



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Informática

Google Drive como herramienta colaborativa para mejorar el proceso de escritura en niños de quinto de primaria.

Tesis

Que como parte de los requisitos
para obtener el Grado de

Maestra en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza – Aprendizaje

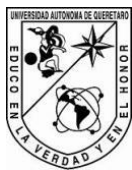
Presenta

Odemaris Martha Arrieta Rojas

Dirigido por:

Dra. Ma. Teresa García Ramírez

Querétaro, Qro. a 18 de octubre de 2022



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

**Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza
Aprendizaje**

**Google Drive como herramienta colaborativa para mejorar el proceso de
escritura en niños de quinto de primaria.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado
Maestra en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje

Presenta

Odemaris Martha Arrieta Rojas

Dirigido por:

Dra. Ma. Teresa García Ramírez

Dra. Ma. Teresa García Ramírez
Presidente

Dra. Ana Marcela Herrera Navarro
Secretario

MSC. Raquel Mondragón Huerta
Vocal

Dr. Ricardo Chaparro Sánchez
Suplente

Dr. Alexandro Escudero Nahón
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Octubre, 2022

México

Dedicatorias

Dedico esta tesis a:

 Mi hija Ximena, porque su existencia me llena de dicha, amor y fortaleza.

 Mi padre, Fernando, por alentarme a mejorar en cada aspecto de mi vida.

 Mi madre, Martha Teresa, porque gracias a su apoyo en tiempos difíciles logré continuar mi educación.

 Mis amadas sobrinas, Danna Isabel, Clara Sofía, María Fernanda y Rebeca, por su alegría y cariño.

 Mi hermana Aracely y mis hermanos Fernando, Domingo y Bernardo por ser mis cómplices y amigos de toda la vida.

Agradecimientos

Agradezco a toda mi familia, a mi directora, a las directoras de la institución donde se realizó la investigación, a mis maestros y a los estudiantes participantes.

Gracias especiales a mi padre y a mi hija por brindarme todo el respaldo para la realización de este proyecto, por acompañarme y compartir conmigo pláticas, ideas y sentimientos.

Agradezco a mi directora de tesis Ma. Teresa García Ramírez por permanecer a mi lado y no soltarme hasta terminar con este proyecto de investigación.

Manifiesto mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, por la beca que me otorgó para cursar la maestría.

Contenido

I. Introducción	10
1.1 Descripción del problema	10
1.2 Institución educativa.....	14
1.3 Justificación.....	16
1.4 Hipótesis o supuestos	18
1.5 Objetivos	18
II. Antecedentes y Estado del Arte.....	20
2.1 La educación en México.....	20
2.1.1 Impacto del COVID.....	22
2.2 Reforma educativa.....	24
2.3 La educación primaria en México	25
2.4 Leer y escribir en primaria	26
2.5 Los procesos de composición escrita.....	31
2.6 Tecnologías de la Información (TIC) en la educación.....	35
2.7 Escritura digital	41
2.8 Herramientas colaborativas en línea para escritura de documentos.....	43
2.8.1 Google Drive.....	46
III. Marco teórico.....	47
3.1 Teorías del aprendizaje (paradigmas para la era digital).....	47
3.1.1 Paradigma de la cognición situada	49
3.1.2 Conectivismo.....	50
3.1.3 Teoría del aprendizaje autorregulado	51
3.1.4 Teoría del aprendizaje colaborativo	53
3.2 Escritura colaborativa	56
3.3 Escritura colaborativa con la mediación de tecnologías digitales	59
IV. Metodología.....	64
4.1 Población y muestra de la investigación.....	65
4.2 Diseño de la investigación.....	66
4.2.1 Actividades para desarrollar antes de escribir.....	69

4.2.2 Actividades para desarrollar durante la escritura.....	69
4.2.3 Actividades para desarrollar después de la escritura	72
4.3 Técnicas e instrumentos	74
V. Resultados.....	75
5.1 Funciones de Google Drive	75
5.2 La escritura de relatos.....	78
5.3 Calidad de la producción textual	82
5.4 Evaluación de la estrategia	86
VI. Discusión	89
VII. Conclusiones	95
VII. Bibliografía o referencias	96

Índice de tablas

Tabla 1 Descripción genérica de las competencias académicas que logran los estudiantes en cada nivel de logro educativo.....	11
Tabla 2 Estándares Curriculares de Español. Tercer periodo escolar de educación primaria (al terminar sexto grado, entre 11 y 12 años de edad). Componente: Procesos de lectura e interpretación de textos	30
Tabla 3 Estándares Curriculares de Español. Tercer periodo escolar de educación primaria (al terminar sexto grado, entre 11 y 12 años de edad).Componente: Producción de textos escritos..	31
Tabla 4 La función mediadora de las tecnologías de la información y de la comunicación-TIC- en las relaciones entre los elementos del triángulo interactivo (adaptado de Coll, 2004; Coll, Mauri y Onrubia, 2008)	38
Tabla 5 Herramientas en línea para la escritura colaborativa	44
Tabla 6 Rúbrica para la evaluación de la escritura de relatos a partir de narraciones mexicanas (cuento, leyenda y fábula)	67
Tabla 7 Plantilla para escribir una leyenda	70
Tabla 8 Lista de cotejo para revisar las características de una leyenda	72
Tabla 9 Lista de cotejo para revisar la escritura de una leyenda	73
Tabla 10 Concentrado de resultados de la evaluación diagnóstica y de la evaluación final	87

Índice de figuras

Figura 1 Acceso a documentos compartidos a través de Classroom.....	76
---	----

Resumen

En México los alumnos de primaria y secundaria no logran expresarse con claridad y precisión en forma oral y escrita en contextos y situaciones diversas. Se les dificulta coordinar aspectos relacionados con las reglas ortográficas y el desarrollo de diferentes géneros discursivos. Dado lo anterior el propósito de esta investigación es diseñar una estrategia didáctica con la inclusión de la herramienta colaborativa Google Drive para la mejora de la escritura de alumnos de educación primaria. Para llevar a cabo el estudio se partió del supuesto de que la experiencia de escritura colaborativa mediante una herramienta en línea favorece la interactividad y la negociación teniendo un efecto positivo en el aprendizaje de la composición escrita. La investigación se enmarca en el enfoque de investigación cualitativo y para su diseño se adoptó el estudio de caso, adecuado para observar el fenómeno, profundizar en la problemática y describir el nivel de mejora, o no, en la competencia de escritura. Los resultados obtenidos muestran que la estrategia didáctica implementada, permitió que los alumnos produjeran textos más extensos y mejor logrados en cuanto a la estructura de las narraciones. También que incluyeran descripciones, atendieran elementos del sistema de escritura y ortografía e hicieran una adaptación correcta del lenguaje oral al lenguaje escrito y literario. Se concluye que la incorporación de Google Drive como herramienta para mejorar la escritura fue favorable, al contribuir al desarrollo de las habilidades para escribir con calidad.

Palabras clave: escritura colaborativa, Google Drive, interacción, educación primaria.

Abstract

In Mexico, primary and secondary school students are unable to express themselves clearly and precisely orally and in writing in diverse contexts and situations. It is difficult for them to coordinate aspects related to spelling rules and the development of different discursive genres. Given the above, the purpose of this research is to design a didactic strategy with the inclusion of the collaborative tool Google Drive to improve the writing of primary school students. To carry out the study, it was assumed that the collaborative writing experience through an online tool favors interactivity and negotiation, having a positive effect on learning written composition. The research is part of the qualitative research approach and for its design the case study was adopted, suitable to observe the phenomenon, delve into the problem and describe the level of improvement, or not, in the writing competence. The results obtained show that the implemented didactic strategy allowed the students to produce longer and better texts in terms of the structure of the narratives. Also that they include descriptions, attend to elements of the writing and spelling system and make a correct adaptation of oral language to written and literary language. It is concluded that the incorporation of Google Drive as a tool to improve writing was favorable, as it contributed to the development of quality writing skills.

Keywords: collaborative writing, Google Drive, interaction, primary education.

I. Introducción

La alfabetización es un conjunto de habilidades necesarias para aprender a lo largo de la vida. La lengua escrita, como proceso de lectura y escritura, forma parte de este conjunto de habilidades. De su correcto aprendizaje depende el acceso al aprendizaje escolar en general y a una comunicación social adecuada que tiene impacto en el desempeño para la vida.

El proceso de aprendizaje es gradual y complejo. Para los estudiantes de educación primaria constituye uno de los aprendizajes clave que promueve el desarrollo de un proyecto de vida y disminuye los riesgos de exclusión social. Como conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores, este aprendizaje se desarrolla específicamente en la escuela. Para lograr que los procesos de formación en este campo sean de calidad, es pertinente la realización de evaluaciones que brinden información y retroalimentación para que las condiciones del trabajo educativo sean óptimas.

1.1 Descripción del problema

En los meses de mayo y junio del 2005, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó una evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del Sistema Educativo Nacional (SEN). En dicha evaluación (INEE, 2006) se incluía la valoración de competencias en Español, Matemáticas y Expresión escrita de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria. Para tal efecto se aplicaron instrumentos nuevos, diseñados por el instituto, que fueron conocidos como Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale).

Para el componente de evaluación de la Expresión escrita se definieron cinco niveles de ejecución que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Descripción genérica de las competencias académicas que logran los estudiantes en cada nivel de logro educativo

Niveles de logro	Competencias académicas
I	Indica que los alumnos solo tienen habilidades relacionadas con la construcción de oraciones simples, y hacen un uso muy deficiente de las convencionalidades del sistema de escritura.
II	Indica que los alumnos pueden escribir textos cohesivos y coherentes, pero no son sensibles a las características lingüísticas de los diferentes tipos de discursos y funciones del texto. También hay un uso muy deficiente de las convencionalidades del sistema escrito.
III	Indica que los alumnos empiezan a utilizar estrategias textuales incipientes, como son el uso de los registros lingüísticos inherentes a los modos narrativo y argumentativo. Sin embargo, escriben una asociación de ideas sin una planeación previa, lo que repercute en la estructura de sus textos. Son sensibles a la segmentación de palabras.
IV	Indica que los estudiantes comienzan a planear su texto utilizando estrategias textuales para impactar a su lector. Hay un avance significativo en la puntuación. Hasta este nivel se empieza a detectar la apropiación de algunos lineamientos presentes en el enfoque comunicativo y funcional.
V	Indica que los alumnos ponen de manifiesto su dominio de estrategias textuales, como son las de dar una respuesta efectiva a sus lectores cumpliendo la demanda de los reactivos. Los estudiantes combinan el mensaje que se desea transmitir con el uso funcional de una carta formal, muestran un pensamiento crítico y un uso adecuado de las convencionalidades del sistema de escritura.

Nota. Reproducido de “El aprendizaje del Español, las Matemáticas y la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria” por INEE, 2006. Obra de Dominio Público

Según los resultados del informe, la mayoría de los estudiantes de educación básica no estaba alcanzando el propósito fundamental de los planes de estudio referido a que “los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión en contextos y situaciones diversas” (SEP, 1993).

En los Excale Expresión escrita, la capacidad de los alumnos para escribir resultó menor a lo mínimo aceptable: 63% de los estudiantes de primaria y 56% de los estudiantes de secundaria obtuvieron puntuaciones correspondientes a los dos primeros niveles de logro. Esto significó que fueron capaces de escribir textos cohesivos y coherentes. Sin embargo, no repararon en las características lingüísticas de los diferentes tipos y funciones del texto. Además, se observó un uso deficiente de las convencionalidades del sistema de escritura.

Es importante agregar que el estudio partió de la premisa de que el nivel de aprendizaje aceptable en cuanto a Expresión escrita correspondía al nivel III. En este o por arriba de él se ubicó el 37% de los estudiantes de primaria y el 44% de los estudiantes de secundaria. A partir de este nivel, los alumnos comienzan a utilizar estrategias textuales incipientes, por ejemplo, registros lingüísticos inherentes a los modos narrativo y argumentativo.

No obstante, en el estudio se hace hincapié en que los alumnos situados en los tres primeros niveles de logro escriben a través de una asociación de ideas, sin previa planeación que contemple la estructura e intención comunicativas. En otras palabras, no son capaces de lograr coordinar los diferentes aspectos del uso de la lengua, tales como: adecuación a reglas ortográficas, conocimiento y desarrollo de diferentes géneros discursivos con un propósito comunicativo específico y anticipar el impacto que tendrán en el lector.

Es hasta alcanzar los niveles IV y V que el aprendizaje se considera en un punto adecuado. En estas categorías se ubicaron solo 7% de los alumnos de primaria y 6% de los de secundaria. Esta parte del alumnado representó a aquellos que se apropiaron de los contenidos fundamentales de los programas de español. Esto es, que son capaces de hacer un uso funcional del lenguaje, observable en aspectos como planeación previa, manejo de

algunos recursos discursivos para comunicarse en forma eficiente por escrito, pensamiento crítico y uso adecuado de las convencionalidades de la lengua.

Continuando con las conclusiones derivadas de los resultados de este estudio del INEE, se destaca que en algunas habilidades de los niveles más altos (IV y V) los estudiantes de primaria obtuvieron mejores calificaciones que los de secundaria, mencionándose lo concerniente a Idea creativa, Pensamiento crítico y Respuesta efectiva. De acuerdo con indagaciones al respecto incluidas en Excale, los profesores, sobre todo los de secundaria, no habían acabado de integrar el enfoque comunicativo y funcional de los planes de estudio. En este sentido, se pudo conocer que aplicaron parcialmente estrategias de redacción en sus clases y que se centraron en aspectos como ortografía, concordancia oracional y uso de nexos. Aspectos importantes más no decisivos en la generación de textos.

Finalmente, según el INEE, del análisis de este estudio surgieron recomendaciones valiosas de las cuales se destacan dos por ser importantes para el desarrollo de la investigación planteada en este trabajo:

1. Brindar importancia a la realización de prácticas extensas de lectura y escritura utilizando textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar de los estudiantes. La práctica es explicada como un proceso integrado en donde entran vinculaciones estrechas entre lectura y escritura, articulados con aspectos de lingüística textual y de gramática oracional. Se recomienda el desarrollo de una secuencia que, resumida, atravesaría cuatro etapas:
 - Guía por parte del maestro para descubrir las características de los diferentes tipos textuales.
 - Andamiaje a cargo del maestro para la producción de textos completos de manera grupal.
 - Instrucción guiada, con la posibilidad de realizarse en equipos, para la apropiación de la habilidad necesaria para coordinar aspectos del uso de la lengua escrita.
 - Revisión del texto logrado en cuanto a aspectos ortográfico y gramaticales.

2. Que los maestros cuenten con una buena guía de evaluación de redacciones. Esto es, rúbricas que incidan en el proceso de escribir con calidad: la rúbrica de “coherencia”, “cohesión”, “propósito”, “respuesta efectiva” entre otras.

1.2 Institución educativa

La escuela primaria en donde se realizó el estudio es una institución educativa particular del estado de Querétaro. La institución está clasificada en el rubro de baja y muy baja marginación donde para mantener su calidad y cumplir con los requisitos establecidos por la SEP participa en las evaluaciones establecidas. Es así como a finales del ciclo escolar 2017-2018 se realizó la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes). Dicha evaluación correspondió a una iniciativa conjunta entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las autoridades educativas de las entidades federativas.

Los objetivos fundamentales de PLANEA, según el INEE y la SEP son:

- Dar a conocer en qué medida los alumnos alcanzan el dominio de los aprendizajes esenciales al finalizar cada nivel de la educación obligatoria (primaria, secundaria y educación media superior).
- Brindar información contextualizada que ayude a mejorar los procesos de enseñanza en las escuelas.
- Comunicar a la sociedad en qué estado se encuentra la educación en lo que concierne al logro de los aprendizajes.
- Hacer llegar a las autoridades educativas información relevante y útil para tareas de monitoreo, planeación, programación y operación del sistema e instituciones educativas.

PLANEA se aplica cada tres años dividiéndose en dos componentes:

Lenguaje y comunicación

Matemáticas

El componente de *Lenguaje y comunicación* está integrado por unidades de análisis que informan sobre el conjunto de habilidades que el alumno tiene en cada una de estas áreas y se refieren a:

- Extracción de información y comprensión
- Desarrollo de una interpretación
- Análisis de la estructura textual
- Reflexión sobre el sistema de la lengua
- Convencionalidades lingüísticas

Los resultados de la prueba PLANEA 2018 en educación primaria, ubicaron a los alumnos evaluados en cuatro niveles de logro para cada uno de los campos formativos evaluados: NI (dominio insuficiente), NII (dominio básico), NIII (dominio satisfactorio) y NIV (dominio sobresaliente).

Por otro lado, según los *Resultados por Escuela y Metas para la Mejora*, un reporte de resultados comparativos e históricos de cada centro escolar emitido por el Sistema de Geolocalización Geográfica de Escuelas Evaluadas en PLANEA (SEP, 2018), en la institución el 18.2 % de los alumnos se encuentra en el nivel I de logro. El 54.5% se ubica en el nivel II y el 27.3 % en el nivel III.

En cuanto a los aciertos obtenidos en cada unidad de análisis se obtuvo que para *Extracción de información y comprensión* el porcentaje de aciertos fue de 46.4%; para *Desarrollo de una interpretación* 51.9 %; en *Análisis de la estructura textual* los aciertos fueron del 47.6%; para *Reflexión sobre el sistema de la lengua* el porcentaje fue de 58.2% y, finalmente, en *Convencionalidades lingüísticas* se obtuvo el 60% de aciertos.

Conforme a los datos presentados se puede decir que al concluir la educación primaria el 72.7 % de los alumnos se encuentra en niveles de dominio insuficiente y básico en lo que al componente de Lenguaje y Comunicación se refiere. Queda así de manifiesto la necesidad

de proponer estrategias para lograr desarrollar en los alumnos las habilidades correspondientes a cada unidad de análisis.

1.3 Justificación

Barton y la Escuela de Lancaster (s.f.) utilizan el término *Literacy*, que en español se traduciría como Alfabetización, para designar al conjunto de habilidades necesarias para aprender en todas las áreas del currículo y a lo largo de la vida, a saber: Escuchar, Hablar, Leer y Escribir. Debido a su importancia y trascendencia, la lectura y la escritura están siempre en el centro de los debates sobre crisis en la educación (Barton, 1994). Godoy (2020a) agrega que la escritura deja ver el papel histórico de la Alfabetización en la formación de la civilización y del hombre urbano moderno, el de la era de la técnica, que para fijar información ha de hacerlo escribiendo. Otro elemento que apoya la relevancia de la Alfabetización es que enseñar a escribir supone dar voz a los ciudadanos para que sean partícipes de una sociedad que se comunica oficialmente por escrito (Hamilton y Barton, 1985).

En este sentido, conviene señalar que escribir de forma correcta es una habilidad lingüística compleja, ya que se necesita lograr un estado de conocimiento que incluya la consideración de aspectos retóricos y sociales. En consecuencia, desarrollar la habilidad de escribir adecuadamente exige una gran carga de actividad reflexiva que requiere de una intervención explícita y sistemática (Álvarez, 2010).

Desarrollar la habilidad de escribir abre posibilidades que tocan aspectos comunicativos, funciones mentales complejas y operaciones cognitivas que hacen de la escritura una “herramienta intelectual que interviene no solo en la expresión del conocimiento sino ante todo en la construcción de los saberes” (Goody, 1977; Vygotsky, 1977; Olson, 1998).

