntas abiertas a docentes

A los docentes se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas diseñado para explorar sus prácticas didácticas y percepciones sobre la enseñanza de la escritura. Este instrumento permitió obtener información cualitativa profunda y contextual.

Los criterios de diseño del cuestionario se basaron en tres aspectos:

1. *Pertinencia*: que las preguntas se relacionaran directamente con las prácticas de enseñanza de la escritura.
2. *Claridad*: que el lenguaje fuera comprensible para los docentes de primaria.
3. *Reflexividad*: que las preguntas promovieran la descripción y el análisis de la práctica pedagógica.

El cuestionario incluyó las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cuál de las siguientes dificultades considera usted que es la más relevante al momento de que los niños produzcan un texto?
2. ¿Qué actividades de motivación propone a los niños antes de escribir un texto?
3. ¿Qué hace usted mientras los niños desarrollan el proceso de redacción?
4. ¿Qué actividades desarrolla cuando los niños ya han redactado un texto?
5. ¿Cómo evalúa el progreso de los estudiantes en cuanto a sus habilidades escriturales durante el año escolar?

Cuestionario de evaluación de talleres

Al finalizar la capacitación docente, se aplicó un cuestionario de carácter reflexivo, con el fin de recoger la percepción de los participantes sobre la pertinencia de los contenidos, la calidad de las actividades y la aplicabilidad de las estrategias didácticas en su contexto escolar. Este instrumento incluyó preguntas abiertas y cerradas,

lo que favoreció un análisis mixto de la información y constituyó una fuente clave para retroalimentar y optimizar futuras acciones formativas (García, 2019).

Consideraciones éticas

Se garantizó el consentimiento informado de los docentes participantes, quienes autorizaron el uso académico de la información recolectada. En el caso de las evidencias gráficas o de capturas de pantalla que contenían nombres o rostros, se solicitó autorización previa para su uso, asegurando el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad y respeto.

Análisis de datos

Los datos obtenidos mediante la rúbrica de evaluación de producción textual de los niños fueron organizados por dimensiones (coherencia, cohesión y pragmática) y se clasificaron según niveles: alto, medio y bajo. Esto permitió identificar patrones de desempeño entre los estudiantes y reconocer fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en la producción escrita.

Los cuestionarios abiertos aplicados a los docentes se analizaron mediante codificación temática, siguiendo un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo. Se identificaron categorías emergentes relacionadas con las estrategias didácticas empleadas, las dificultades percibidas en la enseñanza de la escritura y la valoración de las actividades implementadas.

Se trianguló la información procedente de la rúbrica de los estudiantes y los cuestionarios docentes para contrastar los hallazgos, fortalecer la validez interna del estudio y sustentar la propuesta de intervención. La síntesis de los datos se apoyó en matrices comparativas, resúmenes descriptivos y análisis interpretativo, asegurando coherencia entre los hallazgos y los objetivos de la investigación.

El análisis de las producciones textuales de los estudiantes, complementado con las percepciones recogidas en los cuestionarios aplicados a los docentes, permitió identificar dificultades recurrentes en términos de coherencia, cohesión y claridad comunicativa. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura, lo que dio lugar al diseño de una propuesta de capacitación docente. La intervención se concibió como una respuesta directa al diagnóstico inicial, orientada a ofrecer herramientas didácticas y estrategias innovadoras que favorecieran la planificación, el acompañamiento y la evaluación del proceso escritural por parte de los docentes de las instituciones participantes y de otros maestros de colegios externos, ampliando así el impacto y la pertinencia de la experiencia formativa.

Propuesta de intervención: capacitación docente

La propuesta de capacitación docente se diseñó con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura en educación básica primaria, promoviendo un enfoque integral que trascendiera la corrección formal para cen-

trarse en la expresión, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiante como sujeto comunicativo.

