REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÒGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

MODELO TEÓRICO-EPISTÉMICO BASADO EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO-FUNCIONAL PARA LA VALORACIÓN TEXTUAL DE LOS PROCESOS ESCRITURALES DE LOS ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE CARTAGENA-COLOMBIA

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al grado de doctora en educación

Autora: Contreras Hurtado Ángela Patricia

Tutora: Pérez Rodríguez Mariela

Caracas, mayo 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N°20260534-57-057

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 27 de Mayo de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***Modelo teórico epistémico basado en el enfoque comunicativo funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia****, presentada por la ciudadana* ***Ángela Patricia Contreras Hurtado*** *,titular del pasaporte Nº* ***BD147299*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADA.***

OBSERVACIONES:

Destaca la rigurosidad metodológica hermenéutica, la integración teoría-práctica y la generación de un modelo teórico-epistémico concreto y situado que responde a una necesidad real en la evaluación de la escritura en básica primaria. La tesis propone a las autoridades y comunidades escolares del país una posibilidad de que los sujetos de aprendizaje, mejoren y valoren sus prácticas escriturales, para la reflexión y crítica. Esta investigación aporta a la construcción de una educación lingüística más comprensiva, contextualizada y con sentido humano, en la que la escritura y su valoración se conciban como prácticas de construcción de sentido y desarrollo integral del sujeto. El modelo teórico-epistémico propuesto es una invitación a repensar la evaluación de la escritura desde una perspectiva interpretativa, comunicativa y transformadora. Se recomienda la difusión de este modelo teórico epistémico en las instancias educativas del país y en ámbitos académicos doctorales dada su relevancia para los procesos didácticos y pedagógicos relacionados con la habilidad comunicativa de los estudiantes.

Dra. Mariela Pérez
C.I. N.- 7.989.272
Tutor

Dr. Jesús Lovera Torres
C.I. N°18.754.418

Dra. Diomar Vázquez
C.I. N-. 4307010

Dr. Álvaro Faraco
C.I. N°72.159.233

Dra. Dulce Santamaría
C.I.V: 6.094.291

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457057

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N°20260534-57-057

"MODELO TEÓRICO EPISTÉMICO BASADO EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL PARA LA VALORACIÓN TEXTUAL DE LOS PROCESOS ESCRITURALES DE LOS ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE CARTAGENA COLOMBIA"

POR: ÁNGELA PATRICIA CONTRERAS HURTADO
Pas. N° BD147299

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 27 días del mes de mayo de 2026.

Dra. Mariela Pérez
C.I. N.- 7.989.272
Tutor

Dr. Jesús Lovera Torres
C.I. N°18.754.418

Dra. Diomar Vázquez
C.I. N-. 4307010

Dr. Álvaro Faraco
C.I. N°72.159.233

Dra. Dulce Santamaría
C.I.V: 6.094.291

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457057

Agradecimiento

A Mi madre, quien ha sido pilar en mi vida, a mis hijos y mi esposo por su apoyo en esta parte de mi vida profesional; al igual que a todos los docentes , estudiantes que participaron y a distintos compañeros colegas de las diferentes instituciones educativas que hicieron posible esta realidad.

A mí tutora, Mariela Sofía Pérez, por su profesionalismo y conocimientos.

“Si leer me hace imaginar mundos posibles, escribir me hace vivir un mundo indescriptible”.

Angela Contreras

Dedicatoria

¡A Dios!

LISTA DE CONTENIDO

RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	13
SECCIÓN I	16
Aproximación a la Realidad	16
Interrogante principal de investigación	21
Interrogantes secundarias de la investigación	21
Propósitos de la Investigación	22
Propósito General	22
Propósitos Específicos	22
Justificación de la investigación	23
Criterios Éticos de la Investigación	43
Consentimiento Informado	44
Confidencialidad y Anonimato	44
Beneficio y No Maleficencia	44
Transparencia e Integridad Científica	45

SECCIÓN III 46

SENDERO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 46

Postura Epistémica 46

Dimensiones de la Investigación 49

Ontológica 49

Epistemológica 50

Teleológica 50

Metodológica 51

Axiológica 51

Método de Investigación 51

Fases del Método Fenomenológico-Hermenéutico 52

Escenario de la Investigación 54

Informantes Clave 56

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información 58

Técnicas de Procesamiento de la Información 59

Rigor Científico de la Investigación: Confiabilidad 61

Limitaciones de la Investigación 62

Sustento Bioético 62

Descripción Procedimental del tratamiento de la información 65

Fase Analítica. Presentación estructurada 66

Fase Categórica. Categorización y organización de las unidades de datos 69

Fase Analítica. Procedimiento de codificación para medición 75

Entrevista semiestructurada 75

Análisis de los Datos para el Instrumento Entrevista Semiestructurada 76

Análisis de Resultados Instrumento de Entrevista semiestructurada a Docentes 76

Categoría 1. Prácticas Pedagógicas en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes 77

Análisis interpretativo: Predominio del enfoque por resultados y normativo. 79

Categoría emergente 1. Evaluación centrada en el producto escrito y la corrección formal 82

Categoría emergente 2. Evaluación como proceso formativo, continuo y reflexivo 82

Categoría emergente 3. Evaluación sociocultural y meta-cognitiva del proceso escritural 83

Categoría 2. Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes 85

Análisis de Resultados Instrumento de Entrevista semiestructurada a Estudiantes 87

Análisis interpretativo de la Categoría 2: Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes 87

Categoría emergente 1. Escritura asociada a la forma gráfica y la corrección normativa 89

Categoría emergente 2. Escritura como competencia cognitiva y dominio del proceso 90

Categoría emergente 3. Escritura como experiencia emocional, expresiva y autorreferencial 91

Categoría 3. Fundamentos del enfoque comunicativo – funcional que direccionan la evaluación textual 93

Categoría emergente 1. Invisibilización del lector en la evaluación textual 95

Categoría emergente 2. Reconocimiento incipiente del lector como destinatario comunicativo 95

Categoría emergente 1. Predominio de la corrección formal como criterio hegemónico 96

Categoría emergente 2. Coherencia y cohesión como puentes hacia el significado 96

Categoría emergente 3. Integración de rasgos macro-estructurales y discursivos 96