La importancia de dominar la escritura está determinada también por el desarrollo tecnológico de los canales de comunicación, que ha contribuido a que la escritura se consagre

a la elaboración de gran parte de lo que se transmite o efectúa de modo oral (Cassany, 1999) pues los mensajes acústicos que recibimos tienen, en mayor o menor medida, una planificación escrita. El papel de los artefactos en la cultura escrita es un asunto que ha tocado Narasimhan (1995) al afirmar que ésta fortalece la condición letrada y que su alcance se amplía cualitativamente según la clase de tecnologías que se empleen. Abundando en esta idea, ha dicho que la condición letrada es parte de un continuo que va desde la oralidad primaria en un extremo hasta la conducta letrada apuntalada por las tecnologías en otro extremo. En este mismo orden de ideas, la manera en que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han integrado a los procesos educativos en los centros escolares ha sido un tema de interés para los investigadores sociales en las últimas décadas, pues se pretende clarificar el impacto real y potencial que pueden tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Coll (2004) afirma que “algunos autores han propuesto centrar los esfuerzos en el estudio de cómo la incorporación de las TIC a los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje pueden modificar, y modifican de hecho en ocasiones, las prácticas educativas” (p. 5). Puntualiza también que “el impacto de las TIC sobre las prácticas educativas no depende tanto de la naturaleza y las características de las tecnologías concretas que se utilizan, como del uso pedagógico que se hace de ellas” (p. 18).

Ahora bien, el concepto de alfabetización ha sido actualizado debido a los nuevos escenarios comunicativos y sociales. Se viven tiempos en que han surgido tecnologías que coexisten con prácticas tradicionales mientras se incorporan recursos semióticos recientes y transformaciones en la forma en la que se piensa la enseñanza y el aprendizaje (Godoy, 2020b).

Como es mencionado por Ferrés y Piscitelli (2012):

“Se ha producido una importante transformación del paisaje comunicativo, provocada por la aparición de nuevos dispositivos tecnológicos y de nuevas prácticas comunicativas. Estos cambios obligan a introducir modificaciones en la definición de la competencia mediática, ajustando la formulación de las dimensiones e incorporando nuevos indicadores.” (p. 78)

De ahí que algunos autores que han problematizado la noción de alfabetización sugieran utilizar en su lugar el término multialfabetizaciones o alfabetizaciones múltiples para evidenciar la gran cantidad de habilidades discursivas que necesitan los estudiantes para interpretar y producir textos con mayor dificultad semiótica en las modernas circunstancias comunicativas y sociales (Godoy, 2020a).

1.4 Hipótesis o supuestos

Supuesto:

La inclusión de herramientas colaborativas, como Google Drive, podrían mejorar la escritura de los niños de quinto de primaria.

1.5 Objetivos

General

- Diseñar una estrategia didáctica con la inclusión de la herramienta colaborativa Google Drive para la mejora de la escritura de niños de quinto grado de primaria

Particulares

- Conocer las funciones de Google Drive mediante prácticas de escritura, para apreciar su potencial como herramienta de trabajo colaborativo en el proceso de composición escrita.
- Mediatizar el proceso de coordinación de aspectos de la escritura de relatos mediante plantillas y rúbricas digitales, para lograr textos de calidad que se compartan o publiquen.

- Incorporar Google Drive mediante prácticas de escritura y edición compartida, para mejorar la calidad de la producción textual.
- Evaluar si la estrategia propuesta permitió una mejora en el proceso de escritura de los niños de quinto grado.

II. Antecedentes y Estado del Arte

2.1 La educación en México

Según datos de la encuesta intercensal del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI), levantada en 2015, el acceso a la escuela de la población mexicana comprendida entre los 6 y los 14 años mostró tendencia a la alza (INEGI, 2015). Algunos estados presentaron mayor cobertura (superior al 97% en escuelas de Baja California Sur, Sinaloa, Nuevo León, San Luis Potosí, Querétaro, Hidalgo, Estado de México, Ciudad de México y Yucatán) que otros (entre 93 y 95.9% en escuelas de Chihuahua, Jalisco, Colima, Michoacán, Guanajuato, Guerrero, Puebla, Veracruz, Oaxaca, Chiapas y Campeche).

No obstante, el Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) en su informe Diagnóstico del Derecho a la Educación en el país, dio a conocer que el personal docente es insuficiente así como los materiales y la actualización de planes y programas de estudio (García 2018). Por ejemplo: el 25% de las plantillas docentes en primaria y secundaria están incompletas; hay 34 alumnos, en promedio, por cada profesor en la educación secundaria (la media es de 13 para los países de la OCDE); la tasa neta de escolarización pasa de 98.4% en primaria a 62% en preparatoria; en la educación primaria solo 4 de cada 10 escuelas tienen computadoras e internet para los alumnos y 2 de cada 10 estudiantes recibió los libros de texto gratuitos hasta la tercera semana del ciclo escolar o más allá.

Así mismo, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) menciona que de acuerdo con los resultados de la aplicación de la prueba PISA (2015), la calidad de la educación en México es un tema pendiente. Los resultados mostraron que el rendimiento de los alumnos mexicanos en habilidades de lectura, matemáticas, ciencias y capacidad de trabajo en equipo está por debajo del promedio de los países de la OCDE (organismo internacional al que pertenece México desde 1994). En la evaluación realizada en 2018, los resultados muestran que los bajos niveles de desempeño se mantienen (MEJOREDU, 2020). Por ejemplo, el estudiantado de México obtuvo un promedio de 420

puntos en lectura, lo que está 63 puntos por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Existen diferentes niveles de dominio para cada una de las competencias en esta área. En todos los casos, el nivel máximo de desempeño es el 6 y el 2 se considera el más bajo para un alumno de quince años. En México, la mayor parte de los estudiantes se concentra en los niveles dos y uno A mientras que la menor proporción está en el nivel 6. Esto supone que 11 de cada 20 estudiantes alcanzan al menos el nivel mínimo indispensable en lectura y son competentes para: identificar la idea principal en un texto de longitud moderada; encontrar información basada en criterios explícitos, algunos de ellos complejos; y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica de manera expresa que lo hagan. Solo 1% de los estudiantes evaluados mostró alto rendimiento en lectura, al situarse en los niveles 5 y 6, en los que demostraron ser capaces de comprender textos largos, tratar conceptos abstractos o contraintuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. Teniendo como marco de referencia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS-4) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para México el gran reto es que 44.7% de estudiantes pase de tener un bajo rendimiento a desempeñarse al menos en el nivel 2.

En sistemas de evaluación nacional como PLANEA, se confirman los resultados anteriores, sobre todo en los aprendizajes de los grados elementales. Las deficiencias en la calidad educativa se han asociado a aspectos tales como:

- Falta de atención a la preparación docente: 40% de ellos no terminó la capacitación y 3 de cada 10 en educación primaria no tiene título de estudios superiores.
- El poco tiempo que se destina a actividades educativas importantes para avanzar, por ejemplo, en lectura y comunicación, tales como el debate o discusión entre alumnos (10%) o el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (2% del tiempo total de clases en la Ciudad de México).

Por otro lado, en una publicación del desaparecido INEE en el inicio del ciclo escolar 2016-17 se difundió que el total de alumnos que cursaban la educación obligatoria (desde

preescolar hasta educación media superior) fue de 30,909,211; mientras que los docentes sumaban 1,515,526 y el total de escuelas/planteles era de 243,480. Se presentaron también datos en cuanto a la infraestructura, destacando que se observaban carencias que incluyen la falta de instalaciones sanitarias, de acceso para los usuarios con discapacidad motriz y la ausencia de laboratorios de ciencias o aulas de cómputo en los planteles del nivel medio (49%) y superior (29%), entre otras.

En buena medida, el rezago educativo de los estudiantes en México se debe a las desventajas económicas y condiciones de desigualdad en que se encuentra gran parte de la población en el país (Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2018). Las comunidades indígenas, las que son pequeñas y están aisladas y los hogares en donde los padres tienen un bajo nivel de escolaridad, son ejemplo de esta situación. Algunos datos: 3 de cada 10 alumnos a escala nacional, abandona los estudios por falta de dinero; alrededor de 1.4 millones de niños y jóvenes estudiantes tienen que trasladarse a escuelas muy alejadas de sus poblaciones.

No obstante, se sabe que las comunidades educativas cuya administración es autónoma son capaces de incrementar los niveles de aprendizaje de su población siendo que los actores educativos se involucran en mayor medida en aspectos relacionados con el currículo y las políticas evaluativas y disciplinarias. En el mismo sentido, los estudiantes pertenecientes a hogares económicamente más favorecidos presentan un mejor desempeño escolar.

2.1.1 Impacto del COVID

Para actualizar el panorama ya presentado sobre la educación en México conviene conocer los resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) aportados por el INEGI(Inegi, 2021), que permiten puntualizar cuál fue el efecto por la cancelación provisional de clases presenciales en las instituciones educativas

del país debido a la pandemia, en la experiencia educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de 3 a 29 años, durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021.

Se sabe que, por motivos asociados a la COVID-19 o por falta de dinero o recursos no se inscribieron 5.2 millones de personas (9.6 % del total de 3 a 29 años) al ciclo escolar 2020-2021. De estos, 3 millones correspondieron al nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Acerca de los motivos vinculados a la COVID-19 para no inscribirse en el ciclo escolar 2020-2021, 26.6% consideró que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% dijo que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, 21.9% no tenía computadora, otro dispositivo o conexión a internet.

Aunado a los datos aportados por el INEGI, se dio a conocer que alrededor del 80% de los alumnos de primaria en México no alcanzaban los conocimientos mínimos esperados en comprensión de lectura y matemáticas, situación que se agravó con el cierre de escuelas, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Proceso, 2021). Mediante este organismo se comunicó que, aunque se hicieron esfuerzos para lograr la continuidad educativa en el país durante la pandemia a través del programa “Aprende en casa”, permanecen los grandes desafíos para que todos los niños y adolescentes tengan acceso a la educación y su nivel de aprendizaje no sea perjudicado. Sobre el particular y siguiendo los datos de Unicef, se tiene que cerca del 60% de todos los niños y adolescentes que perdieron un año escolar completo en el mundo debido a los confinamientos por COVID-19 vive en América Latina y el Caribe.

2.2 Reforma educativa

Con el fin de crear nuevas condiciones para el fortalecimiento del Sistema Educativo Mexicano, en el año 2012 fue aprobada una reforma educativa en México. Se pretendía que tuviera un desdoblamiento progresivo que resultara en mejores prácticas educativas en beneficio de los aprendizajes de los alumnos. Los objetivos fundamentales de esta reforma, según versan en el Resumen Ejecutivo (SEP, 2013), pretendían:

- Responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita.
- Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad.
- Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela.
- Establecer un servicio profesional docente con reglas que respetaran los derechos laborales de los maestros.
- Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos.
- Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo fueran evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente.

Entre las principales transformaciones del sector educativo que esta reforma pretendía impulsar se encontraba un sistema educativo responsable y eficiente. Se propusieron cambios a la organización y a las prácticas de autoridades y centros escolares. Se demandó mayor eficacia y capacidad de las autoridades para atender oportunamente las necesidades educativas de los planteles. Así mismo, se concedía a los centros escolares atribuciones para planear y organizar su trabajo, tomar decisiones y resolver de forma autónoma sus asuntos, evitando la burocracia.

Otra de las transformaciones fue el Servicio Profesional Docente. Mediante el mismo, se recomponían las vías de acceso al magisterio para que se integraran al servicio los mejor

preparados. De esta manera, se pretendía responder a los alumnos y a sus padres por la responsabilidad y competencia profesional de los maestros contratados. En este sentido, la Formación Continua y el Desarrollo Profesional también formaba parte del nuevo modelo. La idea era ofrecer cursos de capacitación docente que estuvieran en consonancia con las necesidades de las instituciones y de los propios docentes. La apuesta fue al avance profesional de los maestros en pro del Sistema Educativo.

Sin embargo, el 15 de mayo del 2019, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la derogación de la reforma anteriormente descrita. En este documento (Secretaría de Gobernación, 2019), destaca la reforma al artículo 3° Constitucional, en donde queda asentado que corresponde al Estado la rectoría de la educación, garantizando que es obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. También, el estado prioriza el interés de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos; se reconoce a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo y la transformación social, su derecho de acceder a un sistema integral de formación y actualización en el que la evaluación estará orientada al cumplimiento de los objetivos del Sistema Educativo Nacional; se plantea que los planes y programas de estudio tendrán una orientación integral y perspectiva de género. Es así como se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades, entre las que se enumeran: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente.

2.3 La educación primaria en México

En nuestro país, la educación primaria corresponde al segundo nivel de la educación básica-obligatoria. El servicio, en su modalidad de Escuela Primaria General, se brinda en escuelas

públicas y privadas. Tiene una duración de 6 años, en horario matutino (8:00 a 12:30 horas) y vespertino (14:00 a 18:30 horas).

Según el Modelo Educativo (SEP, 2017), la educación debe responder a los retos del siglo XXI, caracterizado como interconectado, complejo y desafiante. Así mismo, contribuir a la construcción de una nación más libre, justa y próspera. En dicho modelo, se plantea que la formación integral de los niños y jóvenes como ciudadanos proactivos es la vía para lograrlo.

Particularmente, se postula que al término de la educación primaria una persona deberá ser capaz:

- De comunicar “sentimientos, sucesos e ideas, tanto de forma oral como escrita en su lengua materna, sea esta el español o una lengua indígena.” Ámbito de lenguaje y comunicación.
- De resolver “problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y plantea con orden. Obtiene información que apoye la solución que propone. Explica sus procesos de pensamiento.” Ámbito de pensamiento crítico y solución de problemas.
- De trabajar “de manera colaborativa. Identifica sus capacidades y reconoce y aprecia las de los demás.” Ámbito de colaboración y trabajo en equipo.
- De identificar “una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, aprender, comunicarse y jugar.” Ámbito de habilidades digitales.

2.4 Leer y escribir en primaria

Según Barba, (2004) la lengua escrita, entendida como proceso de lectura y escritura, siempre ha formado parte de los objetivos en los planes de educación nacionales. Del mismo modo, se ha presentado como un déficit en la realidad educativa “como un conjunto de competencias vinculadas estrechamente al problema de la eficiencia terminal del sistema educativo,

especialmente en educación básica, así como al problema del éxito o fracaso escolar en su conjunto.” (p.39).

La misma autora expone que al aprendizaje de la lengua escrita se le atribuye un valor instrumental, del cual depende el acceso al aprendizaje escolar en general y que constituye un medio para la comunicación social con efectos importantes en el desempeño para la vida. En este sentido, se plantea que es un proceso largo y complejo denominado alfabetización. La OCDE lo llama *Reading Literacy* y se refiere a él como un rango de competencias que se desarrollan en forma gradual, de menor a mayor complejidad, mediante el aprendizaje formal y la interacción con personas de la comunidad en general. El concepto refiere entonces a las habilidades para leer y escribir textos y también al funcionamiento efectivo en la vida diaria. Por otro lado, la investigación educativa dedicada a la escritura y su enseñanza sostiene principios que iluminan el camino que ha de seguirse y las vicisitudes correspondientes a su aprendizaje en un proceso formal de enseñanza, que correspondería, idealmente, a la educación básica. Álvarez Angulo (2010) ha enumerado algunos de estos postulados:

- La adquisición y el dominio de la escritura se facilita si se revela el proceso de escritura, cuyas fases son: planificación, redacción, revisión y edición. El conocimiento de estas fases y las distintas estrategias que las componen, favorecen el desarrollo de la habilidad de escribir.
- Trabajar con problemas auténticos -como propuesta de aprendizaje activo y en colaboración- posibilita que el conocimiento sea situado, favorece que los alumnos enfrenten problemas reales de escritura (Vigotsky, 1979) y se propicie la transformación del conocimiento (Bereiter y Escardamalia, 1987). Para lograrlo, la mediación y el andamiaje por parte del docente, se considera fundamental. Se plantea que el abordaje sea a través de la realización de proyectos de escritura, para la comprensión y producción de los diferentes textos, que integren las principales habilidades lingüísticas alrededor de un propósito central.
- Hace falta que los profesores enseñen a leer y escribir textos de especialidad en las diferentes materias del currículo, pues cada disciplina utiliza un lenguaje propio.

- La escritura tiene una función epistémica (Bajtin, Adam, Wray y Lewis, s.f.). Esto quiere decir que en el proceso de escritura obtenemos información del tema sobre el que queremos escribir al mismo tiempo que también se adquiere información sobre el género discursivo que la vehiculará.

No obstante, en los centros educativos persisten las dificultades para generar y mantener actividades didácticas cuyo objetivo sea escribir bien. En una investigación de Arias y González (2009), que tuvo por objetivo determinar los contenidos que se enseñan a los estudiantes sobre el proceso de composición escrita, se comprobó que a la composición escrita se dedica el 20.24% de los contenidos, del cual solo un 7.52% es el que se destina a los procesos implicados en ella. También se observó una gran disparidad en el porcentaje de contenidos en los que se trabaja cada uno de los procesos implicados en la composición, resultando que el más enseñado o practicado es la edición, seguido del proceso de planificación y el menos abordado es el de revisión.

Al respecto se podría apuntar que atender poco el proceso de revisión implica que la retroalimentación y diálogo en torno a lo escrito son mínimas. También se infiere que las estrategias que abonan a la formación de un escritor experto, tales como la producción e intercambio de productos parciales, se dejan de lado.

En México, en medio de la transición para la implementación de un nuevo plan de estudios de preescolar, primaria y secundaria, continúa vigente el Plan de Estudios 2011(SEP, 2011) en el que se hace referencia a los Estándares Curriculares de Español que integran los elementos que permitirían a los estudiantes de educación básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Estas pautas, reflejan aspectos centrales de los programas de estudio y se agrupan en cinco componentes (para mayor detalle, ver tablas 2 y 3):

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

El aprendizaje de la asignatura está fundamentado en las prácticas sociales del lenguaje, definidas como pautas o modos de interacción; “de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura y de participar en intercambios orales.” (SEP, 2011, p.46) es decir, son las formas que los seres humanos han desarrollado para interactuar por medio del lenguaje oral y escrito. Estas múltiples posibilidades de acercarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos, de interactuar con los textos, y a partir de ellos, son las prácticas sociales del lenguaje.

Al finalizar el sexto grado de primaria, se espera que los estudiantes consoliden su aprendizaje sobre la lengua, en especial la escrita, para que la utilicen en situaciones concretas y continúen aprendiendo sobre su uso. De esta manera, tendrán posibilidades de identificar información específica de un texto para resolver problemas precisos, recurriendo para ello a diferentes estrategias, como buscar, seleccionar, resumir y complementar información. También se espera que escalen en el reconocimiento de las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen. Sus producciones escritas tendrán que expresar conocimientos e ideas de manera clara, estableciendo el orden de los temas y manifestando las relaciones de causa y consecuencia. Deberán ser capaces de ajustar esas producciones a la audiencia a la que se dirigen, distinguir las diferencias y contextos de uso del lenguaje formal e informal. En síntesis, crearán textos de forma autónoma, a partir de la información suministrada por dos o tres fuentes, con un avance considerable en el uso de las convenciones ortográficas.

Tabla 2

Estándares Curriculares de Español. Tercer periodo escolar de educación primaria (al terminar sexto grado, entre 11 y 12 años de edad). Componente: Procesos de lectura e interpretación de textos

Estándares Curriculares de Español

Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.
Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.
Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).
Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.
Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.
Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.
Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.
Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.
Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa; y adapta su lectura a las características de los escritos.
Emplea la cita textual para explicar y argumentar sus propias ideas.
Interpreta la información contenida en cuadros y tablas.
Selecciona datos presentados en dos fuentes distintas y los integra en un texto.
Diferencia entre hechos y opiniones al leer distintos tipos de textos.
Sintetiza información sin perder el sentido central del texto.
Identifica y emplea la función de los signos de puntuación al leer: punto, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación y acentuación.

Nota: Reproducido de “Plan de estudios 2011” SEP, 2011. Obra de dominio público.

Tabla 3

Estándares Curriculares de Español. Tercer periodo escolar de educación primaria (al terminar sexto grado, entre 11 y 12 años de edad). Componente: Producción de textos escritos

Estándares Curriculares de Español

Comunica por escrito conocimientos e ideas de manera clara, estableciendo su orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar.