Siguiendo las recomendaciones de Zayas (2017) y Mendoza et al. (2024), se incorporaron recursos digitales y plataformas de videoconferencia, con el fin de favorecer procesos de formación continua en contextos remotos y con limitaciones de acceso a la presencialidad. Los talleres se desarrollaron de manera virtual a través de Google Meet, lo que facilitó la participación de docentes de diferentes instituciones, el intercambio de saberes y la construcción colectiva de estrategias didácticas.

En total, se llevaron a cabo cuatro talleres formativos, estructurados de manera progresiva y con actividades prácticas que permitieran a los docentes vivenciar, reflexionar y aplicar estrategias en sus contextos reales.

Taller 1. La escritura como herramienta significativa en el aula (23 de julio de 2024)

Este primer taller buscó sensibilizar a los docentes sobre el valor de la escritura en el desarrollo integral de los estudiantes, proponiendo una visión que trasciende la mera corrección ortográfica. Se abordaron referentes como Rodari (1990), quien concibe la escritura como un acto lúdico y creativo; Jolibert (1996), que la entiende como una práctica social situada; y Pennac (1992), defensor del derecho a escribir sin temor ni juicios.

Asimismo, se retomaron las orientaciones del MEN (2006) respecto al uso de diversos géneros textuales, incorporando actividades como la escritura colaborativa de relatos breves, la elaboración de mapas conceptuales sobre la enseñanza de la escritura y diálogos pedagógicos para compartir experiencias y construir nuevas estrategias didácticas de manera colectiva, tal como se muestra en la Figura 1, donde se aprecia a los docentes participando de manera virtual en estas actividades.

Figura 1

Captura de pantalla del taller de capacitación docente sobre producción textual



Nota: Captura de pantalla tomada por las autoras en uno de los talleres virtuales (2024)

Durante el desarrollo de este espacio, los docentes expresaron entusiasmo y apertura frente a la posibilidad de resignificar la escritura desde una perspectiva más humana y creativa. Manifestaron que el taller los invitó a reflexionar sobre sus propias prácticas, reconociendo la necesidad de ofrecer a los niños oportunidades de escribir con sentido y emoción.

Taller 2. Modelos de producción textual (30 de julio de 2024)

En este espacio se brindaron herramientas prácticas para implementar modelos de producción textual en el aula. Se revisó el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980), que concibe la escritura como un proceso compuesto por tres componentes interrelacionados: memoria a largo plazo, contexto de la tarea y fases de planificación, textualización y revisión.

También se consideraron las propuestas de Mather y Roberts (2006), quienes plantean una secuencia ordenada de etapas para la intervención pedagógica, así como estudios más recientes sobre la autorregulación del aprendizaje aplicada a los procesos de lectoescritura en estudiantes de primaria. Por ejemplo, se ha evidenciado que el fomento de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación propias durante la escritura permite a los estudiantes mejorar la calidad de sus textos y desarrollar autonomía en sus procesos de producción textual (Vásquez, et al., 2023). Entre las actividades prácticas propuestas se incluyeron ejercicios de escritura colectiva, análisis de casos y el diseño de tareas contextualizadas adaptadas al entorno y necesidades de los estudiantes.

Los docentes destacaron la claridad y aplicabilidad de los modelos revisados, valorando especialmente la organización por etapas del proceso escritural. Algunos reconocieron que hasta ahora habían abordado la escritura de manera intuitiva, y que este taller les permitió comprender la importancia de planificar y acompañar cada fase con propósitos pedagógicos definidos, aplicando una didáctica adecuada a cada proceso, grado y tipo de texto desde diferentes perspectivas y autores

Taller 3. Promoción de la escritura (6 de agosto de 2024)

Este taller se centró en el rol del docente como mediador de experiencias de escritura significativas y motivadoras. Se retomaron las propuestas de Jolibert (1996), Rodari (1990) y Camps (2007), quienes destacan la importancia de la creatividad, el carácter lúdico y el vínculo entre la escritura y los proyectos interdisciplinarios.