Categoría emergente 1. Retroalimentación limitada por condiciones estructurales 97

Categoría emergente 2. Retroalimentación como mediación formativa 97

Categoría emergente 3. Autonomía como autorregulación del proceso escritural 97

Categoría emergente 1. Desarticulación entre currículo y práctica evaluativa 98

Categoría emergente 2. Escritura como responsabilidad individual del docente 98

Categoría emergente 3. Necesidad de transversalizar la escritura en el currículo 98

Análisis conclusivo: Hacia nuevos horizontes del nuevo modelo teórico-epistémico 99

Vinculación teórica: 100

Aporte al modelo teórico-epistémico: 101

Vinculación teórica: 106

SECCIÓN V 109

MODELO TEÓRICO-EPISTÉMICO PARA LA VALORACIÓN TEXTUAL DE LOS PROCESOS ESCRITURALES DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO-FUNCIONAL 109

Proyección al modelo teórico-epistémico propuesto 109

Fundamento del modelo: 110

En atención a la autonomía estudiantil: 112

En atención a una nueva concepción de la enseñanza de procesos escriturales: 112

En términos de métodos y herramientas de evaluación de la escritura: 113

Propósito hermenéutico del modelo 114

Principios hermenéutico-críticos del modelo 115

Orientaciones conceptuales del modelo 116

Fundamentos teóricos articulados a los hallazgos 116

Fundamentos legales contextualizados 117

Validación interpretativa del modelo 117

Validación teórica y metodológica del modelo gráfico–conceptual del enfoque evaluativo comunicativo–funcional 119

Estructura general del modelo 122

Denominación del modelo emergente 122

Supuesto epistemológico del modelo 122

Descripción interpretativa del modelo evaluativo-Comunicativo-Funcional 129

Interpretación hermenéutica del modelo 130

SECCIÓN VI 135

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN 135

Conclusiones vinculadas a los objetivos de la investigación 135

Conclusión vinculada al primer objetivo específico: Develar las prácticas pedagógicas de los docentes en lengua castellana en Educación Básica Primaria en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes. 136

Conclusión vinculada al segundo objetivo específico: Comprender la representación sobre la valoración textual de las producciones escritas en los estudiantes de Básica Primaria. 136

Conclusión vinculada al tercer objetivo específico: Interpretar los fundamentos comunicativos funcionales que pueden contribuir a los procesos de valoración textual implícita en la enseñanza de la producción escrita de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia. 137

Conclusión vinculada al cuarto objetivo específico: Constituir los planos de un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia. 138

Aportes de la investigación al conocimiento 138

Aportes teóricos 138

Aportes metodológicos 139

Aportes prácticos y pedagógicos 139

Consideraciones finales 140

Recomendaciones y proyección 141

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 160

LISTA DE TABLAS

p.p.

1. Información de Informantes clave 57

2. Codificación de grupos en estudio para la Entrevistas 67

3. Codificación por categorización 69

4. Caracterización de Informantes clave 75

5. Codificación de categorías y Subcategorías 77

6. Matriz de coherencia entre objetivos, categorías y componentes del modelo 123

7. Matriz de criterios e indicadores evaluativos derivados del modelo 137

8. Agenda para la socialización del “Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia” 150

9. Validación de Modelo Teórico -epistémico por parte de los Informantes Clave 152

LISTA DE FIGURAS

p.p.

1. Categoría 1 y sus subcategorías en estudio 81

2. Categoría 2 y sus subcategorías en estudio 90

3. Categoría 3 con sus subcategorías en estudio 98

4. Pilares del modelo teórico-epistémico emergente 107

5. Espacios tensionados por valoración de la escritura 112

Figura 6. Esquema de Enfoque evaluativo-comunicativo-funcional del nuevo modelo propuesto 124

7. Modelo teórico-epistémico emergente: “Modelo evaluativo-comunicativo-funcional emergente para la valoración textual de la producción escrita” 132

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÒGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

MODELO TEÓRICO-EPISTÉMICO BASADO EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO-FUNCIONAL PARA LA VALORACIÓN TEXTUAL DE LOS PROCESOS ESCRITURALES DE LOS ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE CARTAGENA-COLOMBIA

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

Autora: Ángela Patricia Contreras Hurtado
Tutor: Mariela Pérez Rodríguez
Fecha: mayo, 2026

RESUMEN

Evaluar un escrito trasciende la simple ortografía y gramática; desde una perspectiva comunicativa funcional se plantea que lo realmente importante es la capacidad para transmitir el mensaje de manera eficaz. Esta perspectiva impulsa un aprendizaje de la escritura más consciente y analítico, priorizando todo el proceso de creación sobre el producto final. De ahí que la presente investigación tuvo como propósito generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional (Cassani-Flower y Hayes) para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de tres instituciones oficiales de la ciudad la ciudad de Cartagena-Colombia. La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo (Fuster, 2019), bajo un enfoque cualitativo (Martínez, 2011), utilizando el método fenomenológico hermenéutico (Van Manen, 2003). Para la recolección de datos se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada a seis (06) docentes y cinco (05) estudiantes aplicadas para indagar sobre sus percepciones en cuanto a la enseñanza, valoración y producción textual (Van Dijk, 1997). El análisis de la información se realizó con apoyo del software ATLAS ti.9. Los hallazgos destacan la escritura como un proceso no lineal y recursivo, y la evaluación como un espacio de mediación que promueve la autorregulación, la autonomía y la mejora continua. El modelo teórico-epistémico aporta orientaciones teóricas y metodológicas donde la escritura implica comprender al sujeto que escribe, su contexto y su intención comunicativa camino a reflexionar sobre la práctica pedagógica asociada a la valoración textual y su incidencia en la producción escrita de los estudiantes.
***Descriptores*:** Educación básica, evaluación escrita, enfoque comunicativo-funcional, valoración textual.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito estructurado es consecuente con aportes inmersos en el contexto social del individuo entre estos se destacan la cultura, las interacciones sociales, la visión del mundo inmediato. Las relaciones espaciales y ambientales juegan un papel determinante ya que en primera instancia son estos quienes van determinando la estructura mental del ser humano, que al asociar todos estos factores integra a su estructura cognitiva convirtiéndose en información.