Escribe una variedad de textos con diferentes propósitos comunicativos para una audiencia específica.

Distingue el lenguaje formal y el informal, y los usa adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos.

Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de información provista por dos o más fuentes.

Describe y explica por escrito fenómenos diversos usando un estilo impersonal.

Organiza su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación de manera convencional.

Emplea diversos recursos lingüísticos y literarios en oraciones y los emplea al redactar.

Recupera ideas centrales al tomar notas en la revisión de materiales escritos o de una exposición oral de temas estudiados previamente.

Realiza correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y que lo comprendan otros lectores.

Emplea ortografía convencional al escribir.

Utiliza diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas (diccionarios, glosarios y derivación léxica en diversos materiales).

Nota: Reproducido de “Plan de estudios 2011” SEP, 2011. Obra de dominio público.

2.5 Los procesos de composición escrita

Según Cassany (1999), los procesos de composición escrita remiten a las múltiples actividades cognitivas, de orden superior, que realiza un autor para componer un texto, en el periodo de tiempo que abarca desde que se genera una circunstancia social que demanda producir un escrito, hasta que se da este por terminado. El mismo autor afirma que, tanto en la comunidad como en el aula, el proceso de composición puede utilizar la escritura con propósitos distintos, en momentos diferentes. Esto es, la escritura puede ser de carácter

intrapersonal si se escribe para uno mismo o interpersonal si el autor escribe a un destinatario diferente; también puede tener una función comunicativa, como en las noticias o las cartas, o simplemente registrativa; la función epistémica conduciría a la creación de nuevos datos y opiniones para aprender; la escritura también tiene una misión certificativa, como en el caso de un examen o un diploma, y una dimensión estética cuando la finalidad es lúdica.

El estudio y la comprensión de los procesos implicados en la composición escrita ha llevado décadas y se ha realizado desde concepciones y enfoques diferentes.

Durante los años setenta del siglo XX la investigación psicolingüística se encargó de analizar, mediante el método etnográfico, la conducta cognitiva de múltiples escritores. El interés estuvo centrado en identificar cuáles son las tareas esenciales que debe resolver un autor mientras escribe. De estas investigaciones surgieron modelos teóricos para explicar aquellas conductas y proponer técnicas de escritura para desarrollar los procesos escritores favorables para una composición apropiada.

El modelo teórico más divulgado es el de Hayes y Flower (1980) que concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos. O sea, en donde los propósitos pueden ser persuadir, informar, entretener, buscar la verdad, entre otros.

Este modelo identifica tres procesos básicos en la tarea de escritura: planificación, traducción o textualización y revisión. Además, se introducen otros subprocesos más específicos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de las producciones intermedias. El modelo se fundamenta en cuatro puntos clave: en el primero se plantea que a la acción de redactar corresponde un conjunto de procesos distintivos del pensamiento que el mismo escritor va organizando. También se establece que estos procesos están organizados jerárquicamente y que se caracterizan por una alta capacidad de inserción, esto es, un proceso puede formar parte de otro. Otro punto clave es que el acto de la composición como proceso de pensamiento está orientado hacia un fin, además de que es conducido por una red de objetivos que se amplía y que es propia del escritor. El último punto clave se refiere a que

los escritores crean sus propios fines, proponen objetivos de alto nivel y los respaldan con objetivos subordinados.

De los puntos anteriores, destaca la afirmación de que los procesos cognoscitivos necesarios para la composición están organizados jerárquicamente, aunque no tienen un orden rígido y fijo. Los múltiples procesos requeridos (planificación, traducción, revisión) pueden insertarse entre sí para realizar la tarea de escritura que se requiera. De esta forma, se constituyen en herramientas de carácter recursivo para el escritor. En resumen, “el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado.” (Cassany, 1999, p.11). En consonancia con este modelo, puede decirse que el acto de volver sobre lo ya escrito, evaluarlo y reformularlo, es un proceso que se enseña (Alvarado, 2003).

Por otro lado, Scardamalia y Bereiter (1992) desarrollaron dos modelos de los procesos de composición escrita que denominaron *Decir el conocimiento* y *Transformar el conocimiento*, según haya o no, función epistémica en la composición. Sus aportaciones estuvieron enfocadas al estudio de la elaboración del conocimiento en el diálogo oral y en la composición. Estos investigadores, describieron las diferencias fundamentales entre escritores expertos y novatos. Una característica de los escritores novatos o inmaduros es que para escribir se apoyan en la generación de procesos que se dan de manera automática mediante una “activación propagadora” de recuperación de contenidos de la memoria en torno al tópico y el género sobre el cual habrán de escribir. De ahí que otra característica del escritor novato es que al producir textos por medio de este proceso no se preocupa por controlar o elaborar un plan de escritura. Aunque es posible que los textos resultantes alcancen cierta coherencia y forma, se cancela la posibilidad de problematizar y reformular lo escrito. Esto quiere decir que se dificulta el cumplimiento de tareas de escritura, que no son representadas como un problema a resolver. Por otro lado, el estado de conocimiento sobre el o los temas por escribir permanecería sin cambios.

En contraposición, los escritores expertos o maduros enfrentan las tareas de escritura como problemas que hay que analizar desde dos espacios: el retórico y el de contenido. La interacción entre ambos espacios -problema conduciría a cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor. Los cambios y avances en la composición se dan a partir de la formulación de subobjetivos en ambos espacios que contribuyen a la resolución de la tarea de escritura.

De acuerdo con Cassany (1999), estas investigaciones conciben la composición escrita como una habilidad compleja que requiere tanto de comprensión lectora como de las habilidades orales de comprensión y expresión. Para desarrollarla, el mismo autor propone adentrarse en los procesos de redacción presenciando a un autor en acción, que manifieste la evolución de la tarea de componer un texto. En ese marco, los apoyos que puede brindar el docente serían: mostrar los estadios de sus escritos, por ejemplo, haciendo una lista de ideas, elaborando borradores y reformulaciones frente a los alumnos; modelar procesos de composición, realizando demostraciones en donde enseñe técnicas particulares, como la realización de mapas conceptuales, lluvia de ideas y escritura automática. Lo importante de estas sugerencias es que el docente, al oralizar el flujo de su pensamiento, hace partícipes a los alumnos del proceso de escritura para que puedan ensayar y adaptar la experiencia. Al escribir con ellos, les muestra cómo superar los bloqueos, las limitaciones y los problemas. Entonces, de conformidad con los resultados de las investigaciones sobre el tema, es posible que los procedimientos complejos de solución de problemas que emplean los escritores expertos se enseñen. Al respecto, se han desarrollado manuales de redacción que proponen técnicas de composición con variados propósitos: representarse la tarea, generar y organizar ideas, textualizar, evaluar y diagnosticar, operar cambios.

2.6 Tecnologías de la Información (TIC) en la educación

Es un hecho indiscutible que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han estado más presentes en el sistema educativo desde hace al menos un par de décadas. Sin embargo, es importante señalar que a lo largo del tiempo han cambiado los enfoques y modelos de integración de las tecnologías en la educación, estimulados específicamente en América Latina, por políticas públicas. Lo anterior, ha estado determinado por lo que cada país establece como objetivo, por ejemplo: inclusión, desarrollo de habilidades digitales, habilidades para el mercado laboral o apoyo curricular. Cada una de las posibles elecciones conlleva efectos acerca del tipo de dispositivos seleccionados y su organización en cuanto a destinatarios, espacios y usos pronosticados (Lugo, 2020).

Por otro lado, entre las razones para integrar las TIC a los sistemas educativos están la de garantizar el derecho a la educación y la necesidad de favorecer la democratización del acceso a las tecnologías por parte del estudiantado. Con la incorporación de las TIC, se pretende lograr un sistema educativo más equitativo e igualitario que en el contexto de la revolución digital promueva el desarrollo, reduzca las diferencias y refuerce la inclusión. Se ha planteado que para lograr estos objetivos son condiciones indispensables la conexión a internet, el acceso inclusivo a los dispositivos digitales y la capacidad de utilizarlos. Para vencer los obstáculos en este sentido, es imperativo que en las estrategias nacionales se incluyan objetivos y programas específicos con una asignación presupuestaria adecuada.

Otro elemento de importancia para incluir las TIC en educación es que se considera que tienen el potencial para asegurar que las instituciones y los programas educativos tengan los recursos adecuados y equitativos a través de recursos educativos abiertos (REA), cursos abiertos y de participación masiva (MOOC), equipos de TIC y plataformas de gestión del aprendizaje. En este punto se destaca el valor de disponer también de docentes cualificados en número suficiente, que dispongan de las competencias TIC adecuadas y la pedagogía apropiada. Al respecto, en la Declaración de Qingdao (2017), producto del Foro Internacional de la UNESCO sobre las TIC y la Educación 2030, se comunica el siguiente posicionamiento:

Reafirmamos también que la política más eficaz para integrar las TIC en la educación es mediante una planificación basada en la escuela en su conjunto, la formación de docentes y el desarrollo profesional. Destacamos que el desafío no consiste únicamente en elaborar normas relativas a las competencias de los docentes en materia de TIC y preparar a estos últimos para que incorporen las TIC en su pedagogía, sino también en ofrecerles apoyo continuo y proporcionarles los incentivos y la motivación profesional necesarios para liberar el potencial de las TIC con miras a aumentar la calidad del aprendizaje. Con el objetivo de incentivar a los docentes, se recomienda a los gobiernos y las instituciones que integren la evaluación del uso de las TIC por parte de las instituciones y los docentes en los sistemas y las prácticas de seguimiento de la calidad del aprendizaje. (p. 16)

Otro de los argumentos centrales para utilizar las TIC en educación es pues, que pueden contribuir a transformar los sistemas educativos y aumentar la calidad del aprendizaje. Para Lugo (2020), los enfoques y modelos de integración de las tecnologías en América Latina son principalmente tres: el modelo tradicional, que subraya el uso de las TIC para apoyar transversalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la puesta en marcha de laboratorios con computadoras o el suministro de dispositivos móviles en las aulas; el modelo 1 a 1 (una computadora por estudiante) que provee de computadoras personales a estudiantes y maestros; y el tercer modelo, enfocado en las habilidades digitales y en la enseñanza de las ciencias de la computación, el pensamiento computacional y la programación. En relación con esto, Coll (2010) considera que la integración de las TIC ha sido gradual y ha tenido alcances diversos. En el caso de la educación primaria ha señalado usos muy puntuales y restrictivos de las tecnologías, esto es: aprendizaje del funcionamiento de los ordenadores, uso de programas informáticos y utilización de internet para buscar, representar y comunicar información.

Evidentemente, los enfoques en cuanto a la incorporación de las TIC han marcado tendencia en los propósitos y formas de llevarlo a la práctica en los escenarios educativos, y se sabe que la transformación no ha sido automática ni lineal. No obstante, el accidentado proceso, se anticipan y reconocen las bondades de las herramientas digitales. Se habla de que dentro

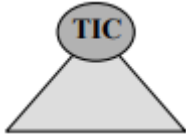
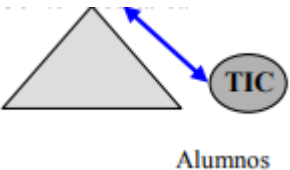
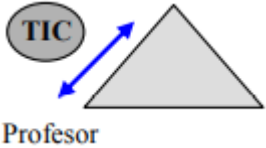
y fuera de las aulas favorecen la construcción colaborativa de los conocimientos gracias al intercambio de información y de acuerdos entre compañeros (Janssen et al, 2012). Un proceso de aprendizaje más profundo y nuevas habilidades con la utilización de las TIC han sido enunciadas por Ding (2009), al tiempo que ofrecen ajustar los procesos formativos a los estilos de aprendizaje del estudiantado (Brescó, Verdú, y Flores, 2012). Al respecto, conviene señalar que en el contexto digital los contenidos ya no son estáticos y unidireccionales y las herramientas TIC permiten mayor flexibilidad y participación de los estudiantes en la construcción y aprendizaje de estos. El uso de las TIC lleva a docentes y estudiantes a un cambio de rol en el aula.

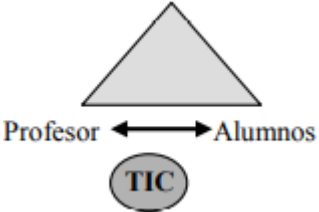
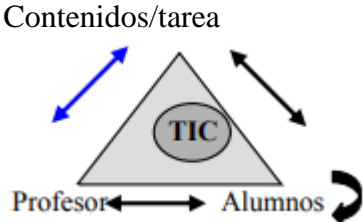
Otros cambios evidenciados con la introducción de las TIC en los procesos educativos son que, gracias a que la información puede presentarse en formatos distintos al texto plano, esto es, mediante lenguajes de programación, es posible generar interacción con los materiales y contenidos, y la imagen, ya sea fija o en movimiento, tiene mayor protagonismo. Se agrega que el uso de las TIC permite a los docentes visualizar el estado y evolución del trabajo de los alumnos, permitiendo una comunicación constante y el enriquecimiento del producto final de trabajo.

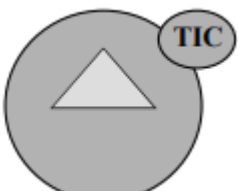
Para abordar la utilización de las TIC en los ambientes de enseñanza aprendizaje y su vinculación con el tipo de mediación en la actividad conjunta que fomentan, se puede recurrir a una tipología de usos apoyada conceptualmente en la aproximación constructivista de orientación sociocultural (tabla 4). La categorización se fundamenta en la idea de que la diferencia principal entre los usos de las TIC, y su capacidad transformadora de las prácticas educativas, no depende en gran medida de las características propias de los recursos tecnológicos, como de su uso en el espacio acotado por las relaciones entre los tres componentes del triángulo interactivo: alumnos, profesor y contenido o tarea de aprendizaje (Coll et al., 2008). Gracias a la tipología desarrollada, es posible aclarar qué usos hacen de las TIC los docentes y alumnos mientras despliegan su actividad en el aula, así como analizar los cambios que estas tecnologías introducen en la organización de la actividad conjunta mediando las relaciones.

Tabla 4

La función mediadora de las tecnologías de la información y de la comunicación-TIC- en las relaciones entre los elementos del triángulo interactivo (adaptado de Coll, 2004; Coll, Mauri y Onrubia, 2008)

Uso de las TIC	Función Mediadora	Caracterización y ejemplos
Las TIC como <i>objeto de aprendizaje</i>	Contenidos/tarea 	Aprender/enseñar contenidos, el funcionamiento de los ordenadores, sus utilidades y aplicaciones, características de la utilización de internet, el manejo de redes de trabajo con ordenadores, etc.
Las TIC como instrumentos mediadores de las <i>relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje</i>	Contenidos/tarea 	Buscar y seleccionar contenidos de aprendizaje; acceder a repositorios de contenidos y o tareas de aprendizaje; realizar tareas y actividades de aprendizaje
Las TIC como instrumentos mediadores de las <i>relaciones entre los profesores y los contenidos</i>	Contenidos/tarea 	Acceder a repositorios de objetos de aprendizaje y/o a bases de datos y bancos de propuestas de actividades; elaborar y mantener registros de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas; planificar y preparar actividades

Uso de las TIC	Función Mediadora	Caracterización y ejemplos
<p>Las TIC como instrumentos mediadores de las <i>relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos</i></p>	 <p>The diagram consists of a gray triangle. Below the triangle is a gray circle containing the letters 'TIC'. A horizontal double-headed arrow connects the word 'Profesor' on the left and 'Alumnos' on the right, positioned between the triangle and the 'TIC' circle.</p>	<p>Llevar a cabo intercambios comunicativos entre profesores y alumnos o entre los estudiantes no directamente relacionados con los contenidos o las tareas (presentación personal, solicitud de información personal o general, saludos, expresión de sentimientos, etc.</p>
<p>Las TIC como instrumentos mediadores de la <i>actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos</i> durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje</p>	 <p>The diagram features a gray triangle with a gray circle containing 'TIC' inside it. A horizontal double-headed arrow connects 'Profesor' and 'Alumnos'. Above the triangle, the text 'Contenidos/tarea' is written. A blue arrow points from 'Contenidos/tarea' to the top-left corner of the triangle, and a black arrow points from the top-right corner of the triangle to 'Contenidos/tarea'. A curved black arrow on the right side points from the 'Alumnos' side back towards the 'Profesor' side.</p>	<p>Ayudar a amplificar determinadas actuaciones del profesor (explicar, ilustrar, relacionar, etc. mediante el uso de presentaciones, simulaciones, modelizaciones, etc.); ayudar a amplificar determinadas actuaciones de los alumnos (hacer aportaciones, intercambiar informaciones y propuestas, mostrar los avances y los resultados); realizar un seguimiento de los avances y dificultades de los alumnos.</p>

Uso de las TIC	Función Mediadora	Caracterización y ejemplos
Las TIC como instrumentos configuradores de <i>entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje</i>		Configurar entornos o espacios de aprendizaje individual en línea (por ejemplo, materiales destinados al aprendizaje autónomo); configurar entornos o espacios de trabajo colaborativo en línea (por ejemplo, las herramientas y los entornos CSCL -Computer-Supported Collaborative Learning); configurar entornos o espacios de actividad en línea que se desarrollan en paralelo.

Nota: Reproducido de “Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria.” Coll, Roquera y Colomina, 2010.

Se conoce que el profesorado valora positivamente la utilización de las TIC para mejorar la participación de los alumnos y la colaboración en grupo, también para estimular su interés y facilitar un aprendizaje autónomo, en cambio, las usan poco en el aula con estas finalidades. Entre los factores que explican la infrautilización de las herramientas tecnológicas para innovar y mejorar las prácticas educativas en la última década se encuentran:

- Falta de equipamiento en las aulas.
- Déficits de conexión, tanto en términos de cobertura como en términos de velocidad conveniente para su utilización educativa en las aulas.
- Escasez de software educativo o deficiente difusión o conocimiento de software existente.
- Formación docente desprovista de los usos educativos de las TIC.

- Falta de evidencias concretas, mediante la evaluación, del impacto de las políticas digitales en la mejora de la educación.
- Financiamiento insuficiente para la educación digital.

2.7 Escritura digital

Con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han desencadenado nuevas formas de producir, distribuir, comunicar significados y conocimientos. Estos desplazamientos se entienden desde las características materiales de los dispositivos tecnológicos y las posibilidades que habilita la conexión a internet pues se ha modificado la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas, así como las prácticas de lectura, escritura y oralidad (Chartier, 2000; Cano, 2010; Ferreiro, 2011; Ardini, 2018).

Para Crystal (2006), internet ha repercutido en todos los planos lingüísticos -fonético, fonológico, gramatical, léxico y variedades- mientras acerca la escritura a la oralidad permite que el lenguaje se combine con otros modos semióticos -imágenes, audio, etc.- y facilita la comunicación. En la misma línea, desde la ciberpragmática, Yus (2010) ha destacado el potencial de interactividad que ofrece internet, caracterizando el tipo de comunicación que se da en este entorno como un híbrido entre la estabilidad y rigidez del soporte escrito y la espontaneidad y cualidad efímera del habla.

Esto es, mediante el progreso de internet y de las tecnologías digitales, la palabra ha adquirido un papel principal y se ha ampliado su trascendencia a casi todas las prácticas de la vida de las personas (Ayala, 2014; Márquez, 2017).

Ante el nuevo escenario comunicativo, la escritura digital ha sido estudiada como una manera específica de producción de sentido, lo que conlleva a examinar cómo el uso de imágenes en movimiento, voces, sonido y música intervienen en la forma de escribir. Por lo tanto, se ha manifestado que, como la composición está sostenida en recursos electrónicos, se producen transformaciones en la producción, procesamiento y transmisión de la información. Así

mismo, se ha observado que también se generan efectos en la autorregulación de los individuos durante su proceso escritor.