Asimismo, se incorporaron estrategias del portal Colombia Aprende (2020) para el diseño de secuencias didácticas que acompañaran todo el proceso escritural. Las actividades incluyeron ejercicios creativos en grupo, la creación de relatos a partir de imágenes y el diseño de secuencias adaptadas a los contextos de los participantes.

Durante esta sesión, los docentes compartieron su interés por incorporar prácticas de escritura más motivadoras, señalando que los ejercicios creativos les recordaron el poder de la imaginación como herramienta pedagógica. Algunos expresaron que redescubrieron el gusto por escribir, lo cual los impulsó a fomentar ese mismo disfrute en sus estudiantes.

Taller 4. Estrategias didácticas de producción textual (13 de agosto de 2024)

El último taller abordó el desarrollo de estrategias metacognitivas y la evaluación formativa de textos. En la primera parte, se trabajó con mapas conceptuales, autoevaluaciones y una reflexión guiada sobre el proceso escritural, buscando fomentar la autonomía en la revisión de textos.

En cuanto a la evaluación, se promovió un enfoque cualitativo y procesual, valorando tanto el producto final como las decisiones tomadas durante la escritura. Se propuso el uso de rúbricas con criterios claros que contemplaran creatividad, coherencia y estructura textual. La actividad central consistió en una práctica de coevaluación, donde los docentes diseñaron rúbricas y las aplicaron para evaluar los textos producidos en el taller anterior.

Al cierre de la capacitación, los participantes expresaron que este espacio les permitió comprender la evaluación como parte del aprendizaje y no solo como un momento de calificación. Reconocieron la utilidad de las rúbricas, las listas de cotejo y otros tipos de instrumentos evaluativos para revisar y orientar el proceso, y valoraron la posibilidad de replicar la coevaluación en el aula como una estrategia que promueve la reflexión, el diálogo y la autonomía en sus estudiantes.

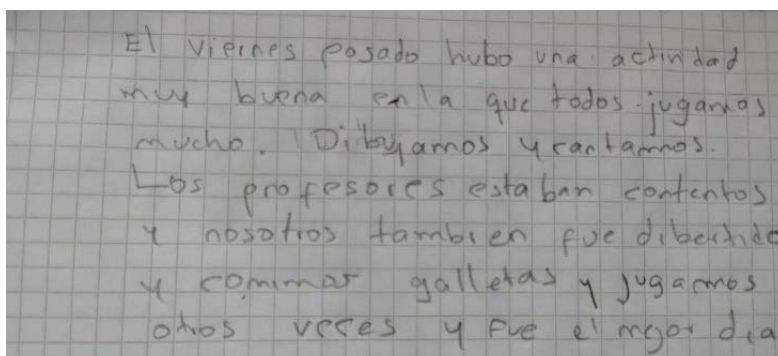
Resultados

Diagnóstico inicial: producciones textuales de los estudiantes

El análisis descriptivo de las producciones textuales de los estudiantes de quinto grado, complementado con las respuestas abiertas de los docentes en los cuestionarios, evidenció dificultades recurrentes en aspectos como coherencia, cohesión, ortografía, el uso de conectores y la comprensión de la estructura textual. Aunque los estudiantes mostraron disposición hacia tareas comunicativas auténticas, como la redacción de noticias sobre su entorno, sus escritos reflejaron limitaciones que dificultaron la expresión clara y organizada de sus ideas, como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2

Fragmento de una de las noticias elaboradas por los estudiantes



Nota: Texto producido en la etapa diagnóstica. Imagen tomada por las autoras, 2024.