Sin embargo, desde el rol de la escuela a través de la formalización del conocimiento se han empleado procedimientos metodológicos que permiten apropiar y estructurar esa información como un motivo que favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estas la escritura como un proceso natural y emergente para el estudiante, proporcionando en el ejercicio de la misma una funcionalidad, lo cual implicó considerar de manera relevante el papel del contexto para el desarrollo de la escritura emergente dentro de la escolaridad.

En este primer acercamiento al tema, se buscó exponer que la escritura al concebirse dentro de las habilidades del lenguaje hace parte de la comunicación humana; la cual se ve materializada a través de la adquisición del código escrito. Sin embargo, para que esta habilidad del lenguaje pueda desarrollarse completamente, se encuentran involucradas diversas habilidades propias dentro del proceso de adquisición del código escrito; si bien es cierto, que desde la práctica pedagógica se evidencia la dificultad por parte de los estudiantes en cuanto a la producción textual, muchas veces sujeta a la corrección del maestro.

En este sentido Cassany, (1993) expuso que el escribir va más allá de conocer el abecedario y unir las letras, implica expresar información de manera coherente y correcta que pueda ser entendida por otras personas. El autor destaca

que los procesos escriturales están ceñidos a etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura que deben ser comprendidas a un ejercicio situado en el que el escritor reflexiona en torno al tipo de audiencia, el contexto, la tipología textual asociada y el propósito o intención comunicativa. De acuerdo con lo anterior, el rol del escritor para esta investigación tuvo una connotación que trasciende más allá de una representación gráfica y de una transcripción, porque el escritor está en función de representar ideas con significado.

Desde la visión de la escritura como un proceso, se entendió que la misma no es un producto final acabado y ceñido a las reglas ortográficas, por lo cual debe considerarse como un acto de construcción discursiva, interactiva y con sentido donde el sujeto escritor toma en cuenta la organización de sus ideas, proyectando su intención comunicativa al exponer ante el mundo de una manera estética, simbólica y expresiva sus pensamientos. Esta percepción también se relaciona con los criterios propuestos por Wagensberg (2004), en su mapa del conocimiento, específicamente en lo que respecta a la inteligibilidad, la dialéctica y la objetividad razonada, atributos que dentro de un modelo epistémico de valoración escritural exigen una perspectiva que integra tanto lo cognitivo como lo estético y lo ético.

En este contexto, la producción escrita como habilidad comunicativa se debe contemplar como un proceso que implica trasladar el pensamiento al código escrito, visionando desde la escuela la función del docente en el aprendizaje del estudiante y las condiciones pedagógicas que favorezcan la producción escrita. Desde esta perspectiva, la presente investigación propuso un modelo de valoración escritural que contribuya a fortalecer la práctica docente, orientando la enseñanza y la evaluación de los procesos escriturales más allá de criterios exclusivamente normativos, y promoviendo una comprensión más integral, retórica y significativa del acto de escribir.

La presente investigación se desarrolló en 6 momentos. *El momento I*, donde se abordó la visión de la realidad y la contextualización del fenómeno, incluyendo testimonios, reflexiones y los propósitos de la investigación. *El momento II*, presentó

la visión teórica referencial, con las fuentes de información y antecedentes que sustentan la investigación. *El momento III*, ha sido dedicado al soporte metodológico, explica el paradigma interpretativo, el enfoque de investigación cualitativa y el método de investigación fenomenológico. Además, se describen las técnicas de recolección de la información cualitativa y las de análisis de la información proporcionada por los entrevistados. Los momentos IV, V y VI consolidaron los hallazgos, el modelo emergente y las conclusiones de este estudio. En lo concerniente al momento IV, se expusieron los resultados del análisis obtenido a partir de la aplicación de los instrumentos. En el momento V, se presentó el modelo que emanó a partir de la síntesis de los actores que a viva voz aportaron para la construcción del mismo y finalmente el momento VI, donde se llegó al punto que finalizó con las conclusiones y recomendaciones a partir del modelo obtenido.

SECCIÓN I

MARCO CONTEXTUAL

Aproximación a la Realidad

La enseñanza del proceso escritor, sin duda alguna es una responsabilidad inmersa en la escuela, esta se lleva a cabo desde la educación inicial y se va fortaleciendo en los niveles de educación básica y media, constituyéndose en uno de los mayores retos durante la escolarización. El arte de escribir no es fácil para el ser humano; sobre todo cuando se está sujeto a la valoración de un ente externo que a su juicio y conocimiento debe emitir un concepto sobre la producción escritural. El acto de escribir no es una habilidad espontánea como el hablar, el escritor requiere una reflexión basada en lo que desea transmitir Cassany (2006).

En el contexto educativo colombiano, la escritura ocupa un lugar importante dentro de los referentes de calidad y de actualización curricular: Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencia, Derechos básicos de aprendizaje, (DBA) mallas de aprendizaje. En estos documentos, la habilidad de escribir no solo es primordial para el desempeño académico, también lo es para la formación integral del estudiante. Desde los lineamientos curriculares dispuestos en los estándares básicos de competencia del área de lenguaje, se expone un criterio definido sobre el lenguaje verbal y no verbal, con sus implicaciones de comprensión y producción, sobre lo cual se ha establecido que la escritura debe ser enseñada de manera integral, abordando tanto las habilidades técnicas como la capacidad de pensar y comunicar de manera crítica destacando la importancia de enseñar a los estudiantes a planificar, redactar, revisar y editar textos, enfocándose en la calidad del contenido y la estructura Ministerio de Educación Nacional. (2016). Al respecto, el Ministerio de la Educación (2006) en el documento conformado como “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas” hace referencia a lo siguiente:

> Dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación (p.20-21)

A pesar de que los referentes de calidad direccionan la enseñanza de la escritura con dichos lineamientos implícitos en los estándares básicos de competencia del lenguaje, en la práctica docente persisten desafíos significativos. La implementación efectiva de los lineamientos curriculares y los estándares de competencia y la adaptación a contextos diversos siguen siendo áreas de preocupación, por lo tanto, es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten una escritura crítica y creativa, adaptada a las necesidades de los estudiantes y que propenda por la formación de nuevos escritores.