Respecto a los cambios que la era digital ha producido en la forma de escribir, destaca lo relativo a la evolución de la composición. La conectividad a internet ha convertido la superficie de escritura en una interfaz que supera los límites del plano (Moulthrop, 1994) y que origina una especie de ensamblaje gracias al fenómeno de la hipertextualidad. No obstante, Cassany (2012) afirma que en el contexto digital actual es posible desarrollar un procesamiento más eficaz en la composición gracias al soporte que brindan las herramientas y recursos electrónicos -buscadores, revisores de ortografía y gramática, traductores, etc.- pues de esta forma se desbloquean recursos cognitivos para otras tareas.

Otras modificaciones relativas a la producción textual se refieren a la edición y a las nuevas operaciones que es posible llevar a cabo mediante los dispositivos conectados a internet. Según Ferreiro (2006), el procesador de texto introdujo grandes cambios en la revisión de los escritos, ya que se puede corregir continuamente un texto y obtener una página pulcra. En este sentido, se favorece la aceleración del trabajo con las distintas versiones de un escrito. Además, operaciones como “cortar y pegar” conducen a la reconfiguración de los textos (Cano, 2010). Un elemento importante es que la materialidad de los dispositivos tecnológicos permite la producción y el diseño de textos multimodales que se suman al procesamiento de la escritura. En este marco, se habla del surgimiento de géneros discursivos nuevos. Debido a la interacción instantánea, los llamados géneros electrónicos se posicionan entre el habla y la prosa y conjuntan recursos asociados a la escritura con aquellos asociados a la oralidad (Levis, 2006; Magadán, 2013).

En el contexto digital, las prácticas de escritura no se limitan a los entornos típicos en donde han existido. Es por esto, por lo que se postula que los medios digitales “transforman la ecología de las prácticas de lectura y escritura” (Godoy, 2020a, p.8). Inclusive, el desarrollo de dispositivos conectados a la red, cada vez más portables y la ubicuidad que conceden estas características, hace posible su utilización en y desde múltiples ambientes. En este mismo orden de ideas, la variación de las prácticas ha transformado la manera en que se buscan,

consultan y leen los documentos al tiempo que ha cambiado la percepción, escritura, corrección, almacenamiento y difusión de los escritos (Chartier, 2004).

Derivado de las posibilidades que ofrece la escritura digital, se conoce que impulsa el desarrollo de actividades de escritura colaborativa en tanto que fomenta las comunidades virtuales, los roles de lectores y escritores se sobreponen, y crece la probabilidad de participación sincrónica en la escritura en la medida en que se habilitan sitios para la producción textual conjunta (Cassany 2000; Merchant, 2007; De Voss et al. 2010).

Por su parte, Goldberg, Rusell y Cook (2003) llevaron a cabo un meta- análisis (Goldberg et al. 2003) en el que incluyeron 26 estudios realizados entre 1992 y el 2002 consistentes en la comparación entre estudiantes que escribieron en computadoras contra otros que escribieron en papel y lápiz. Partieron del cuestionamiento de si las computadoras tienen un efecto positivo en el proceso de escritura de los estudiantes y la calidad de la escritura que producen. Encontraron efectos significativos a favor de las computadoras en cuanto a la cantidad y calidad de la escritura.

Los mismos autores, observaron que en los estudios recopilados para el metaanálisis que no cumplieron los criterios estadísticos resultó que el proceso de escritura es más colaborativo, iterativo y social en las aulas con computadora en comparación con los ambientes de papel y lápiz. Finalmente, plantearon que los resultados del metaanálisis sugieren que, en promedio, los estudiantes que usan computadoras para aprender a escribir están más comprometidos y motivados además de producir trabajo escrito de mayor extensión y calidad.

2.8 Herramientas colaborativas en línea para escritura de documentos

Orta et al. (2018) mencionan que las herramientas digitales conectadas a internet promueven el desarrollo de tres destrezas principales: el trabajo en equipo, las habilidades sociales y las competencias informáticas básicas. En este aspecto, otros autores afirman que la colaboración que se da en el entorno sociotecnológico deja ver objetivos y propósitos comunes en la escritura, la negociación de ideas que conduce a la toma de decisiones grupales

y a la producción de ensayos que son producto de la escritura conjunta y colaborativa (Hannesty, Deaney y Ruthven, 2005; Wong, Sing-Chai, y Poh-Aw, 2017).

Actualmente, existen diversas herramientas digitales que hacen posible el trabajo colaborativo (Universidad Politécnica de Valencia, 2015). Son herramientas que sirven para comunicar, para compartir y almacenar información y para planificar y gestionar (ICESI, 2020). Algunas herramientas con las que se puede generar escritura colaborativa se describen en la tabla 5.

Tabla 5

Herramientas en línea para la escritura colaborativa

Herramienta/Ejemplos	¿Qué es? Definición	Funciones	Actividades/Habilidades que promueve
Blogs http://www.blogger.com/ https://es.wordpress.com/ http://www.livejournal.com/ http://edublogs.org/	Son diarios o bitácoras electrónicas que se utilizan como sitios de exhibición. Tienen calidad de hipermedios (productos en los que se integra más de un medio digital)	Permite publicaciones como secuencias de entrada transmedia (textos escritos u orales, imágenes y sonidos de fondo). Edición centralizada (un editor principal). Crear, transferir, guardar y compartir información digital. Permite recibir y hacer comentarios.	Alfabetismos: tradicional (funcional), visual y tecnológico. Exponer producciones, recibir retroalimentación y moldear los trabajos. El uso del diario durante o al finalizar una clase o tema permite determinar el grado de aprendizaje.
Wiki http://www.twiki.org/ https://www.mediawiki.org/wiki/Mediawiki/es https://sites.google.com/new	Son sitios para la realización de proyectos conjuntos, para reunir y ordenar materiales (repositorios de contenido compartido/documentar). Son espacios virtuales para planear y construir con otros.	Posibilitan la colaboración flexible y la edición compartida. Puede colaborar cualquier número de personas. Permite revisar el historial de versiones anteriores. Integra elementos multimediales: videos,	Son útiles para elaborar y reelaborar las primeras versiones de trabajos y para compartirlos en curso. Promueve el intercambio de ideas, el trabajo en equipo, el diseño y la visualización instantánea de lo que se produce.

Herramienta/Ejemplos	¿Qué es? Definición	Funciones	Actividades/Habilidades que promueve
		sonidos, imágenes, animaciones, etc.	La escritura de los textos puede ser individual o colectiva. Pueden crearse contenidos con diferentes fines.
<p>Procesadores de texto</p> <p>http://www.zoho.com/</p> <p>https://drive.google.com/</p> <p>http://www.microsoft.com/latam/office/word/prodinfo/default.mspx</p>	<p>Es un tipo de aplicación informática para la creación, edición, modificación y procesamiento de documentos de texto con formato.</p>	<p>Son utilizados especialmente para escribir textos con diferentes tipografías, tamaños de letras o caracteres, colores, tipos de párrafos, efectos artísticos y otras opciones.</p> <p>En la realización de trabajos escritos permite: dar formato a párrafos y documentos; configurar las páginas de un documento (márgenes, papel, diseño); incluir en los documentos encabezados, pies de página, notas al pie o final de página, dibujos, imágenes, gráficos; revisión ortográfica y sinónimos; elaboración de documentos en colaboración (comentarios, control de cambios); documentos con tabla de contenidos, secciones y referencias, entre otros.</p>	<p>Son útiles para elaborar primeras versiones de trabajos y para compartirlas en curso. Promueve el intercambio de ideas, el trabajo en equipo, el diseño y la visualización instantánea de lo que se produce.</p> <p>La escritura de los textos puede ser individual o colectiva. Pueden crearse contenidos con diferentes fines. Puede utilizarse como procesador de ideas y para la escritura estructurada</p>

2.8.1 Google Drive

Como software de aplicación, Google Drive ha sido incluido en trabajos de investigación que describen sus potencialidades y evalúan su valor para las actividades de escritura colaborativa en ámbitos académicos, escolares y laborales. Algunos autores han señalado su potencial para desarrollar la motivación y la autonomía de los estudiantes en su desarrollo escritor (Boyes, 2016; Orta et al., 2018). Otros, destacan la percepción positiva de los estudiantes sobre esta herramienta de acuerdo con sus aprendizajes (Lozano et al., 2011; Zhou, Simpson, y Domizi, 2012).

Como funcionalidades importantes de Google Drive se mencionan el que permite llevar a cabo la edición conjunta de un documento por parte de los usuarios, ya sea en tiempo real o no y rompiendo con las barreras del espacio. Otras ventajas en su utilización son la gran capacidad de gestión y organización de los documentos, la recuperación de las diferentes versiones de un trabajo, la función de comentarios y el chat en línea. Del mismo modo, se conoce que el trabajo con su interfaz es sencillo, ya que propicia la interacción y el intercambio (Herrick, 2009).

La plataforma Google Drive permite crear, almacenar y administrar documentos en línea (textos, presentaciones multimedia, formularios). Solo se requiere conexión a internet y acceso a un navegador. El servicio es gratuito y para utilizarlo se requiere una cuenta de correo electrónico en Gmail. La aplicación está integrada con funciones para crear documentos con viñetas, imágenes, tablas, formato de texto, fórmulas, columnas, enlaces; diccionario, investigación y citación bibliográfica, entre otras. Mediante Google Drive es posible importar archivos tipo txt. doc. rtf. odt. y sxw que se almacenan en la nube y a los que se puede acceder desde cualquier dispositivo conectado a la red.

III. Marco teórico

3.1 Teorías del aprendizaje (paradigmas para la era digital)

Dado que la época actual se caracteriza por cambios acelerados en los ámbitos social y tecnológico, se ha vuelto necesario revisar el tema del aprendizaje y contextualizarlo a la luz de la sociedad de la información y el conocimiento, estableciendo las tendencias teóricas sobre el tema y evidenciando las transformaciones que se han generado en el aprendizaje con la incorporación de las tecnologías de la Información y la Comunicación en los escenarios educativos.

Benito (2009), considera que nos encontramos en una etapa que denomina “del aprendizaje compartido” en la que coinciden las ideas esenciales del constructivismo, como la de que todo aprendizaje es dialógico, con un ambiente intensamente conectado y en donde los vínculos dan pie a la aparición de redes formales e informales en las que se desarrollan múltiples aprendizajes. En el mismo sentido, Martín (2009) asegura que la mayor parte de los estudios sobre la transformación de los modelos educacionales en las últimas décadas hace énfasis en la validez del constructivismo como paradigma pedagógico contemporáneo, especialmente para servir de núcleo al binomio educación/tecnología. En apoyo a estas consideraciones, Hernández y Díaz (2013) plantean que además de prevalecer las posturas constructivistas cognitivas y sociales en la explicación del aprendizaje, impera una tendencia a sumir posturas integracionistas entre ambas perspectivas, con el propósito de compensar los factores poco estudiados o escasamente tratados en cada una de ellas.

Por otro lado, Cabero y Llorente (2015) señalan que algunas modificaciones que se están experimentando en la escuela se deben a la creciente introducción de las TIC en los centros educativos, que ha hecho posible no solo que profesores y alumnos tengan a disposición una diversidad de herramientas electrónicas, sino que se han generado múltiples escenarios de comunicación que a su vez se constituyen en escenarios para la formación caracterizados por:

- Colocar a los estudiantes en el centro del escenario formativo.

- Desprender al aprendizaje de una concepción aislada e individual y dirigirlo hacia posiciones sociales y colaborativas.
- Ampliar la tipología de fuentes de información con las que es posible interactuar.
- La utilización de una diversidad de herramientas para el aprendizaje.
- El trabajo con diferentes fuentes de sistemas simbólicos.
- Alumnos que se convierten en productores de mensajes mediados.

Los mismos autores concluyen que son escenarios para la observación de la información, así como para su producción y coproducción.

Por su parte, Siemens (2007) destaca que aprender en nuestros días conlleva elementos diferentes a los que se requerían en la sociedad industrial y postindustrial pues como la información era estable y perdurable, el aprendizaje se centraba en la repetición y la memorización. En el mismo sentido, Reigeluth (2012) apunta que el paradigma actual de educación y capacitación se desarrolló durante la era industrial, cuando la forma predominante de trabajo era el trabajo manual por lo que el sistema educativo tenía como propósitos seleccionar y clasificar a los estudiantes para realizar labores manuales o profesionales. Sin embargo, afirma que tal sistema ya no corresponde a las necesidades de aprendizaje y formación de la época actual, para la que postula un sistema educativo para maximizar el aprendizaje.

En el marco de los proyectos integradores entre las propuestas constructivistas cognitivas y sociales, es importante mencionar las que se consideran las características de un buen aprendizaje (Hernández y Díaz, 2013):

- Se trata de construir significados comprendiéndolos y tomando conciencia de ellos.
- Consiste en un proceso de atribuir sentido y entender el valor funcional de lo que se aprende, ya que se considera valioso para uno mismo y constituye un proceso social que a la vez que produce modificaciones endógenas-estructurales en el individuo como producto de la apropiación de saberes culturales, también desencadena cambios

exógenos pues transforma el modo de participación dentro de las prácticas y los nichos culturales en donde se despliega el aprendiz.

Por otro lado, se considera que en nuestros días resulta relevante el aprendizaje informal, en el entendido de que los escenarios de aprendizaje son muy amplios y van de lo formal a lo informal, y de lo intencional a lo inesperado. A este respecto, algunos autores (Ellis y Goodyear, 2010, citados en Cabero, 2015) puntualizan que un buen aprendizaje se caracteriza por ser activo, acumulativo, individual, autorregulado, bien orientado, situado y por ser una experiencia del estudiante.

3.1.1 Paradigma de la cognición situada

Los teóricos de este paradigma parten del supuesto de que el conocimiento es situado “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz, 2003, p.2). A tal efecto, el aprendizaje se concibe como las modificaciones en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Los cambios son posibles en el marco de una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, esto es, culturalmente relevantes y que conduzcan al aprender y hacer como acciones inseparables. Así mismo, para avanzar en la comprensión, los aprendices se apoderan de las prácticas y herramientas culturales gracias a la interacción con individuos más experimentados por lo que los procesos de andamiaje del docente y sus pares, así como la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes, son muy importantes. La trascendencia del influjo de los agentes educativos se convierte en prácticas pedagógicas deliberadas, mecanismos de mediación, ayudas ajustadas a las necesidades del alumno y el contexto y a planes que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco. Entre las estrategias centradas en el aprendizaje experiencial y situado se encuentran el método de proyectos y el aprendizaje mediado por las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Con la utilización de estrategias como

las mencionadas, se pretende generar una educación facultadora que, según Díaz (2003), incluya un aprendizaje situado en los términos siguientes:

Un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Asimismo, involucra la participación en procesos en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje. Y finalmente, el papel del enseñante como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza. (p. 11)

3.1.2 Conectivismo

En este paradigma se considera el impacto de la tecnología en el aprendizaje y el valor de lo que está siendo aprendido. Se postula que en un mundo interconectado es conveniente explorar la forma en que se adquiere la información. Así mismo, se plantea que la necesidad de dimensionar la conveniencia de aprender algo es una meta-habilidad que es utilizada antes de que el aprendizaje mismo se emprenda, pues en la era digital, el conocimiento que está a disposición es excesivo y su valoración rápida es esencial. En esta aproximación teórica del aprendizaje también se afirma que actualmente con frecuencia se demanda acción sin aprendizaje personal, es decir, a partir de la adquisición de información externa a nuestro conocimiento primario. Por ello, se asegura que la capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones es una habilidad valiosa. En cuanto a la concepción de aprendizaje, se estima que es un proceso que sucede mientras estamos inmersos en entornos imprecisos, de elementos centrales cambiantes. Ahora, si el aprendizaje es entendido como conocimiento aplicable, se afirma que puede residir fuera de nosotros (en una base de datos o al interior de una organización) y estar orientado a establecer conexiones entre conjuntos de información especializada, de tal manera que los enlaces que nos permiten aprender son primordiales en relación con nuestro estado actual de conocimiento.

Según Benito (2009, p. 8), Siemens concibe el aprendizaje como:

- Caótico, diverso y difuso, no necesariamente planificado y estructurado.
- Continuo y extendido o mediado por los procesos de comunicación y, desde luego, fuertemente determinado por las necesidades del que aprende. Desde su punto de vista, el modelo de aprender asistiendo a cursos se está sustituyendo por el de aprender en función de las propias necesidades.
- Construido/creado en comunidad: en lugar de que los estudiantes adquieran conocimiento consumiendo pasivamente contenidos, el conocimiento es el resultado de la construcción conjunta de expertos y *amateurs*.
- Complejo, porque es multidimensional y porque un pequeño cambio en una parte del proceso puede producir grandes cambios en otras partes del proceso de aprendizaje o de la red.
- Conectado: el aprendizaje tiene lugar por medio de redes y su diversidad produce nodos especializados: conexión y especialización son dos elementos esenciales de la visión de Siemens sobre el aprendizaje.
- Continuo e incierto: el aprendizaje tiene lugar en todo momento y a lo largo de la vida, pero hay una cierta imprevisibilidad del mismo, que aumenta con la duración del periodo de tiempo en el que tiene lugar el aprendizaje.

3.1.3 Teoría del aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*) se ha convertido en una tendencia teórica digna de atención en el ámbito educativo debido a las nuevas demandas de formación y educación de la sociedad contemporánea. En este enfoque se considera que bajo las condiciones actuales expresiones como “aprendizaje a lo largo de la vida” y “aprendizaje ubicuo” deben ocupar un lugar prioritario en las discusiones educativas. De manera que se subraya la necesidad de que el aprendiz se transforme en un ser autónomo, que conozca sus procesos cognitivos y aprenda a controlar su proceso de aprendizaje. En este marco, destaca

la aseveración de que el alumno debe superar la adquisición de conocimiento proporcionada por otros y empeñarse en construirlo y gestionarlo en forma personal, apoyado en su experiencia previa. Para ello, se requerirá del desarrollo de competencias que autorregulen su aprendizaje. Estas capacidades poseen características que suelen adjudicarse a los estudiantes de alto rendimiento. A este respecto, “se renueva la idea moderna -con raíces en el pensamiento de Locke y Montaigne-, que prefiere una mente bien ordenada, en contraposición al planteamiento enciclopédico de Bacon o Comenio, fundamentado en el *omnia ómnibus*” (Torrano, Fuentes, y Soria 2017, p.162).

Para identificar y describir los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje, Torrano et al. (2017) mencionan los modelos propuestos por Pintrich y Zimmerman fundamentados en la perspectiva sociocognitiva de Bandura. Ambos modelos presentan los siguientes supuestos (p.163):

- El alumno es un sujeto activo que construye su propio proceso de aprendizaje.
- El aprendiz puede regular potencialmente ciertos aspectos de su cognición, motivación/afecto y comportamiento, así como determinadas características del contexto.
- Existe algún tipo de criterio, que ayuda al alumno a decidir si el proceso de regulación debe continuar o si se necesita algún tipo de cambio.
- Los procesos de autorregulación son mediadores entre las características personales y contextuales de los sujetos, y su aprendizaje y rendimiento académico.

A partir de estas ideas y de la hipótesis de que la autorregulación académica es una habilidad que puede adquirirse, se han diseñado propuestas de intervención que tienen como objetivos instruir en habilidades metacognitivas, cognitivas y comportamentales (procesos dinámicos del aprendizaje); intensificar el conocimiento condicional, que autoriza decidir qué estrategias son eficaces en tareas concretas y cuándo, cómo y por qué deben utilizarse; provocar que se usen las estrategias, que son las que facilitan, garantizan y conducen a las metas deseadas. Algunas de las propuestas son: el modelado, la práctica guiada y autónoma, el apoyo social y la practica autorreflexiva. En relación con esto, investigadores como

Balduzzi (2015) y Monereo (2003) hacen hincapié en la relevancia de integrar la enseñanza de estrategias dentro de tareas específicas, contextualizadas y auténticas, con el propósito de que resulten interesantes y motivantes para los estudiantes, fomentando su uso flexible y su transferencia en función de las demandas de las tareas.