El texto de la Figura 2 presenta dificultades en términos de coherencia global, ya que no se identifica con claridad el hecho principal ni la secuencia lógica de los acontecimientos narrados. Asimismo, carece de conectores que articulen las ideas y evidencia una escritura fragmentada, con errores de puntuación y segmentación de oraciones. Tampoco se reconocen los elementos estructurales propios de una noticia, como el titular, la entradilla, el cuerpo y el cierre, lo que impide distinguir su organización interna. En general, el escrito refleja una producción espontánea, carente de planificación y revisión. Estas dificultades coinciden con la percepción de los docentes, quienes señalaron como principales obstáculos el escaso vocabulario, poca claridad en la redacción, las fallas ortográficas y la tendencia a escribir con rapidez sin realizar procesos de relectura y corrección.

Valoración docente sobre la intervención formativa

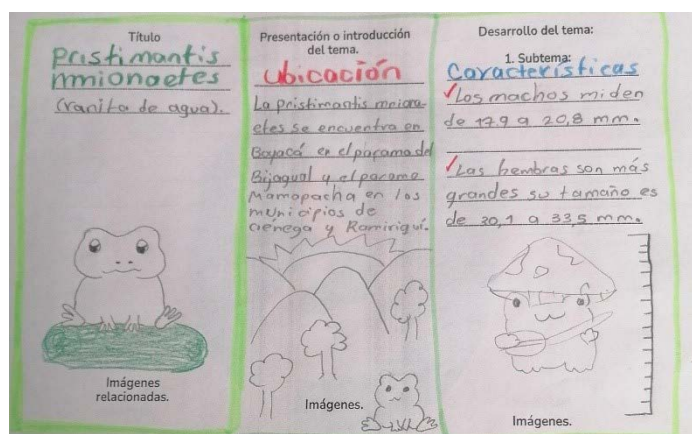
A través de una encuesta final en *Google Forms*, los docentes que participaron en los talleres valoraron positivamente la pertinencia y utilidad de las estrategias propuestas. Señalaron que estas eran aplicables a sus prácticas pedagógicas y que contribuían a mejorar el acompañamiento del proceso escritural. Expresaron, además, su disposición para integrar dichas estrategias, como el uso de borradores, la planificación explícita y los formatos guía en sus aulas. Los participantes indicaron haber comprendido la importancia de acompañar la escritura como proceso y no solo como producto, destacando la necesidad de orientar a los estudiantes desde la planificación hasta la revisión.

Ejemplos de textos compartidos por los docentes participantes

Aunque no se realizó un proceso sistemático de evaluación preliminar y posterior, algunos docentes compartieron ejemplos de producciones finales elaboradas por los estudiantes tras implementar las estrategias aprendidas en los talleres. Estas evidencias, aportadas voluntariamente por los participantes, permitieron observar transformaciones cualitativas en el trabajo escolar.

Figura 3

Borrador de un póster informativo (estudiante)



Nota: Imagen tomada por las autoras, 2024.

El ejemplo de la Figura 3 corresponde a la etapa de planeación y permite ilustrar la aplicación de la fase inicial del proceso de escritura, donde los estudiantes organizan sus ideas antes de redactar. Según lo expresado por los docentes, este paso resulta fundamental para la elaboración de textos más coherentes, ya que activa los conocimientos lingüísticos previos y favorece la adaptación del lenguaje al contexto (Camps, 2003).

Figura 4

Borrador para la elaboración de una carta formal

The image shows a handwritten draft of a formal letter on lined paper. The text is written in cursive and includes several structural elements. On the right side, there are labels in boxes with arrows pointing to the corresponding parts of the letter:

- Lugar y fecha:** Points to "Ciénega, Boyacá" at the top right.
- Encabezado: Nombre de la persona a quien está dirigida la carta:** Points to "Gustavo Antonio Zuluaga" and "Rector Institución Educativa José Cayetano Vasquez".
- Cargo o título:** Points to the same address line.
- Saludo:** Points to "Cordial saludo".
- Introducción:** Points to the first paragraph: "Me dirijo a usted por medio de esta carta para solicitarle en nombre de los estudiantes de la sede primaria de Ciudadal que se donen por parte de la institución 2 canecas de pintura para decorar la sede".
- Cuerpo:** Points to the second paragraph: "Esta solicitud se hace con el fin de arreglar y pintar la cancha deportiva y otros lugares de la escuela ya que se encuentra muy vieja y fca su decoración".
- Despedida:** Points to the closing line: "Esperamos su colaboración, muchos".