En el contraste de la literatura con la realidad observamos que, a pesar de los avances en la didáctica de la lengua, la enseñanza de la escritura en las escuelas sigue enfrentando serias dificultades, especialmente en lo que respecta a la comprensión de la escritura como proceso y a la inclusión efectiva de la revisión textual. En los contextos escolares, el ejercicio de escribir es valorado desde el producto final, haciendo su mayor énfasis en la corrección gramatical y ortográfica, dejando a un segundo plano una perspectiva más amplia que aborde elementos claves como la planificación, la organización del discurso, la argumentación y la reescritura como partes esenciales del proceso.

Uno de los principales obstáculos radica en la escasa formación docente en metodologías que conciban la escritura desde un enfoque procesual y retórico. Tal como plantea Cassany (1999), los profesores suelen privilegiar la evaluación del texto terminado, dejando en un segundo plano en las fases de construcción y

reelaboración del mismo, lo cual genera una profunda dificultad para el desarrollo de habilidades escriturales profundas. En este sentido, se deja en descubierto que las prácticas pedagógicas propiciadas obedecen a una escritura mecánica y descontextualizada, cuyo resultado se traduce en el desconocimiento por parte del estudiante sobre su rol como autor, lector y revisor de su propio texto.

Asimismo, dentro de la enseñanza y valoración de la producción escrita la revisión textual se convierte en una de las fases más importantes para mejorar la coherencia, cohesión y calidad discursiva en el código. Este aspecto se ve relegado desde la praxis pedagógica frecuentemente al centrarse en errores formales, perdiendo la funcionalidad reflexiva y formativa; creando una percepción de castigo ante el correctivo final, generando desmotivación y limitación del potencial creativo de los estudiantes en la composición escrita. Como señalan Flower y Hayes (1981), revisar connota reorganización de ideas, clarificación de propósitos, diálogo con el texto, acciones que desde la valoración escritural requieren tiempo, acompañamiento y herramientas específicas, poco presentes en los entornos escolares actuales.

De acuerdo con el MEN (2016) una de las causas estructurales de esta problemática es que muchos docentes no han sido formados para enseñar a escribir desde enfoques comunicativos, críticos o procesuales, lo que se traduce en prácticas pedagógicas centradas en el producto final. En consecuencia, la retroalimentación es limitada o correctiva, y no estimula la reflexión ni la reescritura. De allí la necesidad de construir modelos de valoración que integren dimensiones funcionales, retóricas, cognitivas y discursivas, como lo propone esta investigación, y que permitan avanzar hacia una enseñanza y valoración de la escritura que reconozca su carácter complejo, social y formativo.

En la educación básica primaria, la producción textual es una habilidad esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fortalece su capacidad de comunicación, pensamiento crítico y expresión creativa. Sin embargo, se ha identificado un creciente desinterés en los niños hacia la escritura, lo que afecta no

tanto su desempeño académico, como su habilidad para desenvolverse en contextos sociales y educativos de mayor trayectoria.

Este desinterés puede estar ligado a diversos factores, entre estos la percepción del estudiante sobre el concepto de la escritura como una tarea repetitiva y poco significativa, producto de una práctica pedagógica poco orientada a la producción textual en razón de necesidades sus intereses y experiencias personales. Además, la sobrecarga de contenidos curriculares en ocasiones deja poco espacio para trabajar la escritura de manera creativa y motivadora. Sumando a esta situación, la poca o nula práctica evaluativa de los procesos escriturales que contenga elementos de tipo funcional y no técnicos han creado una brecha en la producción textual de los estudiantes.

Las consecuencias de esta problemática se manifiestan en las dificultades de los estudiantes para organizar sus ideas, construir textos coherentes, expresar sus pensamientos y vivencias de manera estructurada y significativa. Esto no solo repercute en su rendimiento académico, también en su desarrollo socioemocional, ya que limita su capacidad para compartir experiencias y emociones a través de la palabra escrita. Desde una perspectiva académica, el desinterés y baja producción escritural produce efectos a largo plazo. Estas carencias repercuten en su desempeño al asumir un nivel educativo superior y en su capacidad para integrarse en un mundo laboral que valora cada vez más las habilidades comunicativas.

El enfoque funcional del proceso de producción y valoración de textos enuncia que escribir es un acto comunicativo que busca cumplir con ciertos objetivos en contextos particulares. Esto implica que la escritura debe entenderse como una práctica social y situada. En este sentido, Cassany (2006) sugiere que, al evaluar un texto, es importante considerar su adecuación al contexto, el propósito de la comunicación y quién lo va a recibir. Por otro lado, Álvarez (2011) enfatiza que la creación de textos debe verse desde una perspectiva funcional, donde los procesos de planificación, textualización y revisión estén conectados con la intención del autor. Así, la valoración de los textos va más allá de la corrección

lingüística y se centra en cuán efectiva es la comunicación. Esta forma de ver las cosas promueve una enseñanza de la escritura que es más reflexiva y crítica, con un enfoque en el proceso y no solo en el resultado, alineándose con las tendencias actuales en la didáctica de la lengua que buscan desarrollar habilidades comunicativas completas.

La investigación se realizó en la Ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, en tres instituciones educativas de carácter oficial, dos de ellas ubicadas en la zona norte de Cartagena, la segunda en la zona suroriental, las cuales comparten características comunes como son ofrecer los cuatro niveles de enseñanza, son de carácter mixto, sus dinámicas académicas se desarrollan bajo el calendario A, cobijadas por la secretaría de Educación de Cartagena, estas instituciones presentan una situación en común como lo es la baja producción escrita en sus estudiantes de educación básica.

A partir de lo anteriormente expuesto, la presente intención investigativa, pretende abordar el fenómeno de la práctica pedagógica asociada a la enseñanza y valoración de los procesos escriturales de los estudiantes. En este sentido, se destaca la construcción de modelos de valoración que integren dimensiones retóricas, expresivas y estructurales de la escritura se vuelve urgente. Valorar el proceso, más allá del producto, permite reconocer al estudiante como autor en formación, y al docente como mediador que orienta, cuestiona y estimula la construcción del discurso. Por ello, esta investigación propone un modelo que permita superar las prácticas reproductivas centradas en lo formal, y avanzar hacia una enseñanza más crítica, comprensiva y transformadora del acto de escribir.

Interrogante principal de investigación

¿Cómo generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia?