Por otro lado, se conoce que dentro de los ambientes virtuales de todos los niveles educativos se han puesto en el centro las estrategias de autorregulación para el aprendizaje a través de herramientas como los blogs, las tabletas, los entornos hipermedia, la minería de datos, y de más, para estimular estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales a menudo vinculadas al aprendizaje colaborativo y situado.

3.1.4 Teoría del aprendizaje colaborativo

La noción de aprendizaje colaborativo, muy retomada en la actualidad tanto en educación presencial como virtual, remite a una estructura teórica que subraya la importancia constructiva de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre los participantes de un grupo. En este sentido, es definido como un proceso social en el que se desarrollan conocimientos y en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo. Del mismo modo, se concibe como un sistema de interacciones meticulosamente diseñado que regula y estimula la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se considera que la evolución es gradual, en la medida en que cada miembro debe sentirse comprometido con el aprendizaje de los demás, de tal modo que se genere una interdependencia positiva que no implica competencia. En ese aspecto, se plantean el trabajo conjunto y la interacción como elementos clave para unificar las aportaciones de los participantes en la co-creación del conocimiento. Es decir, la colaboración es un proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea. Esto no compromete la diferenciación de roles, que puede presentarse de manera espontánea en la dinámica interactiva. En todo caso, la diferenciación es horizontal y no vertical, como en el caso de la cooperación. En este marco, resultan importantes la intersubjetividad que se produce al compartir espacio y tiempo

con otros (simultaneidad) y el desarrollo de competencias necesarias para este tipo de trabajo, a saber: la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas, la toma de decisiones y la capacidad innovadora y creativa, entre otras.

Acerca de lo que es el conocimiento desde el aprendizaje colaborativo, Roselli (2016) afirma:

“El conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente y, en general, a todo el contexto de la enseñanza. No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida” (p. 224).

Se considera que son tres las fuentes teóricas del modelo de aprendizaje colaborativo: la teoría del conflicto sociocognitivo, la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida (Roselli, 2016).

Para la primera teoría, el conflicto sociocognitivo es el factor que determina el desarrollo intelectual. Este, supone interacción social en ambientes de cooperación entre iguales que manifiestan diversos puntos de vista que llevan a los desacuerdos y a la descentración cognitiva de los participantes, lo que promueve su avance intelectual o el cambio en sus esquemas y estados de conocimiento. Se establece que la negociación activa con los otros para llegar al consenso es una condición para el avance.

Por otra parte, la propuesta de la intersubjetividad se fundamenta en la conocida “ley genética general del desarrollo cultural” de Vigotsky que concibe a la conciencia como un fenómeno intrapsicológico que tiene lugar primero y gracias a la intersubjetividad. Abundando en esta idea, la conciencia aparece a través de la interacción comunicativa con los otros, que es mediada por sistemas semióticos por lo que, para esta corriente, la interacción con los demás y consigo mismo es esencialmente dialógica. En la teoría del aprendizaje colaborativo, los mecanismos para la formación de la conciencia primaria son elementos aprovechables para

todo contexto vincular y comunicativo que pretenda el desarrollo psicológico personal mediante instancias de aprendizaje. En este orden de ideas, el trabajo en colaboración resulta un contexto ideal porque se propicia la construcción de una intersubjetividad de gran trascendencia para los logros y avances cognitivos individuales. Es decir, el valor de la experiencia sociocomunicativa que se genera incluye además de la variedad de puntos de vista, la ganancia que admite la coordinación social en si misma: “el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, la complementación de roles y el control intersujetos de los aportes y de la actividad” (Torrano et al. 2017, p.227)

Por último, en el enfoque de la cognición distribuida se conceptualiza que la cognición humana está arraigada en el contexto social y cultural en el que acontece por lo que la acción cognitiva no debe considerarse en términos de conciencia individual sino “distribuida” en el entorno de herramientas y agentes sociales intervinientes. Esto significa que un grupo puede ser considerado una unidad o sistema de funcionamiento cognitivo que incluye como componentes las tecnologías e instrumentos presentes. A este respecto, Perkins afirma que el entorno “es verdaderamente una parte del pensamiento” (2001, p.136). El mismo autor, considera importante diferenciar entre la cognición físicamente repartida (cuadernos, apuntes, carpetas, calculadoras, computadoras, etc.), la cognición socialmente distribuida (grupos de trabajo, organizaciones, etc.) y la cognición simbólicamente repartida (mapas conceptuales, diagramas, gráficos, etc.). Sin embargo, también señala que los docentes deben asumir la responsabilidad de ser los mediadores entre los estudiantes y el buen empleo de los recursos que incluyen a la persona más el entorno. Esto es, las nuevas tecnologías, los grupos de alumnos u otras innovaciones, no realizarán el trabajo por sí solos.

3.2 Escritura colaborativa

En su informe denominado *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura* Hayes (1996) reconoce que la escritura es un acto comunicativo que necesita de un contexto social y de un medio. También expone que constituye una actividad generativa e intelectual que demanda motivación, procesos cognitivos y memoria. Al introducir estos elementos, el autor plantea una actualización del modelo de escritura de Hayes- Flower (1980) en donde el *entorno de la tarea* tiene un componente social importante que incluye la audiencia y los colaboradores.

Posteriormente, Hayes cita el estudio realizado por O'Donnell et al (1985) para mencionar que la experiencia de escritura colaborativa puede llevar al mejoramiento de la práctica subsecuente de escritura individual. Considerando todos estos aspectos, señaló que una de las tareas principales de la composición es la lectura de producciones intermedias para evaluarlas y mejorarlas, marcando una diferencia entre la lectura comprensiva corriente, en la que solo se lee para entender el significado, y la lectura durante los procesos de composición, que se realiza para corregir y mejorar las ideas. En otras palabras, para desarrollar una conducta experta en composición, es esencial desplegar habilidades finas de comprensión y análisis de borradores, así como actividades dialógicas frecuentes con coautores y lectores intermedios (Cassany, 1999). Estas afirmaciones convalidan a la escritura como una tarea colectiva.

Actualmente, el estudio de la influencia de los factores sociales y culturales en la escritura es relevante. El trabajo grupal en esta tarea se fomenta o se exige en los ámbitos laborales, escolares, académicos y, es en estos últimos contextos, en donde se han realizado una buena parte de las investigaciones en torno a la escritura colaborativa.

El abordaje de este objeto de conocimiento ha estado orientado principalmente a conocer las características de las interacciones entre los participantes en el proceso, a saber cómo se distribuyen los roles en un grupo y a esclarecer la importancia y las ventajas de esta práctica de escritura (Godoy, 2020b). Según investigaciones citadas por la misma autora, la indagación en torno al tema ha consistido en la examinación, análisis y comparación de

múltiples actividades realizadas en torno a la práctica de escritura colaborativa, entre las que se incluyen diálogos entre los participantes, grabaciones de clases, entrevistas, trabajos escritos como borradores, ensayos, trabajos finales e informes de laboratorio. A este respecto, Lowry et al. (2004) han establecido que se requiere un enfoque interdisciplinario para investigar y comprender la escritura colaborativa, a la que se refieren como una práctica compleja con una estructura subyacente.

Basándose en el desarrollo de seis axiomas de la literatura sobre la escritura colaborativa y los grupos, Lowry et ál. (2004), proponen la siguiente definición:

La escritura colaborativa es un proceso social e iterativo que implica a un equipo centrado en un objetivo común que negocia, coordina y se comunica durante la creación de un documento común. El alcance potencial de la escritura colaborativa va más allá del acto más básico de composición conjunta para incluir la posibilidad de actividades previas y posteriores a la tarea, la formación del equipo y la planificación. Además, en función de la tarea de escritura deseada, la escritura colaborativa incluye la posibilidad de muchas estrategias de escritura, actividades, enfoques de control de documentos, roles de equipo y modos de trabajo diferentes. (p.72)

Con el propósito de crear un discurso común para la escritura colaborativa, los mismos autores elaboraron categorías y una taxonomía que tiene los componentes que se anotan a continuación:

- Las estrategias de escritura. Corresponderían al enfoque general de un equipo para coordinar la redacción de un documento colaborativo, serían: escritura grupal de un solo autor, escritura secuencial de un solo autor, escritura paralela, escritura reactiva y escritura de modo mixto.
- Las actividades de grupo. Se producen en forma dinámica e iterativa: actividades previas a la redacción, actividades de ejecución de la tarea, actividades posteriores a la redacción, actividades clave de la escritura colaborativa llevadas a cabo durante la

producción del documento y actividades de apoyo imprevisibles como son: la socialización, la investigación, la comunicación, la negociación y la coordinación.

- Los modos de control de documento. Son los puntos de vista o perspectivas seleccionadas para administrar el control de un documento colaborativo. En otras palabras, determinar quién tiene la responsabilidad clave del documento. Los modos fundamentales de control de documentos son: centralizado, de relevo, independiente y compartido.
- Las funciones. En la escritura colaborativa se emplean varios roles que pueden cambiar con el tiempo según la actividad que realice el grupo. Estos papeles pueden mejorar los resultados cuando los participantes tienen funciones que les permiten contribuir de la mejor manera. Los roles más comunes son: escritor, consultor, editor, revisor, escriba y facilitador.
- Los modos de trabajo. Remiten a las decisiones que se toman en el grupo según dónde y cuándo se dé la participación entre los integrantes. Son cuatro modos que influyen directamente en el nivel de conciencia del grupo: cara a cara, asíncrono distribuido, asíncrono en el mismo lugar y síncrono distribuido.

En cuanto a los atributos y la trascendencia de la escritura colaborativa, en los estudios desarrollados en ámbitos educativos se ha encontrado que la colaboración favorece el proceso de escritura porque genera mayor reflexión por parte de los estudiantes sobre sus escritos y sobre sus objetivos. Respecto a este asunto, Reig (2020) ha señalado que la regulación metacognitiva constituye el centro de la gestión del proceso de composición escrita en tanto que supone la guía, la anticipación, el control, el ajuste, modificación y reorientación de la acción cuando se hace necesario. Dicha regulación beneficia la representación mental de la tarea y la construcción del texto, lo que va guiando la composición y se hace evidente en las revisiones y cambios de los planes iniciales y del escrito. En otro estudio sobre la actividad lingüística en un contexto de escritura con alumnos de secundaria (Fontich, 2016) se muestra que la actividad metalingüística emergió a diferentes niveles: procedimental, con lenguaje común y con metalenguaje. Dicha actividad contribuyó a que los estudiantes tuvieran

discusiones sustanciales acerca de las decisiones que habrían de tomar en el contexto de la producción del texto.

3.3 Escritura colaborativa con la mediación de tecnologías digitales

Las actividades de escritura de índole colaborativo y digital conllevan beneficios para el desarrollo de trabajos escolares y académicos porque facilitan la comunicación entre pares y con los docentes. En este contexto, diversas investigaciones sobre escritura colaborativa se han centrado en las interacciones que se llevan a cabo durante el desempeño de las tareas correspondientes.

Barile y Durso (2002) realizaron un estudio comparativo de tareas de escritura colaborativa que incluía distintos tipos de interacciones: cara a cara, por correo electrónico y sincrónica con tecnologías digitales. Una vez que revisaron los intercambios, borradores y trabajos hechos, llegaron a la conclusión de que los métodos sincrónicos de escritura y comunicación mediados por ordenador son muy provechosos para escribir trabajos académicos, acercándose en términos positivos a los resultados de la escritura colaborativa cara a cara. En contraposición, señalaron que la comunicación asincrónica mediante el correo electrónico no es un medio práctico. También Passig y Schwartz (2007) encontraron que la escritura colaborativa entre pares en un ambiente en línea y sincrónico dio como resultado producciones textuales de mayor calidad que los que se produjeron en ambientes presenciales.

Por otro lado, existen estudios dedicados a las interacciones que se generan entre los estudiantes. En una investigación con alumnos de secundaria, Erkens et al. (2005) analizaron la conversación registrada en el chat y los procesos de planificación, recopilación de información y composición de un ensayo. Los investigadores llegaron a la conclusión de que planear de manera conjunta las actividades de escritura, relativas al contenido y a la actividad, así como la coordinación colaborativa mediante el diálogo, fueron esenciales para que el producto escrito fuera de calidad. Del mismo modo, Bustos (2009) encontró que los grupos

de estudiantes que realizaron actividades en conjunto tales como leer, distribuir las tareas de forma homogénea y comunicarse a través de los canales virtuales, lograron un resultado satisfactorio en la escritura colaborativa, mediante lo que denominó procesos de coautoría real. Janssen et al.(2012), estudiaron el proceso de escritura colaborativa en un ambiente digital, con estudiantes de secundaria. Concluyeron que el tipo de colaboración que se generó entre ellos al escribir de manera conjunta conforma cuatro categorías: discusión de la información, regulación de las actividades relacionadas con la tarea, regulación de las actividades sociales y actividades sociales (platicar o bromear). De estas acciones, las que se presentaron con mayor frecuencia fueron la regulación de las actividades relacionadas con las tareas (hacer planes, revisar el avance de estas) y las actividades sociales. La regulación de las actividades sociales tuvo efectos positivos en el desempeño del grupo en tanto que las actividades sociales tuvieron un impacto negativo.

Por otra parte, Álvarez y Bassa (2016) investigaron cómo se desempeñaron estudiantes en actividades de escritura colaborativa utilizando Google Drive. Tomando en cuenta la participación y el análisis de las versiones, afirman que en los grupos se presentaron estrategias escriturarias diversas mientras realizaron la tarea. Las estrategias que encontraron son la escritura individual de intercambio grupal, la estrategia individual secuencial, la escritura individual paralela con división horizontal, la escritura paralela estratificada y la escritura interactiva. Las autoras sostienen que la calidad del producto textual estuvo muy influida por estas estrategias. Por ejemplo, en los grupos en los que se dialogó y hubo más intercambios sobre la ideación y la puesta en texto, se produjeron trabajos con una elaboración mayor. De forma parecida, Yim et al. (2017) al considerar el progreso de actividades grupales de escritura sincrónica en Google Docs hallaron que prevalecen estilos de colaboración diversa entre los estudiantes que afectan la calidad del texto y su longitud, a partir de estas observaciones prepararon diseños y propuestas para la enseñanza.

Desde otra perspectiva, mediante un estudio de tipo etnográfico, Nordmark (2017) abordó los roles y los perfiles que se manifiestan y fortalecen entre los alumnos durante la escritura digital y colaborativa. Encontró cuatro roles que son pactados y admitidos durante la tarea: mentor, interprete social, escritor solitario y buscador de ayuda. Con base en esta

categorización, se pondera el potencial de las interacciones, en ambientes educativos que se llevan a cabo, para el aprendizaje durante las prácticas de escritura.

Por otra parte, Nykopp, Marttunen y Erkens (2019) investigaron el trabajo y las características de alumnos universitarios mientras desarrollaban una tarea de escritura colaborativa de ensayos en Google Drive. El objetivo consistió en determinar si los aspectos mencionados tenían relación con la calidad de los productos textuales. Analizaron las intervenciones de los estudiantes en dos documentos, en uno planearon el texto y en el otro realizaron la tarea. Las actividades relacionadas con el texto, con la tarea y con actividades sociales fueron las más frecuentes y concluyen que tuvieron influencia en la calidad de las producciones textuales, en el sentido de que los estudiantes que realizaron más actividades interactivas sobre el escrito son los que obtuvieron trabajos destacados. Los autores afirman que es esencial la cooperación en un grupo para lograr la colaboración y tener un mejor rendimiento en el proceso de escritura, ya que reconocieron diferentes perfiles entre los estudiantes, según si se enfrascan en coordinar la tarea, el texto o en los problemas técnicos. En relación con eso, Godoy (2021) analizó los comentarios entre estudiantes durante la realización de una tarea de escritura digital y colaborativa en Google Drive. Determinó que los estudiantes llevan a cabo negociaciones, mediante diversas estrategias de cortesía, cuando tienen que realizar críticas negativas o dar indicaciones particulares, con la finalidad de conservar las imágenes positivas y negativas de los compañeros y las suyas propias. Al realizar el análisis contrastativo de los casos reportó diferencias en cuanto a la diversidad de métodos de la cortesía y a los recursos lingüísticos que se manifestaron en relación con el nivel escolar de los estudiantes y paralelamente con el tipo de consignas que se propusieron. Concluyó proponiendo que en las interacciones durante la escritura digital y colaborativa se movilicen diferentes agendas y formas de construir la identidad según el nivel escolar de los participantes y sus finalidades en la escritura.

En otro orden de ideas, se han realizado también investigaciones dedicadas a conocer las circunstancias específicas de la escritura digital y colaborativa. Davoli, Monari y Severinson (2009), examinaron actividades grupales educativas en contextos virtuales a través de un cuestionario que valoró dimensiones de usabilidad, funcionalidad y problemáticas que

surgieron al realizar las tareas en grupo. Encontraron que la colaboración influyó favorablemente en el tiempo que se les dedicó a las actividades de retroalimentación y revisión, así como en el cuidado que se le brindó al estilo y al contenido de la escritura. En el mismo sentido, Álvarez, Espasa, y Guasch (2012) observaron cómo la retroalimentación de los profesores, consistente en sugerencias y preguntas, contribuyó a perfeccionar los escritos de los estudiantes universitarios a lo largo de una tarea de escritura colaborativa realizada en un entorno en línea y asincrónico. Valente (2016), se interesó por estudiar las comunicaciones en el desarrollo de trabajos de escritura colaborativa en Google Drive. Determinó que los dispositivos tecnológicos agilizan las interacciones de tal manera que aumentan las operaciones de revisión y reescritura de los textos, las revisiones de las versiones escritas y la evolución de operaciones metacognitivas acerca del trabajo desarrollado. Por su parte, Godoy (2020a) investigó el desarrollo de trabajos grupales hechos en Google Drive, para ello analizó comentarios y revisiones evidenciando que la reflexión metalingüística y metadiscursiva se vio beneficiada en las actividades de escritura digital y colaborativa. Puntualizó que los estudiantes, además de trabajar de manera colaborativa, regresan sobre sus producciones continuamente para ajustarlas a los requisitos de los géneros discursivos de los textos escolares y académicos. Además, destacó que los estudiantes interactúan y revisan grupalmente sus escritos en tres dimensiones: ideacional (relacionada con la tarea y la temática), lingüística-discursiva (centrada en el código escrito y las variedades lingüísticas) y multimodal (que considera el diseño textual que habilitan las plataformas digitales).

Desde otro ángulo, Rosales et al. (2017) estudiaron la escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive, concluyeron que escribir bajo esta modalidad tuvo un efecto positivo en los aprendientes en tanto que explicitaron conocimiento a sus pares, tomaron decisiones más dialogadas, pudieron desarrollar gradualmente las habilidades necesarias para escribir textos coherentes, había motivación, *feedback* y un ambiente relajado en pro del sentido de pertenencia. Finalmente, se observó mejoría en la calidad de los textos y las dificultades lingüísticas en el proceso de adquisición del inglés se redujeron.