Nota: Imagen tomada por las autoras, 2024.

En relación con la textualización observada en la Figura 4, la implementación de formatos guía y pautas estructurales, propiciada por los talleres, fue percibida por los docentes como un factor que puede influir en la mejora de los folletos. El formato proporcionado por la docente permitió a los estudiantes construir una primera versión del texto a partir de criterios claros sobre estructura, propósito comunicativo y elementos esenciales.

Figura 5

Borrador de una biografía (estudiante)

The image shows a handwritten draft of a biography on lined paper. The title "Biografía de Leonardo Pérez" is written in red at the top. On the right side, there are labels in boxes with arrows pointing to the corresponding parts of the biography:

- Título (nombre del personaje de la biografía):** Points to the title "Biografía de Leonardo Pérez".
- Introducción (se presenta al personaje, su nombre completo, fecha de nacimiento, nombre de sus padres y lugar donde nació):** Points to the first paragraph: "Hector Leonardo Pérez León, es un ciclomontañista nacido en el municipio de Ciénega Boyacá el 10 de julio de 1992. El es el menor de cinco hermanos sus padres son Adalina León y Rafael Pérez".
- Desarrollo (se dan a conocer los sucesos de la vida del personaje, de forma cronológica):** Points to the second paragraph: "Leonardo comenzó su carrera como ciclomontañista en el año 1998 cuando se iba de su casa al colegio en una bicicleta que compró con sus ahorros del trabajo en el campo. Cuando tenía 19 años participó en la categoría sub 23 y poco a poco fue compitiendo en carreras nacionales e internacionales, ganando premios como: Campeón mundial de maratón (2019-2020) Medallas en juegos olímpicos (2008-2012)".

Nota: Imagen tomada por las autoras, 2024.

La Figura 5 muestra el inicio de la textualización de una biografía, elaborada a partir de pautas de estructura y contenido trabajadas en los talleres. Este ejemplo evidencia cómo las estrategias implementadas en las etapas anteriores favorecen la organización del contenido y apoyan la producción de textos más completos y coherentes.

Discusión

Los resultados del diagnóstico confirman la persistencia de dificultades en aspectos como la coherencia, la cohesión, la ortografía y el conocimiento de la estructura textual, características que han sido ampliamente documentadas por autores como Flower y Hayes (1981), Cassany (2006) y Carlino (2005), quienes enfatizan la necesidad de comprender la escritura como un proceso complejo que requiere acompañamiento permanente.

En contraste con el diagnóstico, las evidencias compartidas por los docentes tras implementar las estrategias didácticas trabajadas durante los talleres sugieren avances cualitativos en la producción escrita de los estudiantes. Aunque estas evidencias no constituyen una medición cuantitativa, sí permiten reconocer que el uso de borradores, la planificación y los formatos guía favorecieron la organización del texto, la claridad de ideas y el reconocimiento de estructuras discursivas. Estas observaciones coinciden con lo planteado por Calkins (2020) y Jolibert (1994), quienes sostienen que la planificación explícita, el uso de borradores y las pautas estructurales favorecen la toma de decisiones escriturales y promueven procesos reflexivos.

La modalidad virtual de los talleres funcionó como un espacio de intercambio pedagógico que fortaleció la construcción colectiva de saber docente, tal como lo sugieren Zayas (2017) y Mendoza *et al.* (2024) en estudios sobre la formación continua en producción textual.