Interrogantes secundarias de la investigación

¿Cómo es la realidad actual de la praxis pedagógica del docente en lengua castellana en educación básica en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia?

¿Qué representación poseen los estudiantes de Básica Primaria de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia sobre la valoración textual de sus producciones escritas?

¿Cuáles son los fundamentos retóricos que pueden contribuir a los procesos de valoración textual implícita en la enseñanza de la producción escrita de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia?

¿Cuáles son los planos constitutivos de un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia.

Propósitos Específicos

Develar las prácticas pedagógicas de los docentes en lengua castellana en Educación Básica Primaria en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes.

Comprender la representación sobre la valoración textual de las producciones escritas en los estudiantes de Básica Primaria.

Interpretar los fundamentos comunicativos funcionales que pueden contribuir a los procesos de valoración textual implícita en la enseñanza de la producción escrita de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia.

Diseñar los planos de un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia.

Justificación de la investigación

La escritura, como habilidad de producción desarrollada por el ser humano, sin lugar a dudas es una herramienta fundamental para la comunicación la consolidación del conocimiento la transmisión del mismo permitiendo desarrollar habilidades de conciencia crítica en el ser humano. Desde la funcionalidad del lenguaje es importante considerar que la escritura no está limitada únicamente a la transcripción de ideas, sino que se convierte en una actividad de tipo cognitiva con implicaciones de habilidades de orden superior como son el analizar organizar seleccionar y transformar ideas para poder plasmarla de manera consecuente en el documento escrito.

Desde el contexto educativo la escuela desempeña un papel importante en la adquisición y apropiación del código escrito ya que en esta se deben promover estrategias que posibiliten el desarrollo progresivo de la misma. Ante este

panorama, se hace necesario considerar los estilos de enseñanza y, especialmente, los criterios con los que se valora la escritura. Esta investigación se propone construir un modelo teórico de valoración textual de los procesos escriturales, desde la retórica bajo una concepción de intención comunicativa, argumentación, coherencia interna y la adecuación contextual del texto. En consonancia con Cassany (2006), se toma como factor relevante la connotación de que el acto de escribir implica tomar decisiones discursivas situadas, y por ende su valoración no debe estar sujeta únicamente en el producto, sino en los procesos que intervienen en la misma como son la composición, revisión y reelaboración que permiten al escritor construir sentido.

Desde esta perspectiva, el modelo propuesto se constituye como una herramienta que permite a los docentes valorar los procesos escriturales más allá de lo formal, a través de la incorporación de criterios asociados a la funcionalidad del texto y a su vez se resalta el rol del estudiante como sujeto productor de significados. Así, la investigación busca contribuir al fortalecimiento de prácticas pedagógicas que promuevan una correcta valoración de la escritura y la potencialización de futuros escritores. Desde la pentadimensionalidad del conocimiento, se asumen las siguientes perspectivas:

Este trabajo de investigación se centra en la realidad de las prácticas pedagógicas de los docentes de lengua castellana asociada a la enseñanza y evaluación de escritura y en la percepción de los estudiantes sobre la valoración de sus escritos. La realidad que se aborda es la de un sistema educativo en el que la enseñanza y evaluación de la escritura se enfoca principalmente en el producto final, dejando de lado el proceso de creación. El arte de escribir no es una habilidad espontánea, por lo que esta investigación busca develar una realidad compleja, donde la escritura es vista por los estudiantes como una tarea repetitiva y poco significativa, en parte debido a prácticas pedagógicas que no se adaptan a sus necesidades.

Desde el punto de vista del conocimiento, esta investigación no se limita a describir, sino que busca interpretar los fundamentos que pueden mejorar la valoración textual y constituir los planos de un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo funcional. Parto de la premisa de que el acto de escribir es una actividad cognitiva que implica analizar, organizar y transformar ideas. Mi objetivo es generar un nuevo conocimiento en forma de un modelo teórico que reconozca la escritura como una práctica social y situada, y cuya valoración se centre en la efectividad de la comunicación y no solo en la corrección lingüística.

En este sentido, la investigación se justifica por los valores que defiende, como la importancia de la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico y la expresión creativa de los estudiantes. Mi trabajo busca dignificar la labor del estudiante al reconocerlo como un "autor en formación" y la del docente como un "mediador" que orienta y estimula. Considero un valor fundamental la revisión textual como una fase formativa y reflexiva, que va más allá de la simple corrección de errores formales, para así evitar la desmotivación y potenciar la creatividad.

Considerando que, el fin último de esta investigación es generar un modelo teórico-epistémico. Este modelo tiene como propósito específico superar las prácticas evaluativas que se centran en lo formal y avanzar hacia una enseñanza más crítica, comprensiva y transformadora del acto de escribir. Busco que este modelo sea una herramienta que permita a los docentes valorar los procesos de escritura más allá de lo formal, y que contribuya al fortalecimiento de prácticas pedagógicas que promuevan la potencialización de futuros escritores.

El enfoque para esta investigación se basa en la comprensión del fenómeno de la enseñanza y valoración de la escritura en tres instituciones educativas de Cartagena de Indias. La investigación parte de una aproximación a la realidad a través de la observación de las prácticas docentes y las percepciones estudiantiles. Mi meta es construir un modelo de valoración que integre dimensiones retóricas, cognitivas y discursivas, lo que implica una metodología que prioriza la interpretación y el análisis cualitativo. El estudio en estos contextos específicos me

permitirá develar las prácticas existentes para, posteriormente, proponer una solución teórica y epistémica a la problemática identificada.

De la misma manera, esta investigación articulada con el Plan Decenal de Educación de Colombia 2016-2026, se alinea perfectamente con los objetivos porque busca mejorar la calidad educativa. El mismo documento reconoce que la escritura ocupa un lugar importante en los referentes de calidad como los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Sin embargo, la implementación de estos lineamientos sigue enfrentando desafíos significativos en la praxis actual de los docentes. Por lo tanto, en este documento abordó esta problemática directamente, ofreciendo una solución a la falta de modelos de valoración que reconozcan los diferentes momentos del proceso de escritura en términos evaluativos. Al proponer un modelo basado en el enfoque comunicativo-funcional, se contribuye con la formación integral de los estudiantes, un objetivo central del Plan Decenal, y al mismo tiempo, se traduce en una herramienta que responde a la necesidad de fortalecer la enseñanza de la producción escrita en el país.