Ahora bien, en la Universidad Nacional de Quilmes se llevó a cabo una experiencia de escritura colaborativa en un curso de ingreso realizada en documentos compartidos en Google Drive (Ferrari y Bassa, 2017). Se planteó el análisis de dos aspectos del aprendizaje colaborativo: la interactividad y la negociación. El propósito fue estudiar qué niveles de reflexión metalingüística se ponen en juego con esa modalidad de trabajo. Para analizar el proceso de escritura tomaron el Modelo de Hayes y Flower (1980) que habla de tres procesos cognitivos involucrados, a saber: planificación, puesta en texto y revisión. De ahí que la pregunta planteada por las investigadoras fue en torno a las posibilidades y limitaciones que ofrecen los documentos compartidos en cada uno de estos momentos analíticos del proceso. En este sentido, lo más importante fue investigar las modificaciones que realizaron los estudiantes en el trabajo de composición de la producción escrita. Como resultado de sus investigaciones Ferrari y Bassa (2017) encontraron evidencia de una actividad metalingüística consciente respecto al proceso de escritura. También observaron, mediante las discusiones registradas, que se movilizaron recursos lingüísticos para fundamentar y modelizar las intervenciones de los participantes, marcando una diferencia con lo que se presenta en los trabajos individuales. El aspecto que encontraron mayormente favorecido por la escritura colaborativa en línea fue el vinculado a la organización estructural de los textos. Pero también concluyeron que la escritura digital y colaborativa fomenta la reflexión sobre el lenguaje en relación con la sintaxis, el léxico, la ortografía y la puntuación. Finalmente, las autoras exponen una limitación de esta modalidad de trabajo relacionada con la dinámica cooperativa dentro de los grupos. Pues ciertos niveles de revisión son distribuidos solo en algunos integrantes que muestran mayor facilidad en aspectos como el ortográfico y léxico.

Otra experiencia específica de actividad de escritura mediada por tecnologías se encuentra la propuesta de docentes universitarios entrevistados por Clerici (2017) que trabajaron en la elaboración de: infografías como textos multimediales; escritura de microficción en Twitter; elaboración de relatos colectivos, escritura creativa y narrativa breve en Facebook; reformulación de fragmentos en Facebook y elaboración de portafolios digitales en Blog o en Drive. Los docentes destacaron las posibilidades que el uso de la tecnología abre para la escritura de textos no convencionales, su utilidad para contextualizar la información y visualizar el problema retórico en torno a la comunicación. Además, mencionaron que las

tecnologías permiten acompañar el proceso de escritura, ejercitar y practicar más allá del aula y, en especial, lograr la motivación entre los estudiantes y el aprovechamiento del tiempo.

IV. Metodología

La investigación se enmarca en el modelo de investigación cualitativa, con la intención de producir datos descriptivos de manera sistemática en torno a la estrategia de escritura colaborativa mediada por Google Drive y tomar decisiones respecto a su implementación para mejorar la escritura de alumnos de quinto de primaria.

Se plantea que la escuela, como espacio de aprendizaje y convivencia, es un ámbito complejo en donde las intenciones didácticas se combinan con la realidad cotidiana del salón de clase. Esto es, se requiere de una planeación cuidadosa de las actividades y prácticas pedagógicas con la finalidad de lograr encuentros entre los elementos que componen la triada del proceso de enseñanza- aprendizaje: docente-alumno-objeto de conocimiento. Es así como se determina adoptar dicha metodología por ser “aquella cuyos Métodos, Técnicas e Instrumentos concretos se encuentran en la lógica de observar holísticamente la realidad en toda su complejidad (como un todo). Es decir, de manera subjetiva. Su unidad de análisis fundamental es la cualidad (o característica)” (Vargas, 2011).

Se eligió el estudio de caso para el diseño de la investigación. Siguiendo a Martínez (1988) se encontró que este tipo de estudio remite a una familia de métodos y técnicas de investigación que coinciden en poner el foco a profundidad en un determinado ejemplo o caso. El mismo autor señala que el método “proviene de tradiciones que ven en la observación sobre el terreno, en la profundización en situaciones y campos particulares, la manera de tener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de los fenómenos, hechos y problemas...”

Las etapas o fases del estudio de caso son:

1. Fase preactiva
2. Fase interactiva
3. Fase posactiva

Según Martínez (1988), en la primera fase se incluyen las preconcepciones del investigador, los fundamentos teóricos, la información previa y se plantean los objetivos pretendidos. Además, se establecen los criterios de selección de los casos, las influencias e interacciones del contexto, los materiales, recursos y técnicas y, finalmente, se prevé la temporalización.

La fase interactiva responde esencialmente al trabajo de campo, haciendo referencia en esta etapa a los procedimientos y desarrollo del estudio. El autor revisado considera que en esta fase es elemental el procedimiento de triangulación o una manera de hacer compatibles técnicas alternativas de obtención de la información a fin de que los datos y sus posibles distorsiones sean contrastados desde diferentes fuentes.

En la tercera fase se elabora el informe etnográfico (análisis de datos y resultados, discusión). Se lleva a cabo un análisis de los datos e interrelación de las diferentes fuentes, se establece una clasificación y categorización desde la que se efectúa un primer relato o informe inicial.

4.1 Población y muestra de la investigación

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria urbana particular del estado de Querétaro. La población estuvo compuesta por 93 alumnos que cursaban de primero a sexto grado de primaria. Cada grupo estaba integrado por un promedio de 15 alumnos. La muestra estuvo constituida por doce alumnos regulares que cursaban quinto grado y cuyo rango de edad iba de 10 a 12 años. Debido a la pandemia, se adoptó la modalidad virtual de educación a distancia. La totalidad de la intervención se llevó a cabo en tiempo real mediante la plataforma Zoom y Classroom para asignar actividades y gestionar el aprendizaje.

4.2 Diseño de la investigación

Para conocer el nivel de la competencia de escritura que tienen los estudiantes de quinto grado se realizó un diagnóstico y con la información obtenida se planificó una estrategia didáctica con la inclusión de la herramienta Google Docs para mejorar la escritura de los niños tanto de manera individual como colaborativa. Para realizar el diagnóstico, se planeó una videoconferencia con los participantes del proyecto en donde se llevó a cabo una conversación para determinar los conocimientos previos que poseían sobre el tipo textual con el que se trabajaría. En la misma videoconferencia se manifestó una consigna para la escritura del primer producto escrito de la investigación. Adicionalmente, en la plataforma Classroom se publicó una tarea con las instrucciones por escrito y se creó un documento en Google Docs para que pudieran realizarla. El documento personal de cada participante se convirtió en un texto testigo para la investigación. Esto es, un documento base, de punto de partida para la evaluación diagnóstica. Cada documento personal fue revisado y analizado mediante una rúbrica diseñada para la evaluación de textos narrativos (Tabla 6).

Tabla 6

Rúbrica para la evaluación de la escritura de relatos a partir de narraciones mexicanas (cuento, leyenda y fábula)

Categorías	Rubros	Niveles de ejecución/Valor			
		4.Desempeño <i>ejemplar</i> 3 puntos	3.Desempeño <i>maduro</i> 2 puntos	2.Desempeño <i>en desarrollo</i> 1 punto	1.Desempeño <i>inadecuado</i> 0 puntos
Propiedades y tipos de textos (conocimiento y uso del tipo textual)	Recursos literarios para la descripción de personajes.	Describe personajes o sucesos utilizando tres recursos literarios.	Describe personajes o sucesos utilizando dos recursos literarios.	Describe personajes o sucesos utilizando un recurso literario.	No describe personajes o sucesos mediante recursos literarios.
	Estructura de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución del conflicto.	Desarrolla ampliamente elementos de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución de un conflicto.	Desarrolla suficientemente elementos de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución de un conflicto.	Desarrolla incipientemente elementos de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución de un conflicto.	No desarrolla elementos de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución de un conflicto.
Conocimiento del sistema de escritura y ortografía	Diálogos directos y uso de guiones para introducirlos.	Utiliza guiones el 100% de las veces para introducir diálogos directos.	Utiliza guiones el 80% de las veces para introducir diálogos directos.	Utiliza guiones el 50% de las veces para introducir diálogos directos.	No utiliza guiones para introducir diálogos directos.
	Acentuación de verbos pasados simples en tercera y primera personas.	Acentúa los verbos pasados simples en tercera y primera personas el 100% de las veces.	Acentúa los verbos pasados simples en tercera y primera personas el 80% de las veces.	Acentúa los verbos pasados simples en tercera y primera personas el 50% de las veces.	No acentúa los verbos pasados simples en tercera y primera personas.
	Segmentación convencional de palabras (separa una palabra de otra al escribir).	Segmenta convencionalmente las palabras el 100% de las veces.	Segmenta convencionalmente las palabras el 80% de las veces.	Segmenta convencionalmente las palabras el 50% de las veces.	No segmenta convencionalmente las palabras.
	Uso convencional de las mayúsculas.	Hace uso convencional de las mayúsculas el 100% de las veces.	Hace uso convencional de las mayúsculas el 80% de las veces.	Hace uso convencional de las mayúsculas el 50% de las veces.	No hace uso convencional de las mayúsculas.

Categorías	Rubros	Niveles de ejecución/Valor			
		4.Desempeño <i>ejemplar</i> 3 puntos	3.Desempeño <i>maduro</i> 2 puntos	2.Desempeño <i>en desarrollo</i> 1 punto	1.Desempeño <i>inadecuado</i> 0 puntos
Aspectos sintácticos y semánticos	Tiempos verbales pasados para narrar eventos: pretérito imperfecto, pretérito y perfecto simple.	Utiliza tiempos verbales pasados para narrar eventos el 100% de las veces.	Utiliza tiempos verbales pasados para narrar eventos el 80% de las veces.	Utiliza tiempos verbales pasados para narrar eventos el 50% de las veces.	No utiliza tiempos verbales pasados para narrar eventos.
	Uso del presente para diálogos directos.	Hace uso del presente para diálogos directos el 100% de las veces.	Hace uso del presente para diálogos directos el 80% de las veces.	Hace uso del presente para diálogos directos el 50% de las veces.	No hace uso del presente para diálogos directos.
	Relaciones de causa y efecto para narrar eventos.	Establece relaciones de causa y efecto entre las partes de una narración mediante palabras de enlace el 100% de las veces.	Establece relaciones de causa y efecto entre las partes de una narración mediante palabras de enlace el 80% de las veces.	Establece relaciones de causa y efecto entre las partes de una narración mediante palabras de enlace el 50% de las veces.	No establece relaciones de causa y efecto entre las partes de una narración.
	Adaptación del lenguaje para ser escrito (el lenguaje oral es adaptado al desarrollar la narración por escrito).	Adapta con solvencia el lenguaje oral para ser escrito.	Adapta adecuadamente el lenguaje oral para ser escrito.	Adapta con dificultades el lenguaje oral para ser escrito.	No adapta el lenguaje oral para ser escrito.
	Redacción de un texto en párrafos temáticos, delimitados a través de puntuación y espacios en blanco.	Redacta el texto correctamente empleando párrafos temáticos delimitados convencionalmente el 100% de las veces.	Redacta el texto correctamente empleando párrafos temáticos delimitados convencionalmente el 80% de las veces.	Redacta el texto correctamente empleando párrafos temáticos delimitados convencionalmente, el 50% de las veces.	No redacta el texto empleando párrafos temáticos delimitados convencionalmente.

Nota: Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011)

Una vez realizado el diagnóstico, la planeación didáctica se dividió en tres momentos:

Actividades para desarrollar antes de escribir; actividades para desarrollar durante la escritura; actividades para desarrollar después de la escritura.

4.2.1 Actividades para desarrollar antes de escribir

Estas actividades se anclaron en los Aprendizajes Esperados para la escritura de Relatos a partir de narraciones mexicanas consignados en los Planes y programas SEP 2011. En el marco de un trabajo por proyectos, los alumnos realizaron prácticas de indagación y análisis en torno a leyendas mexicanas que incluyeron tareas de lectura, escritura y presentaciones orales apoyadas en documentos digitales alojados en la plataforma Classroom y Drive de Google. Algunas de estas tareas consistieron en indagación, lectura y presentación de leyendas mexicanas; identificación de elementos reales y fantásticos; identificación y resumen de los tres momentos de una narración; identificación y definición de los recursos literarios para la descripción de escenarios y personajes; ejercicios para conectar ideas y organizar un texto en párrafos; ejercicios de ortografía y puntuación; elaboración y revisión de listas de cotejo. Las actividades se plantearon en forma síncrona mediante videoconferencias en la plataforma Zoom y también en modalidad asíncrona utilizando la plataforma Classroom para compartir documentos de trabajo, presentaciones y elementos de evaluación como las listas de cotejo. Algunas de las tareas se realizaron en forma individual y otras en colaboración con los compañeros a través de la visualización y edición de documentos en pantalla, la edición compartida en parejas de documentos Drive y la participación en el muro Padlet.

4.2.2 Actividades para desarrollar durante la escritura

Para el desarrollo de estas actividades se planteó a los alumnos la escritura colaborativa de las leyendas. Se formaron cuatro grupos de tres integrantes cada uno. Se les solicitó

seleccionar por equipo una de las leyendas que habían investigado para escribir una nueva versión. Se creó un documento en Drive con la plantilla de los tres momentos principales correspondientes a este tipo textual (Tabla 7).

Tabla 7

Plantilla para escribir una leyenda

Título:

La Mulata de Córdoba

Inicio:

Hace mucho tiempo en la ciudad de Córdoba vivía una mujer a quien la llamaban mulata, ella era una joven que nunca envejecía, se decía que era tan poderosa que tenía un pacto con el mismísimo diablo, en las noches tenía poderes sobrenaturales como, podía estar en los tejados y estar en dos lados a la vez, ella era muy conocida en la Nueva España.

Desarrollo:

Los pueblerinos querían que se llevase a la Mulata para robarse su dichoso dinero, un día los muy temibles señores de la Santa Inquisición la apresaron y fue llevada hasta las sombrías y mohosas cárceles de la inquisición de la ciudad de México.

Hubo personas que les gustaba hablar del tema de la mulata, también hubo personas que aseguraban que no era bruja ni cosa parecida o que tenía un amante desairado.

Pasaron los años y se supo que la hechicera sería quemada en el próximo auto de fe organizado por los de la Inquisición.

Cierre:

En la celda de la Mulata un carcelero fue enviado a la celda más oscura del calabozo, cuando entró el carcelero se sorprendió al ver un navío dibujado con carbón que había hecho la Mulata y la Mulata con tono irónico le preguntó:

-¿Qué le falta a ese navío?

-Únicamente navegar- contestó el carcelero.

-Si en ello se empeña, andará y andará, pero muy muy lejos- dijo la Mulata

-¡¿Cómo?! ¡¿Me lo muestra?!- Contestó muy asustado

-Así- dijo muy confiada. Salto muy ligeramente al navío el carcelero muy tembloroso, muy pálido e inmóvil con los pelos de punta, con sus ojos bien abiertos y con la boca muy abierta vio claramente como la Mulata se despedía y desapareció al llegar a la esquina de la celda.

Todos los integrantes de cada equipo tuvieron acceso a la edición de su documento. Se les propuso que primero realizaran la narración en voz alta de cada momento de la narración. También que se turnaran para las tareas de escritura, dictado y revisión. Las sesiones de escritura se realizaron en tiempo real a través de la plataforma Zoom. Se realizó el acompañamiento al proceso de escritura a través de la observación participante del docente y las sesiones fueron videogradas. En síntesis, las actividades consistieron en: la creación de documentos Drive para la escritura colaborativa con una plantilla incluida; el planteamiento de la consigna y la organización de los roles en los equipos; las relecturas de la leyenda seleccionada para realizar una nueva versión; la escritura colaborativa de las leyendas en tiempo real mediante documentos compartidos de Drive.

4.2.3 Actividades para desarrollar después de la escritura

Para la planeación y revisión de sus textos, los estudiantes utilizaron listas de cotejo vinculadas a la rúbrica de evaluación utilizada por el docente (Tablas 8 y 9).

Tabla 8

Lista de cotejo para revisar las características de una leyenda

Característica o aspecto por observar	Sí cumple	No cumple
Tiene elementos reales y fantásticos.		
Ubica los sucesos en algún lugar real y específico (ciudad, pueblo, calle, casa, camino).		
Sitúa en un tiempo concreto y definido los acontecimientos.		
Además de encontrarla por escrito, se cuenta oralmente.		
Tiene diferentes versiones dependiendo de quién la cuente.		

Tabla 9

Lista de cotejo para revisar la escritura de una leyenda

Aspecto por revisar	Sí cumple	No cumple
Se describe a los personajes o sucesos mediante diversos recursos literarios.		
Se desarrollan los tres momentos de la narración: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución del conflicto.		
El texto se escribió utilizando párrafos temáticos delimitados a través de puntuación, espacios en blanco y uso de mayúsculas.		
Se usan diálogos directos en la narración utilizando adecuadamente los signos correspondientes.		
La ortografía y puntuación de los párrafos es correcta.		

En el último momento de la secuencia de actividades de intervención los participantes se involucraron en: la utilización de listas de cotejo para revisar la escritura de los textos; sesiones para revisión y corrección de textos; la preparación de textos para ser mostrados y leídos a una audiencia (tipografía, imágenes y lectura en voz alta).

4.3 Técnicas e instrumentos

De acuerdo con la perspectiva teórico- metodológica elegida, los datos de la investigación se obtuvieron con las técnicas e instrumentos siguientes:

- Registro del discurso escrito o hablado. En tanto que en la investigación realizada una de las categorías de análisis correspondió al tipo de producciones escritas de los niños de quinto grado, esta técnica permitió recabar, en forma directa o tomando notas, el discurso verbal que se desarrolló por parte de los actores de este estudio.

Instrumentos:

Formatos para registros específicos: textos testigo, organizadores gráficos de información, versiones guardadas de las producciones textuales.

Equipo de videograbación.

V. Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la investigación mediante la utilización de una estrategia didáctica para mejorar la escritura de relatos en niños de quinto grado de primaria utilizando como herramienta colaborativa Google Drive.

Como producto de la intervención, es posible afirmar que los estudiantes produjeron textos más extensos y mejor logrados en cuanto a la estructura de las narraciones. También se observó que incluyeron y/o mejoraron descripciones en el texto, atendieron elementos del sistema de escritura y ortografía e hicieron una adaptación correcta del lenguaje oral al lenguaje escrito y literario. No obstante, hay indicios que reflejan dificultades para lograr una composición escrita con coherencia y cohesión.

5.1 Funciones de Google Drive

A continuación, se mostrará la forma en la que los participantes del estudio hicieron uso de varias de las funcionalidades de Google Drive en el marco de una tarea de escritura que debían realizar de manera conjunta. Respecto a lo anterior, el primer objetivo específico fue planteado en los siguientes términos:

Conocer las funciones de Google Drive mediante prácticas de escritura, para apreciar su potencial como herramienta de trabajo colaborativo en el proceso de composición escrita.

De acuerdo con la metodología de la investigación, la información se obtuvo de los textos testigo derivados de la etapa diagnóstica, de las versiones guardadas en Drive sobre las producciones textuales y de las transcripciones realizadas sobre las conversaciones de los estudiantes mientras realizaron las prácticas de escritura en modalidad síncrona mediante la plataforma Zoom.

Para la realización de las tareas de escritura se crearon documentos desde Google Drive y se asignaron a través de la plataforma de Classroom, como puede observarse en la figura 1.

Figura 1

Acceso a documentos compartidos a través de Classroom



Tajín y los Siete Truenos

odemaris arrieta • 14 sept 2020 (Editado: 28 nov 2020)

10 puntos Fecha límite: 14 sept 2020, 18:00

a). Según la conversación con el grupo y lo que tú recuerdes, escribe la leyenda completa de Tajín y los Siete Truenos.
b). Al terminar, dale clic al botón "Marcar como completada o entregada" en la esquina superior derecha.

Tajín y los Siete Truenos
Documentos de Google

La utilización de las funciones del menú se realizó de manera espontánea y los estudiantes recurrieron a los botones de alineación, fuente, tamaño de fuente, color del texto, negritas, subrayado, justificar e insertar imagen. Algunos de los participantes no utilizaron ninguna de estas funciones y uno de ellos no accedió al documento compartido al no poder recuperar su contraseña de correo.