Por otro lado, los docentes también señalaron desafíos que podrían limitar la sostenibilidad de estas prácticas, tales como el tiempo reducido en la jornada escolar, la carga administrativa y la escasez de recursos didácticos. Estas condiciones estructurales, también reconocidas por la UNESCO (2015, 2021) como barreras habituales en los sistemas educativos latinoamericanos, deben ser consideradas en futuras intervenciones orientadas a mejorar la enseñanza de la escritura.

Conclusiones

La enseñanza de la escritura en primaria requiere del conocimiento y la aplicación de enfoques procesuales y contextualizados, ya que los hallazgos de este estudio evidencian que los estudiantes presentan dificultades recurrentes en términos de coherencia, cohesión, ortografía y estructura textual, las cuales se relacionan directamente con la limitada implementación de estrategias docentes sistemáticas y el énfasis predominante en la corrección formal. Esto confirma la necesidad de adoptar modelos didácticos que conciben la escritura como un proceso cognitivo, creativo y reflexivo, integrando planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 2006).

Así pues, la formación continua de los docentes surge como un factor clave para transformar las prácticas pedagógicas. La capacitación basada en talleres virtuales y estrategias activas fue percibida como pertinente, aplicable y enriquecedora, generando una disposición por parte de los docentes para incorporar en sus aulas secuencias didácticas contextualizadas, estrategias metacognitivas y evaluaciones formativas. De esta manera, la actualización profesional se constituye en un motor de cambio capaz de impactar de manera sostenida en la enseñanza de la escritura.

Asimismo, la vinculación de la producción textual con los intereses, las experiencias y los contextos reales de los estudiantes potencia la motivación y favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, la construcción de una voz personal, la autonomía y el pensamiento crítico. Esto evidencia que la escritura, como proceso creativo y significativo, no solo contribuye al aprendizaje, sino también a la formación de sujetos reflexivos y expresivos.

La modalidad virtual y el uso de recursos tecnológicos ampliaron las oportunidades de aprendizaje colaborativo, permitiendo la interacción entre docentes de distintos contextos, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de estrategias didácticas. Esto demuestra la pertinencia de las herramientas digitales como apoyo a la innovación pedagógica y a la formación docente continua.

En general, los resultados muestran que la integración sistemática de modelos de producción textual, secuencias didácticas coherentes y rúbricas de evaluación claras fortalece de manera sostenida la competencia escritural de los estudiantes, impactando positivamente en la calidad de la enseñanza y la experiencia educativa. Esta experiencia pedagógica confirma que una intervención formativa estructurada, reflexiva y contextualizada, apoyada en metodologías activas y recursos tecnológicos, constituye una estrategia efectiva para mejorar significativamente el desarrollo de habilidades escriturales en educación básica primaria y ofrece un modelo replicable en otros contextos escolares.

Agradecimientos

Los autores expresan su reconocimiento a los docentes y estudiantes de las instituciones educativas Alfonso de Olalla (Villete, Cundinamarca), José Cayetano Vásquez (Ciéneaga, Boyacá) e INSEANDES (Sogamoso, Boyacá), cuya participación activa permitió la implementación de la experiencia pedagógica y la obtención de los resultados presentados.

Se agradece especialmente al grupo de investigación SIEK y a los estudiantes del semillero Textum, del cual hacen parte las autoras, por su acompañamiento, asesoría académica y contribución en la construcción de estrategias didácticas y el análisis de la información.

Finalmente, se reconoce el apoyo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y del Centro de Investigación, Gestión y Extensión CIDEA, cuya orientación metodológica y respaldo institucional fueron fundamentales para la sistematización y mejora de la propuesta de intervención.

Contribución de autoras

Ambas autoras participaron de manera equitativa en todos los procesos de la investigación, incluyendo la conceptualización, el diseño metodológico, la recolección y el análisis de los datos, la elaboración de instrumentos, la redacción del manuscrito y su revisión crítica y edición final. No se empleó software especializado adicional para el procesamiento de datos.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses asociado al desarrollo de este estudio.