En consecuencia, esta investigación dado su fin de generar un modelo teórico-epistémico para la valoración de los procesos escriturales en estudiantes de educación básica, supone su viabilidad por tres factores clave, los cuales se describen a continuación: En cuanto al acceso al campo de estudio, esta investigación se realizó en la Ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, en tres instituciones educativas oficiales. El acceso a estos escenarios estuvo garantizado, lo que permite una aproximación directa a la realidad de las prácticas pedagógicas de los docentes y a las representaciones de los estudiantes. La diversidad de las instituciones (ubicadas en diferentes zonas de la ciudad y con características específicas como la cantidad de sedes y docentes) proporciona un campo de estudio rico y representativo, asegurando que los hallazgos no se limiten a un único contexto.

En términos de relevancia y pertinencia, existe una clara justificación para el estudio, ya que aborda un problema persistente y documentado en el sistema educativo colombiano: la enseñanza y valoración de la escritura se enfoca en el producto final y no en el proceso. En la investigación se señala que, a pesar de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia, la implementación efectiva de estos sigue siendo un área de preocupación. La investigación es pertinente porque busca llenar una brecha al proponer un modelo que integre dimensiones retóricas, cognitivas y discursivas, superando así las prácticas pedagógicas centradas en lo formal.

En cuanto a la Sostenibilidad y Aporte a la Comunidad, el modelo que se pretende generar, busca entender una problemática y ofrecer una herramienta práctica y transformadora para los docentes. Esta propuesta tiene el potencial de ser sostenible en el tiempo, ya que, al estar capacitados los docentes en nuevas metodologías de valoración, se estaría generando un cambio significativo y duradero en la enseñanza de la escritura. Además, el modelo podría replicarse en otros contextos educativos, lo que amplía su impacto y lo convierte en un valioso aporte para la comunidad académica y educativa. Por lo antes expuesto, esta investigación se alinea con las tendencias actuales en la didáctica de la lengua, lo que valida su relevancia en el campo de estudio.

SECCIÓN II

CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL

Arqueología Literaria: un hallazgo desde las voces de los autores en torno a la retórica, la valoración y producción escritural.

Para el desarrollo de la intención investigativa es imprescindible ahondar desde las diferentes perspectivas de investigadores y autores en torno a la enseñanza y evaluación de la producción escrita, valorando sus aportes y de manera simultánea, vincular los aspectos relevantes dentro del constructo del contexto conceptual de la presente propuesta relacionada con el fenómeno de estudio como es la valoración de los procesos escriturales de los estudiantes. El presente apartado expone los referentes empíricos y teóricos que sustentan la investigación. Inicialmente, se lleva a cabo una revisión de la literatura especializada de los últimos cinco años relacionadas con el tema de estudio tanto a nivel nacional como internacional.

A continuación, se detalla el marco teórico, que se fundamenta en las teorías sobre la producción escrita de textos y particularmente se hace énfasis en la funcionalidad del texto. Ahondar y profundizar en los principales hallazgos teóricos e investigadores sobre el concepto de escritura, práctica de aula y evaluación permiten una comprensión sobre los procesos que intervienen en la composición y valoración de la producción escritural. La escritura no solo es un medio para expresar ideas, sino también una herramienta para organizar y estructurar el conocimiento. Posteriormente, se presenta el marco conceptual, que abarca los conceptos clave necesarios para el desarrollo de la presente investigación.

Finalmente, se incluye una revisión de la legislatura vigente relacionada con los sistemas educativos en Colombia. En el presente segmento se propone explorar conceptos claves sobre evaluación y práctica pedagógica; ya que el abordaje de estos tienen incidencias en el estudiante como un futuro escritor, finalmente se

pretende examinar a partir del marco legal colombiano tomando como referencia la ley general de educación ley 115 de 1994, la cual es reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); para comprender, a nivel legislativo, los alcances aplicativos de la norma en el contexto de la enseñanza de la escritura en entornos escolares.

Sobre Investigaciones de Orden Internacional

Las investigaciones previas en este campo han suministrado grandes aportes que ofrecen un marco de referencia crucial para esta intención investigativa. Estos antecedentes permiten comprender los avances y limitaciones en el tema, proporcionando una base sólida para que esta investigación pueda contribuir al conocimiento existente. En este sentido, Briones (2022), en su estudio relacionado con la escritura titulado: Evaluación de la percepción y de la implicación del profesorado en la producción escrita del alumnado de Educación Básica en Ecuador, cuyo objetivo principal consistía en conocer y valorar el nivel de importancia atribuido por el profesorado a la enseñanza de la producción escrita en la Educación General Básica de Ecuador. Realizó un estudio donde participaron en 1800 docentes del área de Lengua y Literatura de cuarto y séptimo grados de Educación General Básica, distribuidos en cinco distritos del ecuador y 8727 estudiantes de los mismos grados, a quienes les aplicó el instrumento EVAPROES (Evaluación de la Producción Escrita), utilizó la técnica de valoración de proposiciones (o de escala Likert), teniendo en cuenta la formación de los docentes desde sus propias prácticas dentro del aula y la pertinencia de estas en la producción escrita de sus estudiantes.

Los resultados de este estudio mostraron que existe una incidencia profunda en los niveles de producción textual del estudiantado y con respecto a la enseñanza de la misma. Con respecto a la enseñanza de producción escrita frente a la evaluación, se pudo evidenciar que desde el diseño curricular prevalece el aprendizaje de contenidos conceptuales, concluyendo que las antiguas prácticas asociadas a la memorización de normas ortográficas y gramaticales de manera

aislada deben ser sustituidas definitivamente por espacios de reflexión en el proceso de escritura.

Con respecto al abordaje investigativo, es de gran valor académico resaltar aspectos relevantes del marco teórico con relación a los procesos escriturales, evaluación y práctica docente. En lo concerniente a la Metodología se retoman aspectos importantes desde el enfoque descriptivo a través de la recolección de datos asociados a la percepción de los estudiantes frente a la práctica evaluativa de sus procesos escriturales. Existe una vinculación entre esta investigación y la investigación en curso, en relación a la enseñanza de la producción escrita. Se podrían tomar algunos aportes relacionados con el marco conceptual y los resultados, los cuales serían referentes para vislumbrar las concepciones de los docentes en cuanto a la valoración de la producción escrita y crear una teoría que permita la metacognición en estudiantes y docentes desde la perspectiva de la evaluación de los procesos escriturales.