Con relación a la utilización de la función de documentos compartidos, se apreció que los grupos de alumnos atendieron preponderantemente al corrector de ortografía y gramática en tanto que es una función que permanece activa mientras se escribe, destacando los posibles errores y haciendo sugerencias de cambio. En este sentido, la función automática acompañó la escritura conjunta y obligó a la revisión permanente de este aspecto. No obstante, a menudo las correcciones sugeridas se aceptaban sin reflexionar, lo que condujo a corregir errores que parecían ortográficos, pero que eran de tipo gramatical. Otras herramientas como las de dar formato al texto y el diccionario no fueron exploradas. Los participantes recurrieron al docente, a sus compañeros y a internet para resolver dudas en cuanto al significado de las palabras.

Ejemplos de consulta al docente:

Equipo 3

Docente a estudiante 7: te detengo tantito, ahí donde, miren, el corrector les puede estar sugiriendo algunos cambios, pero ustedes tienen que decidir si ese cambio corresponde o no. Por ejemplo (dirigiéndose a estudiante 7), ahí donde dice “entonces...” ahí decía Tota y el corrector te sugirió “total” ¿si es lo que tú quieres que diga?

Estudiante 7: no (estudiante 8 está con el cursor en esa parte)

Docente: ahá ¿qué debía decir?

Estudiante 7: Tota

Docente: exacto, entonces, aguas con lo que el corrector te sugiera, porque a lo mejor no es lo que tú necesitas...

Estudiante 7: si (mientras está corrigiendo “alver”)

Docente: o lo que corresponde”

En este marco, los estudiantes pudieron acceder, visualizar y trabajar con los documentos compartidos de forma individual y para las actividades colaborativas tanto en la modalidad síncrona como asíncrona. Se puede afirmar que con la creación y administración de documentos en línea se observó interactividad distribuida entre los participantes y la realización de acciones simultáneas en el desarrollo de la composición escrita. En este contexto, los estudiantes manifestaron una buena disposición para la tarea de escritura y valoraron de forma positiva la utilización de una herramienta digital para la realización del trabajo.

Ejemplo de valoración de la herramienta digital:

Equipo 3

Estudiante 7: Bueno pues ya tenemos la idea. Algo que noté (dirigiéndose al docente) es que acá es más fácil porque si estuviéramos en el salón nos hubieras dado una cartulina enorme, hubiéramos usado regla y escribir así de párrafos y después con el plumón escribirlo de nuevo.

5.2 La escritura de relatos

Para lograr la composición de textos en colaboración, los estudiantes organizaron sus actividades y participación en torno a la tarea, también tomaron en consideración los objetivos de escritura para lograr el tipo textual que se propuso en el proyecto. Con relación a esto, se formuló como objetivo mediatizar el proceso de coordinación de aspectos de la escritura de relatos mediante plantillas y rúbricas digitales, para lograr textos de calidad que se compartieran o publicaran.

La estrategia didáctica planteó la utilización de una herramienta en línea que apoyara la experiencia de escritura colaborativa. Al respecto, se observó que, en los métodos de escritura en sí, es decir, el modo en que se elaboró el texto, se presentaron las modalidades de un único escritor, escritores separados y escritura conjunta. En el primer caso, uno de los estudiantes del grupo componía y escribía en compañía de los otros, aceptando observaciones, preguntas y opiniones sobre lo escrito. También se observaron situaciones en las que los estudiantes escribían por su cuenta, sin considerar o consultar a los demás, en un proceso de composición individual. Por último, se presentó un sistema de escritura en el que los participantes conversaban para escribir, leían en voz alta para los otros y para sí, preguntaban acerca de lo que habría que escribir y cómo debía escribirse, socializaban ideas y componían frases en voz alta.

Ejemplos de participación activa de algunos estudiantes:

Equipo 2

Escritores separados

Estudiante 4 pone el texto en pantalla y estudiante 5 lo va leyendo en voz bajita. Mientras, estudiante 6 está escribiendo por su cuenta.

Estudiante 5: ¿la Malinche es un lugar?

Estudiante 4: sí

Estudiante 5: ah okey (y sigue leyendo en voz bajita).

Estudiante 4: es una montaña, de hecho.

Estudiante 5: podemos poner en Chucho el Roto, realmente se llamaba Jesús porque si se dice: realmente se llamaba Jesús...

Estudiante 4: le gustaba copiar los acentos de los indios..."

Equipo 1

Escritura conjunta

Estudiante 3: Hace mucho tiempo en la cd. de Córdoba vivía una mujer que le llamaban la mulata.

Estudiante 2 escribe y va utilizando corrector (acentos, repeticiones de letras). Dice: Sí ¿después? Ahora hay que decir, describir, cómo era ella ¿no? ¿O sea, por qué se le llamaba la Mulata o por qué? ¿Así no?

Estudiante 3: La llamaban la Mulata, bueno se decía que... tenía un pacto con el diablo y aparecía en do... en diferentes casas al mismo tiempo.

Estudiante 2: ¿Yo digo que primero hay que describirla no? Me acuerdo que decía: era una... era joven y nunca envejecía ¿no? Y ya después podemos poner, se decía que tenía pacto con el diablo.

Estudiante 3: sí

Estudiante 2 empieza a escribir.

Estudiante 1: Puede ser: y como era tan poderosa decían que era... que había hecho un pacto con el mismísimo diablo o algo así. Yo solo doy ideas (ríe).

En la forma de elaboración del texto también participó el docente, contribuyendo con sus intervenciones a la regulación de la escritura y los procesos de reflexión necesarios para su desarrollo.

Ejemplo de participación docente:

Equipo 3

Docente: Entonces, más bien yo diría, a partir de aquí, de que el papá le dice a Bulira: oye hija, para cuándo vamos a tener un esposo para ti, porque yo ya me estoy haciendo viejito y necesito entregar el poder a alguien.

Estudiante 7: A alguien más.

Docente: Sí, a alguien más. Y ese alguien serás tú y tu esposo. Bueno ¿qué pasó después? ¿Qué recuerdan? Así cuéntenlo, se lo van dictando.

Estudiante 8: Sí, nos explican que había pretendientes al oeste y al este.

Docente: Entonces, ahí pueden empezar así: La princesa Bulira tenía pretendientes al este y al oeste.

Equipo 1

Estudiante 1: Creo que falta agregar una cosa. De que algunos pueblerinos querían que se la llevaran a las cárceles para robarse su dichoso dinero.

Docente: ¡Claro! Esa parte es importante, agréguela. Así como lo estás diciendo me parece que es adecuado. Algunos pueblerinos...

Estudiante 2: Entonces le pongo: hubo personas que les gustaba el tema de la Mulata (era lo que tenía escrito) pero le pongo en este mismo párrafo que estamos haciendo o en el de “un día, los temibles señores...”

Docente: ¿Dónde iría? Antes de esa oración que ya tienen de “los muy temibles...” ¿o después de eso?

Estudiante 1: Según yo, antes porque era lo que la gente pensaba de ella.

Por lo que corresponde a las estrategias vinculadas con la actividad, los estudiantes pusieron en juego habilidades para recordar, interpretar, parafrasear, revisar, ponerse de acuerdo y tomar decisiones. En este sentido, las habilidades abonaron a la comprensión del texto de referencia y su posterior reconstrucción a través de la elaboración de una versión nueva. Utilizaron información y conocimientos previos para reflexionar en torno a los referentes al escribir, la secuencia de las ideas en la narración e identificar y corregir errores en la escritura tales como la puntuación, la ortografía, la segmentación o no de palabras y la repetición de letras. Sin embargo, también se observó que con frecuencia regresaban al texto de referencia haciendo relecturas para recordar, verificar información, palabras e ideas.

Además de recurrir a las habilidades cognitivas y a la reflexión gramatical para escribir, los estudiantes dialogaron en torno al tipo textual para poder desarrollar la composición. Es decir, se advirtió que consultaban entre ellos acerca del contenido y alcance de los momentos de la narración; también compusieron frases intentando hacer una adaptación al lenguaje literario mediante la utilización de algunos recursos literarios como la descripción detallada usando adjetivos y adverbios.

El siguiente párrafo es un ejemplo:

Equipo 4

Estudiante 9: Primero en el, para el primer párrafo que es el inicio, los primeros dos son el inicio... ¡Bueno! El primer párrafo que hicimos fue separar la historia por párrafos. Bueno, digo, inicio, final y desarrollo. Y pues así ya sabríamos qué parte ponerle a cada sección. La primera parte: había una vez un jefe panche anciano que todas las noches le preguntaba a su bella hija Bulira: hija ¿cuándo conoceré al príncipe indicado con el que reinarás nuestra aldea? No tengo mucho de vida, el tiempo pasa rápido y los que envejecemos tenemos que encontrar una persona a

quien dar el poder. -Padre no hables de eso que entristeces- (niega con la cabeza mientras lee en la parte final). Oye, es: “que me entristeces” (dice mientras él mismo corrige en el texto)”.

Adicionalmente, cabría realizar el análisis de los resultados de esta investigación considerando la descripción de los procesos cognitivo-lingüísticos, metacognitivo-afectivos y socioculturales implicados en la composición escrita que son aplicados de forma universal por los escritores expertos en cualquier lengua y que son básicos en el uso de la comunicación tecnológica (González, 2013).

Según González (2013), dentro del proceso de planificación de la escritura las operaciones que se llevan a cabo con mayor frecuencia son las que se realizan para ordenar las ideas que se van a expresar en el texto; consultar fuentes de ideas para escribir el texto; pensar en los objetivos; generar ideas; considerar a la persona que va a leer el texto. Al respecto, los alumnos participantes de esta investigación realizaron una recuperación oral de las ideas dialogando acerca del orden que debían tener según su conocimiento del tipo textual y con el apoyo de un organizador.

Los procesos de escritura (González, 2013) que se expresaron con mayor frecuencia entre los estudiantes de la investigación fueron los que incluyeron operaciones de transcripción de la escritura, operaciones de motivación y operaciones de revisión.

5.3 Calidad de la producción textual

Se muestran las formas en las que se desempeñaron los estudiantes al desarrollar la tarea de escritura colaborativa mediante los documentos compartidos y otras herramientas digitales de apoyo. En relación con lo anterior, se concibió el objetivo de incorporar Google Drive mediante prácticas de escritura y edición compartida para mejorar la calidad de la producción textual.

Al analizar las transcripciones de las sesiones de trabajo se encontró que la experiencia de escritura colaborativa a distancia bajo la modalidad síncrona generó un nivel de interacción

e interactividad alto. Los alumnos participantes utilizaron en su mayoría las cámaras y micrófonos para comunicarse, así como el chat. El documento creado para la escritura del texto fue compartido y almacenado en Google Drive. Adicionalmente, fue visualizado por los integrantes de los equipos a través de la función de pantalla compartida de Zoom. A partir de la interacción, los estudiantes asumieron roles adicionales a los asignados inicialmente consistentes en alternar las funciones de quien dicta, escribe y revisa el texto. Se pudieron observar distintas formas de participación relacionadas con la tarea y el control del texto. Algunos estudiantes manifestaron una conducta más activa al dirigir el desarrollo de la tarea. De esta forma, su participación consistió en indicar qué se debía escribir, dictando o componiendo frases en forma oral, así como tomando el control de las herramientas de comunicación y edición.

Ejemplos de participación activa de algunos estudiantes:

Equipo 1

Estudiante 1: puede ser: y como era tan poderosa decían que era... que había hecho un pacto con el mismísimo diablo o algo así. Yo solo doy ideas (ríe).

Estudiante 2: (que está escribiendo) ¿me repites tu idea por favor?

Estudiante 1: decían que era tan poderosa que había hecho pacto con el mismísimo diablo.

Equipo 2

Estudiante 4: vamos a hacer esto... (y mientras deja de compartir el documento en la pantalla y abre la pestaña donde leen la leyenda).

Eh, aquí estamos... y lee un fragmento.

Estudiante 5: (mientras estudiante 4 lee en voz alta) ¿pero por qué se ponen a hacer esto?

Regresa al documento y pretende escribir parte de lo que acaba de leer.

Estudiante 6: no, no, el circo. (Se posiciona para escribir al mismo tiempo que estudiante 4) Porque tenía un talento... (comienza a completar la frase).

Estudiante 4: (dejando que estudiante 6 escriba) Sí, porque tenía un talento de imitar...

Estudiante 5: (incorporándose) Oigan, voy escribiendo lo del...

Estudiante 4: (ignora a estudiante 5) ...Imitar voces... yo escribo lo demás... y practicar (aunque estudiante 6 sigue escribiendo, él empieza a escribir).

Por otro lado, hubo estudiantes cuyo rol consistió en acompañar, monitorear y hacer agradable la experiencia de escritura. Los acompañantes mantuvieron una actitud pasiva, interviniendo con poca frecuencia y con una interactividad ocasional. Sus intervenciones se centraron en algunas actividades vinculadas a la tarea y escasamente asociadas a las estrategias propias de la escritura colaborativa y las prácticas de escritura conjunta. Los monitores detectaban y corregían fallas ortográficas, de puntuación y gramaticales involucrándose en ocasiones en actividades como la planificación y el control del texto.

Ejemplos de participación activa de algunos estudiantes:

Equipo 2

Estudiante 6: coma (al tiempo que la pone en el texto y estudiante 4 ya está escribiendo)

Estudiante 4: (se auto dicta) además se convertía en amigo de los magos... (regresa por un instante a la página con la leyenda) ah, y ellos le enseñaban...

Estudiante 6: no, y aprendía trucos para robar.

Estudiante 4: ah sí (borra lo que recién escribió).

Estudiante 6 quiere empezar a escribir y estudiante 4 le dice: espérate (y comienza a escribir). Con los...

Estudiante 6: (completando) cuales robaba...

Estudiante 4: con los cuales aprendió...

Estudiante 6: no porque mira, párate ahí... diría: aprendía trucos con los cuales aprendió, con los cuales...

*Estudiante 4: ah, a ver... vuelve a leer y dice: con los cuales... ¡empezó a robar!
¡Empezó a robar! Listo.*

Mientras, estudiante 5 sigue tratando de armar una frase al final: “años después unos ladrones se robaron algunas tumbas (había puesto ataúdes)”.

Estudiante 6 hace correcciones (acento en el pasado “empezó”) con ayuda del corrector. Empezó... empezó a robar, punto. A ver a ver cómo...

Adicionalmente, se pudo observar que los grupos de trabajo con tendencia hacia una estrategia centralizada de control del texto propiciaron entre sus integrantes dependencia o confrontación. Por tanto, la composición del texto pareció tornarse rígida y con poco espacio para la creatividad y la atención a aspectos importantes de coordinación en la escritura. En cambio, la orientación hacia la escritura mediante un proceso colaborativo propiamente dicho abonó a la reflexión y al compromiso por cumplir con la tarea. En otras palabras, se evidenciaron avances en el trabajo conjunto cuando los participantes lograron organizarse para realizar diversas subtarear tales como: conversar sobre lo leído y lo que querían escribir, hacer paráfrasis para la textualización o revisar y corregir su escritura.

Ejemplo de organización para el trabajo colaborativo:

Equipo 2

Estudiante 6: (dirigiéndose al docente) Es que mira... ¿Si ves esto? (señala el texto en pantalla compartida). Primero, haz de cuenta una persona lo dicta y la otra persona lo escribe en sus palabras. Luego las otras personas dictan hasta donde se hayan quedado y luego ve a la otra persona que escribió y dice sus opiniones. Sí, para que no tenga la persona que está leyendo que estar “se dice, pon se dijo” haz de cuenta.

5.4 Evaluación de la estrategia

Como parte del proyecto de intervención, es importante determinar si la estrategia diseñada propició el avance de los participantes en cuanto a la calidad de sus producciones textuales. Para tal efecto se estableció como objetivo evaluar si la estrategia propuesta permitió una mejora en el proceso de escritura de los niños de quinto grado.

El tratamiento y análisis de los datos cuantitativos del estudio se realizó a través de la *Rúbrica para la evaluación de la escritura de relatos a partir de narraciones mexicanas* presentada en la tabla 6. La rúbrica evaluó aspectos correspondientes a la correcta escritura de textos narrativos -según los Planes y programas de la SEP 2011- agrupados en tres categorías con un total de once rubros. Las categorías fueron: Propiedades y tipos de textos (conocimiento y uso del tipo textual); Conocimiento del sistema de escritura y ortografía; Aspectos sintácticos y semánticos.

Para cada rubro de la *Rúbrica para la evaluación de la escritura de relatos a partir de narraciones mexicanas* que fue propuesta, se obtuvo la moda, tanto en la evaluación diagnóstica como en la final. Este valor constituye el dato importante en el análisis de resultados debido a que el interés estuvo centrado en conocer el nivel de desempeño que se presentó con mayor frecuencia en cada uno de los rubros de la evaluación de la composición escrita de textos narrativos en una muestra pequeña de alumnos de quinto grado. En la tabla 10 se presenta el concentrado de resultados.

Tabla 10*Concentrado de resultados de la evaluación diagnóstica y de la evaluación final*

Categorías	Rubros	Moda en evaluación diagnóstica (individual)	Moda en evaluación final (equipos)
Propiedades y tipos de textos (conocimiento y uso del tipo textual).	Recursos literarios para la descripción de personajes.	1	3
	Estructura de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución del conflicto.	1	2
Conocimiento del sistema de escritura y ortografía.	Diálogos directos y uso de guiones para introducirlos.	-	3
	Acentuación de verbos pasados simples en tercera y primera personas.	2	3
	Segmentación convencional de palabras (separa una palabra de otra al escribir).	2	3
	Uso convencional de las mayúsculas.	1	3
Aspectos sintácticos y semánticos.	Tiempos verbales pasados para narrar eventos: pretérito imperfecto, pretérito y perfecto simple.	2	3
	Uso del presente para diálogos directos.	-	3

Categorías	Rubros	Moda en evaluación diagnóstica (individual)	Moda en evaluación final (equipos)
	Relaciones de causa y efecto para narrar eventos.	2	2
	Adaptación del lenguaje para ser escrito (el lenguaje oral es adaptado al desarrollar la narración por escrito)	-	3
	Redacción de un texto en párrafos temáticos, delimitados a través de puntuación y espacios en blanco.	1	1

En la categoría Propiedades y tipos de textos se obtuvo un incremento de dos puntos con respecto al valor obtenido en la evaluación diagnóstica en el rubro de Recursos literarios para la descripción de personajes. Así mismo, en el rubro correspondiente a Estructura de las narraciones se obtuvo una mejoría de un punto respecto al resultado de la evaluación diagnóstica. En la categoría Conocimiento del sistema de escritura y ortografía, los cuatro rubros evaluados mostraron mejoría alcanzando un nivel de ejecución ejemplar. Por último, en la categoría de Aspectos sintácticos y semánticos, tres de los rubros alcanzaron el nivel de ejecución ejemplar. Sin embargo, los aspectos correspondientes a las Relaciones de causa y efecto para narrar eventos, así como el relativo a la Redacción de un texto en párrafos temáticos, permanecieron sin cambio luego de la intervención.

VI. Discusión

Se expone la discusión de los resultados considerando las investigaciones que se han llevado a cabo acerca de la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales y los objetivos específicos trazados para este estudio.

Los resultados de la investigación planteada se consiguieron, por una parte, por medio del análisis de los productos de escritura de los participantes en dos momentos del desarrollo del trabajo de campo: en la evaluación diagnóstica y al finalizar la escritura colaborativa de los relatos. Para evaluar la calidad de ambas producciones se utilizó una rúbrica que se validó por medio de juicio de expertos, mismos que emitieron recomendaciones e indicaciones para que el instrumento cumpliera con el propósito de ser una guía precisa para valorar los aprendizajes y productos realizados. En este punto, conviene señalar que en la investigación se introdujo el uso del instrumento en los términos en que lo plantean Gatica y Uribarren (2013), esto es:

Tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Como instrumentos de evaluación formativa facilitan la valoración en áreas consideradas subjetivas, complejas e imprecisas mediante criterios que cualifican progresivamente el logro de aprendizajes, conocimientos y/o competencias valoradas desde un nivel incipiente hasta experto. (p. 61 y 62)

De esta forma, se procedió a la generación de datos cuantitativos sobre los avances que mostraron los estudiantes en la composición de sus textos, desde el alcance del trabajo individual hasta el alcance del trabajo en colaboración.