Fuente de financiación

Este estudio no recibió financiación externa. No obstante, las autoras expresan su agradecimiento por el respaldo institucional brindado durante las distintas fases de la investigación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación del manuscrito se empleó, en algunos casos, la herramienta Copilot de Microsoft, con el propósito de mejorar aspectos puntuales de redacción. Posteriormente, todo el contenido fue revisado, ajustado y validado por las autoras, quienes asumen plena responsabilidad por la versión final del documento.

Referencias

- Bustamante, R. (2017). *La competencia escritural en educación básica: Retos y estrategias de intervención*. Editorial Universitaria.
- Calkins, L. (2020). *The art of teaching writing*. Heinemann.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Construir textos, construir sentido: Enseñar a escribir en la escuela*. Graó.
- Cassany, D., y Castellà, J. (2021). *Didáctica de la escritura en contextos escolares: Estrategias y reflexiones*. Editorial UOC.
- Colombia Aprende (2020). *Estrategias para la enseñanza de la escritura*. Ministerio de Educación Nacional.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4ta ed.). Sage.

- Elorza Vásquez, L. T., Pinzón Martínez, A. F., Allin Córdoba, A. G., y Castro de Horta, Y. C. (2023). La autorregulación del aprendizaje y su incidencia en los procesos de lecto escritura. *Paideia Surcolombiana*, (28). <https://doi.org/10.25054/01240307.3690>
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Routledge.
- García, M. (2019). *Evaluación de programas de formación docente: instrumentos y estrategias*. Editorial Académica Española.
- ITCULO (2023). *Innovación pedagógica y competencias docentes en educación primaria*. International Training Centre of the ILO.
- Jolibert, A. (1994). *La enseñanza de la escritura en primaria: principios y prácticas*. Editorial Paidós.
- Jolibert, A. (1996). *Escribir para aprender: estrategias en educación primaria*. Editorial SM.
- Jurado Valencia, F. (2022). *El aprendizaje inicial de la lengua escrita: la función semiótica de las imágenes visuales*. Ediciones Unimagdalena.
- Mahecha Ovalle, A. (2024). Revisión sistemática de las prácticas escriturales en el escenario educativo colombiano. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1319>
- Mather, M., y Robertson, J. (2006). *Teaching writing as a cognitive process*. Routledge.
- Medina, A. (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: claves para la efectividad pedagógica*. Graó.
- Mendoza, Ruby E., Molano, Luz N., y Bustamante, Andrea C. (2024). Intervención didáctica mediada por Moodle para la producción de textos académicos en estudiantes de la licenciatura en educación básica primaria. *Formación universitaria*, 17(5), 1-16. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000500001>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos para la enseñanza de la lengua y la literatura en primaria*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en lengua castellana*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la escritura en básica primaria*. MEN.
- Mendoza, R., Molano, L., y Bustamante, R. (2022). Capacitación docente en producción textual: Experiencias y resultados en entornos virtuales. *Revista Colombiana de Educación*, 83, 75-98.

- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Editorial Juvenil.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4ta ed.). SAGE Publications.
- Serafini, F. (1994). *Enseñanza de la escritura y comprensión textual en primaria*. Santillana.
- UNESCO. (2015). *Recomendación sobre la formación continua de docentes*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Informe mundial sobre educación: desafíos y oportunidades para la educación primaria en América Latina*. UNESCO.
- Wong, B. Y. L., Butler, D., y Fuchs, D. (1994). Teaching writing to students with learning disabilities: Strategies for self-regulation. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 289-299.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

Citar artículo como:

Mendoza Afanador, R. E, y Molano Avendaño, L.N. (2026). Propuesta de intervención didáctica para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria. *Educación y Ciudad*, (50), e3560. <https://doi.org/10.36737/01230425.3560>

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 13 de noviembre de 2025