Al respecto de la producción escritural, Sirit (2022) en su investigación denominada: La evaluación auténtica y su incidencia en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los contextos virtuales universitarios, puso de manifiesto que la evaluación de la misma debe ser de manera formativa y auténtica, posibilitando despertar consciencia en los estudiantes sobre los aspectos a ser evaluados con anterioridad a la realización de las actividades, comprobando que la aplicación de estrategias de autorregulación optimizando el proceso de composición escrita la investigación, abordado bajo un enfoque cuantitativo, enmarcado su objetivo principal en determinar la incidencia de la evaluación en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa al implementar el modelo propuesto por los teóricos Flower y Hayes (1996) con relación a los procesos producción de textos bajo una secuencia de planificación, textualización, revisión y edición.

Esta tesis doctoral contiene elementos de gran relevancia y relación a la intención investigativa en aspectos concernientes al marco conceptual y metodológico para la construcción de un modelo de valoración escritural.

Seguidamente, Pérez (2021), realizó su tesis doctoral en la Universidad de Extremadura, Ecuador denominada: Dificultades en el desarrollo académico escrito en estudiantes universitarios quien por su parte hace un análisis sobre la dificultad en la producción escrita a nivel universitario; el propósito del estudio consistió en determinar las dificultades que presentan en escritura académica estudiantes de la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Artes, materias optativas.

Para el análisis de los datos, se utilizó la estadística descriptiva en cada uno de los aplicados, empleando variables dependientes e independientes, a partir de las respuestas de los estudiantes. En esta fase participaron 150 estudiantes universitarios de diferentes facultades. Los resultados de la investigación permitieron confirmar que las dificultades en las competencias escriturales son el reflejo de procesos de desarrollo continuos no dirigidos de manera efectiva, que dichos procesos no se solventan a través de manuales o guías de redacción si el docente a nivel disciplinar no maneja procesos pertinentes en cuanto a estructura y contenido en los géneros discursivos, lo cual se traduce en el bajo nivel de producción textual en los estudiantes.

A propósito de la investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, de alcance descriptivo. Desde el aspecto metodológico aporta un elemento a la presente investigación ya que los instrumentos utilizados posibilitan un aporte para obtener información relacionada con los aspectos asociados a las dificultades en la producción escrita con respecto a la alfabetización académica y el acompañamiento docente en los procesos de producción textual.

Sobre Investigaciones de Carácter Nacional

En el ámbito nacional, Contreras (2020) en su tesis doctoral: Evaluación de los aprendizajes para el desarrollo de la comunicatividad, objetivo principal fue construir una didáctica para la transformación de la evaluación de los aprendizajes, en función del desarrollo de la comunicatividad de los estudiantes en la educación básica primaria desde el enfoque cuantitativo. Abordó las dificultades del proceso escritor en estudiantes, asociándolos a la práctica docente, aspectos dentro de los

que señala que la praxis pedagógica no coincide de manera consciente, en muchos casos, con su formación disciplinar. Este trabajo es de gran relevancia para esta investigación al momento de caracterizar la práctica pedagógica en torno a la evaluación de la producción textual estudiantil.

Por otro lado, en su estudio denominado: *Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía* de Varela (2022), cuyo objetivo principal consistió en analizar las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y en ciudadanía, que llevan a cabo las docentes de los grados primero, segundo y tercero en las Instituciones Educativas Santa Teresita y Manuel Antonio Bonilla, para desde allí, y desde la complementariedad de las mismas, potenciar el ser de un sujeto ciudadano. Desde el aspecto metodológico el trabajo fue desarrollado desde el método cualitativo, empleando técnicas e instrumentos como entrevista a profundidad y observación participante, develando las practicas pedagógicas de comprensión y producción textual.

Como resultado se urge de unas transformaciones pedagógicas a partir del reconocimiento y puesta en marcha de los lineamentos del Ministerio de Educación nacional de Colombia, además dejó de manifiesto que, si existe una incidencia del proceso formativo en las aulas, en la producción oral y escrita. Esta investigación aporta desde un marco teórico amplio en relación con la competencia comunicativa escritora y proponen instrumentos que permiten caracterizar la práctica docente frente a la enseñanza de la producción escrita, elementos que desde el presente estudio serán retomados como referente para la construcción del marco referencial y metodológico.

Por su parte, las representaciones sociales de la práctica pedagógica en la Licenciatura de lengua castellana de la facultad de ciencias de la educación de la universidad del Tolima y las instituciones educativas oficiales de Ibagué como investigación, realizada por Meza (2022), en su objetivo de develar las representaciones sociales que se dinamizan al interior de la práctica pedagógica profesional del programa de licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima a través de las voces de los docentes universitarios, asesores y docentes en formación.

La investigación tuvo lugar desde un enfoque mixto y su mayor inclinación se centró en la parte cualitativa, empleando encuestas y entrevistas a profundidad. Dentro de los resultados arrojados se logró evidenciar que el modelo tradicional es el que tiene más presencia en el proceso de enseñanza y que este es determinante en los imaginarios de los docentes y desde el plano del conocimiento formativa y significativa en el contexto educativo real, brindando la posibilidad de reflexionar, mejorar las habilidades del docente en formación. Desde esta investigación, se retoman aspectos claves a nivel metodológico como son las entrevistas a profundidad como un insumo que posibilite develar las prácticas pedagógicas y los imaginarios de los docentes en torno a la enseñanza y valoración de la escritura.

Bases Teóricas

La Escritura: diversas aproximaciones a su definición y características

La escritura, desde una perspectiva lingüística, trasciende la mera transcripción de sonidos o la representación gráfica del habla. Se concibe como un sistema semiótico complejo, es decir, un sistema de signos que permite la codificación y decodificación de significados. En este sentido, no es una habilidad innata, sino un proceso cognitivo y socialmente construido que se adquiere a través de la instrucción y la práctica. Lingüísticamente, la escritura implica el dominio de un conjunto de convenciones ortográficas, sintácticas y léxicas que garantizan la coherencia y cohesión del texto. Además, su naturaleza lineal y la necesidad de una planificación previa la distinguen del habla, que es más espontánea y contextualmente dependiente.