Por otra parte, los resultados también fueron obtenidos a través de la videograbación de las sesiones de escritura colaborativa de los participantes y la posterior transcripción y análisis del discurso oral y el registro actitudinal. Gracias a estos instrumentos se evidenciaron aspectos de la escritura colaborativa que condujeron a la elaboración de categorías de análisis para la organización y presentación de los resultados.

Los resultados conseguidos atañen a un grupo de estudiantes de quinto grado de una institución particular- urbana que participó en el proyecto en modalidad a distancia durante el periodo de confinamiento por COVID- 19. En ese marco, los resultados pudieran generalizarse a contextos de intervención a distancia como programas piloto con objetivos específicos de formación a corto plazo y en donde las condiciones de equipamiento de los estudiantes y docentes, así como la conexión a la red, estén aseguradas.

En cambio, no es atinado declarar que los resultados obtenidos sean aplicables en situaciones de trabajo educativo presencial con grupos de más de 12 o 15 estudiantes debido a que la estrategia fue diseñada para atender una necesidad educativa específica en lengua escrita durante la pandemia desde un abordaje de estudio de caso. Sin embargo, es conveniente decir que la metodología de estudio fue adecuada en tanto que permitió la observación cercana y sistemática de la problemática, así como la profundización en la misma mediante los instrumentos utilizados. Por lo que su aplicación es recomendable si lo que interesa es conocer al detalle el tipo de interacción que se genera entre los estudiantes en una tarea de escritura compartida, las potencialidades y limitaciones de una herramienta colaborativa como Google Drive en el desarrollo de la escritura conjunta con niños de primaria alta, el cómo se enfrentan las múltiples tareas de la escritura por medio del surgimiento de roles y la importancia del diálogo, la negociación y la reflexión en los procesos de escritura colaborativa.

En cuanto a las limitaciones que se presentaron con la progresión de la investigación, se pueden mencionar dos: el acompañamiento en tiempo real que fue necesario brindarles a los estudiantes y las adecuaciones a la estrategia didáctica en función de la profundización en elementos teóricos sobre la composición escrita.

Acerca de la primera, es pertinente decir que, aunque el trabajo con documentos compartidos permite la colaboración sincrónica y asincrónica, tuvo que realizarse la intervención organizándola en sesiones en tiempo real en todos los casos, principalmente por tres factores: El primero es que esta forma de atención fue solicitada por las autoridades de la institución y los padres de familia para suplir la no presencialidad.

En este marco, el docente tenía que contribuir a la regulación y la reflexión metacognitiva debido a la utilización de herramientas virtuales de comunicación y trabajo novedosas para el grupo participante. Respecto a la reflexión metacognitiva, la investigación se adhiere a lo postulado por Reig (2020), sin embargo, destacaría además la importancia del acompañamiento docente a los estudiantes para avanzar en el proceso. Por otro lado, desde lo investigado por Coll et al. (2008) se recupera la idea de los diferentes tipos de funciones mediadoras de las TIC para señalar que en este estudio, el uso preponderante de las mismas fue como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos, y se reconoció la importancia de incluir varias herramientas digitales para que surgiera la función de las TIC como instrumentos de la actividad conjunta desplegada por estudiantes y docente.

Un tercer factor lo determinó la necesidad de asegurar el acceso y participación de todos los estudiantes, así como el propósito de introducirlos en el conocimiento de las funciones básicas de una herramienta para el trabajo colaborativo con documentos de edición compartida.

En cuanto a una segunda limitante puede decirse que con el desarrollo del proyecto y la investigación bibliográfica se hizo evidente que la estrategia didáctica debía sufrir modificaciones y otorgar mayor énfasis al planteamiento de las etapas del proceso de composición escrita, así como a la participación docente como escritor experto (conducta experta en composición) y una mayor revisión e intercambio de producciones parciales, que concuerda con lo expresado por Cassany (1999).

Con los resultados expresados en la investigación se advierte que mejoró el desempeño de los estudiantes en la mayoría de los elementos evaluados, es decir, se favoreció el proceso de escribir con calidad y se probó una estrategia que puede ser replicada en otros grupos con características similares. Otros aspectos que se vieron beneficiados fueron el de las interacciones, que al ser de alto nivel permitieron el establecimiento de roles y la negociación, y el hecho de que los estudiantes incluyeran entre sus prácticas la comunicación y el aprendizaje con apoyo de la tecnología. Si bien los resultados de la investigación han sido

alentadores, su alcance en cuanto a que algunas otras habilidades para escribir correctamente puedan ser apoyadas por las funciones de Google Drive es acotado.

Al revisar los resultados de la investigación se advierte que son afines a los de estudios anteriores, realizados en torno a una tarea de escritura colaborativa sincrónica y entre pares (Ej. Barile y Durso, 2002; Passing y Schwartz, 2007; Janssen, 2012), que analizaron la conversación entre los estudiantes y el producto de la composición (Ej. Erkens et al., 2005; Álvarez y Bassa, 2016) y que abordaron los roles y perfiles que se manifestaron (Nordmark, 2017; Álvarez y Bassa, 2016).

No obstante, se destacan algunas diferencias tales como que la presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de primaria y el propósito de la intervención fue mejorar la calidad de su escritura mediante una herramienta digital colaborativa.

En cuanto a los métodos para la escritura o la dinámica que estableció el grupo para el proceso de producción textual, los resultados se parecen a los obtenidos por Álvarez y Bassa (2016) que encontraron que podía ser individual de intercambio grupal, individual secuencial, paralela con división horizontal, paralela estratificada e interactiva. Expresado en forma sintética, pero en el mismo sentido, en la propia investigación se determinó que las modalidades de participación correspondieron a un escritor único, escritores separados y la organización grupal para la escritura conjunta. Esta coincidencia fortalece lo que postularon Lowry et al. (2004) sobre las categorías y la taxonomía propias de la escritura colaborativa. Puede decirse también que este estudio se centró en los métodos de escritura en sí, que manifestaron los grupos de trabajo a diferencia de la primera investigación citada en donde se abordaron otras fases como la prescritura y la posescritura.

En este marco, conviene destacar que históricamente las investigaciones han encontrado que en los grupos de escritura colaborativa predominan distintos estilos de colaboración y se presentan estrategias escriturarias diversas que repercuten en la calidad y longitud del texto (Yim et al., 2017; Álvarez y Bassa, 2016). A partir de la investigación realizada se puede decir que, además de estas estrategias de organización para la escritura, los grupos realizaron otras actividades y operaciones como recurrir a sus conocimientos previos, a los textos de referencia, al diálogo y a la discusión para obtener mejores productos.

En coordinación con el aspecto descrito, se observó que para los grupos fue importante desarrollar estrategias de control de las actividades. La mayor parte de ellas tenían que ver con verificar los documentos e ir evaluando lo escrito. Se manifestaron principalmente dos estilos: centralizado (una sola persona) o colaborativo. También se incluyó un organizador textual. En este sentido, otros autores (Álvarez y Bassa, 2016; Lowry et al., 2004) mencionan hasta cuatro modalidades de control del documento. Es probable que la discrepancia esté relacionada con la diferencia de habilidades de escritura y tecnológicas existentes en el grupo de estudio

En referencia a los roles, que se establecen sobre la base del tipo de participación en el proceso, la investigación distinguió entre los que dictaron, escribieron y corrigieron, por una parte, y los que acompañaron, monitorearon la tarea o hicieron agradable la experiencia de escritura motivando a los otros o promoviendo actividades sociales. Acerca de esto, en estudios previos se ha puntualizado que los roles en la escritura colaborativa mediada por tecnologías no son distintos a los que se observan en la escritura colaborativa no mediada por tecnologías (Álvarez y Bassa, 2016; Lowry et al., 2004) que serían: escritor, consultor, editor, revisor, escriba y facilitador. En la investigación que se realizó, los roles que promovieron el intercambio, la negociación y las actividades sociales fueron de gran importancia para avanzar en la tarea de escritura. Adicionalmente, Ferrari (2017) destaca en su estudio que la interactividad y la negociación que se generaron en los grupos de escritura colaborativa fue apoyada en buena medida por la herramienta digital (Google Drive) utilizada, afirmación con la que coinciden los resultados de esta investigación.

En la utilización de Google Drive como herramienta colaborativa, los resultados son análogos a los presentados por otras investigaciones. Por ejemplo: Rosales et al. (2017) subrayaron que, con la utilización de herramientas digitales como Drive para la escritura, los alumnos desarrollaron desde competencias informáticas básicas hasta la capacidad de tomar decisiones más dialogadas. Así mismo, la posibilidad de acompañar el proceso de escritura mediante la tecnología, las ventajas que presenta para contextualizar la información y visualizar el problema retórico, así como la posibilidad de ejercitar y hacer un uso más provechoso del tiempo fueron señaladas por Clerici (2017) en su estudio. Del mismo modo,

atendiendo a los resultados y al supuesto de esta investigación, hay coincidencia en cuanto al efecto positivo que tuvo la herramienta en los aprendices, la motivación que generó su uso y el fomento a procesos reflexivos de la lengua escrita con la mediación de esta (Rosales et al., 2017; Ferrari y Bassa, 2017).

VII. Conclusiones

Conforme a los resultados de la investigación se concluye que el diseño e implementación de una estrategia didáctica para introducir la herramienta colaborativa Google Drive para mejorar la escritura de niños de quinto de primaria fue pertinente y adecuada, en vista de que los estudiantes construyeron mejores textos en forma conjunta con el apoyo de esa herramienta.

A través de las funciones de Drive y la interacción desplegada, los estudiantes pudieron transferir parte de las tareas y actividades cognitivas que realiza un escritor a la herramienta conectada a internet. Esto es, se tuvo a disposición elementos de apoyo para facilitar la textualización, la revisión y la edición del texto. De manera que se presentó la posibilidad de que las prácticas se centraran en la puesta en marcha de habilidades del proceso de escribir con calidad y en el logro de los objetivos de escritura.

Se generaron sistemas de escritura y formas de intercambio social que Google Drive permitió conducir y revisar.

El avance en la calidad de la producción textual se vio influido por la modalidad de trabajo, que fue sincrónica. De este modo, el espacio fue aprovechado para desarrollar actividades dialógicas, establecer acuerdos y entrar en un proceso recursivo de lecturas y escrituras del texto en elaboración.

La utilización de plantillas para mejorar los escritos repercutió en una mejor estructuración de estos, así como en un desarrollo más amplio de cada parte de las narraciones.

Queda para futuras investigaciones determinar si el diseño de una unidad didáctica para aprender de Google Drive favorecería que los estudiantes realizaran revisiones autónomas de los productos parciales de la escritura colaborativa. A este respecto, también se podría indagar qué otros elementos de la evaluación formativa pueden incorporarse a la herramienta para mejorar las tareas correspondientes. Adicionalmente, plantear si la promoción de un mayor número de actividades didácticas interactivas sobre el texto mediante la herramienta colaborativa mejoraría las producciones textuales.

VII. Bibliografía o referencias

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa* 26.
- Álvarez, G., Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris*, 5, 5.
- Álvarez, I., Espasa, A., y Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education* 37(4), 13.
- Álvarez, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en educación primaria. *Revista de Educación*, 353, 19.
- Ardini, C. (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. *Homenaje a Elvira Arnoux*, 51.
- Ayala, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. *Literatura y Lingüística* 30, 22.
- Balduzzi, E. (2015). El cultivo de las virtudes a través de los episodios de aprendizaje situados (EAS). *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria* 27(1), 12.
- Barba, M.L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos: balance y perspectivas. *Perfiles Educativos* 26(103), 19.
- Barile, A., y Durso, F. (2002). Computer-mediated communication in collaborative writing. *Computers in Human Behavior* 18(2), 18.
- Benito, M. (2009). Desafíos pedagógicos de la escuela virtual. las tic y los nuevos paradigmas educativos. *La Escuela Digital. Desafíos de la Innovación Educativa*, 15.
- Boyes, N. (2016). Building autonomy through collaborative writing with google docs. *CUE Journal* 9(3), 10.
- Brescó, E., Verdú, N., y Flores, O. (2012). Valoración del estudiantado sobre el uso del material interactivo de materias de la universidad de lleida. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42.
- Bustos, A. (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 12(2), 10.
- Cabero, J., y Llorente M. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación* 12(2), 7.
- Cano, F. (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. *Lectura, Escritura y Educación* (pp. 15), Homo Sapiens Ediciones.
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela*, (46), 15
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, (21), 11.
- Cassany, Daniel. (2012). *En Línea. Leer y Escribir en la Red*. Barcelona, Anagrama.
- CEEY. (2018). ¿Cuál es la realidad de la educación en México? Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa, Buenos Aires.
- Clerici, C. (2017). La mediación tecnológica en el acompañamiento y la visualización del proceso de escritura. *Tendencias Pedagógicas*, 30.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge United Press.
- Davoli, P., Monari, M., y Severinson, K. (2009). Peer Activities on Web-Learning Platforms Impact on Collaborative Writing and Usability Issues. *Education and Information Technologies* 14(3),

25.

- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5(2), 13.
- Ding, N. (2009). Visualizing the sequential process of knowledge elaboration in computer-supported collaborative problem solving. *Computers & Education* 52, 10.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangmsa, M., y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior* 21(3), 23.
- Ferrari, L., y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 4(8), 22.
- Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile* 30, 7.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización Digital: ¿de Qué Estamos Hablando? *Educação e Pesquisa* 37(2), 15.
- Flower, L., y Hayes, J. (1980). Textos en contexto. Los Procesos de Lectura y Escritura. *Lectura y Vida*.
- Fontich, X. (2016). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activities a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass* 10(5), 16.
- García, A. 2018. Educación en México: insuficiente, desigual y la calidad es difícil de medir. *El Economista*, December 25.
- Gatica, F., and Uribarren, T. (2013). ¿Cómo Elaborar una Rubrica? *Investigación En Educación Médica* 2(1), 4.
- Godoy, L. (2020a). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün* 4, 29.
- Godoy, L. (2020b). Los códigos escritos en los entornos digitales: usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura* 41(77), 25.
- Godoy, Lucía. (2021). Resolver los desacuerdos: un estudio de casos múltiples sobre la interacción durante la escritura digital y colaborativa. *Revista Onomázein* 53.
- Goldberg, A., Rusell, M., y Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: a meta-analysis of studies fro 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment* 2(1).
- Hannessy, S., Deaney, R., y Ruthven, K. (2005). Emerging teacher strategies for mediating 'technology-integrated instructional conversations': A Socio-Cultural Perspective. *The Curriculum Journal* 16(3), 17.
- Hayes, J. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. New Jersey.
- Hernández, G., y Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 19.
- Herrick, D. (2009). Google This!: Using Google Apps for Collaboration and Productivity. *In Proceedings of the 37th annual ACM SIGUCCS fall conference: communication and collaboration*, 9.
- ICESI. (2020). Cómo enriquecen los aprendizajes los blogs. (<https://icesi.edu.co/herramientas/4/27>).
- INEE. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*.
- INEGI. (2015). Educación. *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015, Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825078966>
- INEGI. (2021). *Inegi presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED)*.
- Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P., y Gellof, K. (2012). Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition and Learning* 7(1), 18.
- Levis, D. (2006). 'Hablar' con el teclado. El habla escrita del chat (y de otros mensajes escritos con

- computadoras y celulares). *Revista Razón y Palabra*, 53.
- Lowry, P., Curtis, A., y Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication* 41(1), 34.
- Lozano, A., Valdes, D., Sánchez, A., y Esparza, E. (2011). Uso de google docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 8(8), 16.
- Magadán, C. (2013). Integración de la tecnología educativa en el aula. *Enseñar lengua y literatura con las tic*. Buenos Aires, Cengage Learning Argentina.
- Márquez, A. (2017). La escritura en contextos electrónicos: reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 4(8), 20.
- Martín, O. (2009). Educación 2.0 horizontes de la innovación en la escuela. *La escuela digital. desafíos de la innovación educativa*, 9.
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6.
- MEJORED U (2020). *Repensar La Evaluación Para La Mejora Educativa. Resultados de México En PISA 2018*. México.
- Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3).
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo* 32(1), 18.
- Moulthrop, S. (1994). Rhizome and Resistance: Hypertext and the Dreams of a New Culture in G. Landow (Ed.), *Hyper/Text/Theory*, (pp. 299-322). Johns Hopkins University Press.
- Nordmark, M. (2017). Writing roles: a model for understanding students' digital writing and the positions that they adopt as writers. *Computers and Composition* 46, 15.
- Nykopp, M., Marttunen, M., y Erkens, G. (2019). Coordinating collaborative writing in an online environment. *Journal of Computing in Higher Education* 31(3), 20.
- Orta, M., González, M., y Cardozo, C. (2018). Lectura y escritura aumentadas: Google Drive como ambiente propicio para la escritura colaborativa y democrática en la universidad. *Tercer Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales*. Rosario, Argentina.
- Passig, D., y Schwartz, G. (2007). Collaborative writing: online versus frontal. *International Journal on E-Learning* 6(3), 17.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Gedisa.
- Proceso. (2021). Rezago del aprendizaje se agudizó en México por el cierre de las escuelas por la pandemia: Unicef. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2021/3/3/rezago-en-el-aprendizaje-se-agudizo-en-mexico-por-el-cierre-de-las-escuelas-por-la-pandemia-unicef-259350.html>.
- Reig, A. (2020). Regulación metacognitiva y actividad metaligüística durante el proceso de composición escrita en colaboración a partir de la lectura de fuentes diversas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13(3), 21.
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia* 32, 22.
- Rosales, L., Gómez, L., y Sáez, K. (2017). Escritura Colaborativa de Textos Argumentativos En Inglés Usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos* 43(1), 18.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones* 4(1), 61.
- SEP. (2018). COMIPEMS PLANEA. *Localización Geográfica de Escuelas*.
- SEP. (2017). Modelo Educativo Para La Educación Obligatoria.
- SEP. (2013). Reforma Educativa: resumen ejecutivo. *Diario Oficial de La Federación*.
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011 Educación Básica.
- Secretaría de Gobernación. (2019). Decreto. *Diario Oficial de La Federación*.
- Siemens, G. (2007). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital.

- Torrano, F., Fuentes J., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 13.
- Universidad Politécnica de Valencia. (1 de junio de 2015). *Tecnologías Educativas. Herramientas: Ejemplos de Wikis*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=RVfeTTS9SX8>
- Valente, E. (2016). El empleo de TIC en la escritura conjunta en el ámbito académico. *Exlibris* 5, 3.
- Vargas B.X. (2011). *¿Cómo Hacer Investigación Cualitativa?*. Etxeta, Zapopan.
- Wong, L., Sing-Chai, C., y Poh-Aw, G. (2017). Seamless language learning: second language learning with social media. *Comunicar. Media Education Research Journal* 25(1).
- Yim, S., Wang D., Olson, J., Vu, V., y Warschauer, M. (2017). Synchronous writing in the classroom: undergraduates' collaborative practices and their impact on text quality, quantity, and style. *Proceedings of the Conference on Computer Supported Cooperative Work, CSCW* 10(17), 11.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en internet*. Ariel, Barcelona.
- Zhou, W., Simpson, E., y Domizi, D. (2012). Google Docs in an out-of-class collaborative writing activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 24(3), 16.