Bajo este contexto, la escritura se define como un proceso comunicativo, cognitivo y social mediante el cual un autor construye significados a través de un sistema de signos lingüísticos, adaptados a un propósito, audiencia y contexto específico. Cassany (2006) en *Taller de textos* define la escritura como una actividad estratégica que requiere la integración de habilidades lingüísticas,

conocimiento del mundo y competencias discursivas. Subraya que escribir no es solo un acto mecánico, sino una práctica que refleja la identidad, la cultura y las intenciones del autor.

La conceptualización de la escritura se refiere al proceso cognitivo mediante el cual una persona entiende cómo funciona la escritura y cómo se utiliza para comunicar ideas y pensamientos. Este proceso implica la comprensión de la relación entre la escritura y la lengua hablada, así como la capacidad de utilizar los signos gráficos de manera efectiva. Por su parte, Van Dijk (1997) conceptualiza la escritura como un acto discursivo que articula estructuras textuales (como cohesión y coherencia) con estructuras sociales y cognitivas. Desde esta perspectiva, la escritura no es solo un producto, sino un proceso mediado por las representaciones mentales del escritor y las expectativas del lector. Estas definiciones son esenciales para el modelo propuesto, ya que orientan a los docentes a evaluar la escritura no solo como un producto final, sino como un proceso que refleja múltiples dimensiones del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Cassany (2006) establece que las características principales de la escritura incluyen:

a) *Recursividad:* La escritura implica ciclos de planificación, redacción y revisión, no es un proceso lineal.

b) *Contextualidad:* Los textos responden a contextos específicos, como el género discursivo (ensayo, informe, etc.) y las expectativas de la audiencia.

c) *Intencionalidad*: Todo texto tiene un propósito comunicativo claro, ya sea persuadir, informar o narrar.

d) *Intertextualidad*: La escritura se construye en diálogo con otros textos, integrando citas, referencias o influencias culturales.

e) *Multimodalidad*: En contextos contemporáneos, la escritura puede incorporar elementos visuales o digitales.

Estas características son fundamentales para que los docentes comprendan la complejidad de la producción escrita y diseñen estrategias de evaluación que consideren estos aspectos, promoviendo un enfoque integral que trascienda la corrección gramatical.

Enfoques sobre la Producción de la Escritura

La producción textual escrita es un proceso complejo que ha sido abordado desde múltiples perspectivas teóricas en la lingüística. Lejos de ser una mera transcripción de ideas, la escritura involucra la interacción de factores cognitivos, sociales y contextuales. Los diversos enfoques se centran en distintos aspectos de este fenómeno, desde modelos que desglosan las etapas mentales de la composición, como la planificación, la textualización y la revisión, hasta aquellos que enfatizan el papel de la audiencia, el propósito comunicativo y las convenciones discursivas.

Otros marcos teóricos analizan cómo las representaciones del conocimiento, tanto generales como específicas del dominio, influyen en la generación de texto, mientras que aproximaciones más socio-cognitivas exploran la construcción del significado a través de la interacción entre el escritor, el lector y el contexto sociocultural en el que se inscribe la producción escrita.

Enfoque Socio-Cultural de la Escritura (Vygotsky-178, adaptado por Prior-1998)

Basado en las ideas de Lev Vygotsky sobre el aprendizaje mediado socialmente, el enfoque sociocultural de la escritura, adaptado por autores como Paul Prior (1998), considera la escritura como una práctica social situada en contextos culturales e históricos. Vygotsky (1978) argumentaba que el lenguaje es una herramienta cultural que medio el pensamiento, y la escritura, como forma de lenguaje, se desarrolla a través de interacciones sociales. Prior (1998) extiende este enfoque al estudio de la escritura, proponiendo que los textos son productos de comunidades discursivas donde los escritores negocian significados y prácticas. La escritura no es solo un acto individual, sino que está influenciada por normas

culturales, géneros discursivos y dinámicas de poder dentro de un contexto social. Las características claves del mismo son:

a) La escritura es un proceso mediado por herramientas culturales, como los géneros textuales o las tecnologías de escritura.

b) El aprendizaje de la escritura ocurre en la "zona de desarrollo próximo", donde la interacción con otros (maestros, pares) es crucial.

c) La escritura refleja las prácticas y valores de una comunidad discursiva, como la academia o el ámbito profesional.

La escritura durante el desarrollo del niño (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Con base en la teoría de Piaget (1960), y estudios realizados por estas autoras en Argentina (1973-1976), donde se profundiza en las razones del fracaso escolar de niños y niñas en sus inicios de lecto-escritura. Según Vissani et al. (2017) "…el trabajo de Emilia Ferreiro produjo: la escritura como objeto cultural, el aprendizaje como la relación del niño con ese objeto que intenta asimilar, y el niño como sujeto cognoscente antes que objeto de distintos métodos didácticos" (p.74). Esto es interpretado como una gran responsabilidad de este proceso de aprendizaje reposa en los docentes, quienes deben asegurarse de las formas de impartir las didácticas para enseñar a escribir y leer desde temprana edad, donde el niño repite por asociación o lógica si son estimulados de manera correcta.

De acuerdo a esta concepción del aprendizaje, cuando el niño fracasa por primera vez, puede estar influenciados por algún tipo de desigualdad aun no visible, por lo cual debe recibir otro método de enseñanza hasta que, como receptor del conocimiento externo y nuevo sea asimilado y producido por sí mismo. Entonces, el valor principal para el aprendizaje de la lectura es el reconocimiento de la escritura, por lo tanto, iniciar el aprendizaje por la escritura como parte cultural y fundamental del conocimiento es primordial. En atención a lo anteriormente expuesto: "Entre una concepción del sujeto del aprendizaje como receptor de un conocimiento recibido desde afuera, y la concepción de este mismo sujeto como un productor de

conocimiento, hay una diferencia abismal. Esta es la diferencia que separa las concepciones conductistas de la concepción piagetiana" (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.36). Tal situación, invita al docente a realizar sus evaluaciones y valoración textual bajo una mirada flexible y amplia del sentido fundamental que tiene el acto de escribir, conociendo lo que se expresa como contenido.

Evaluación y valoración de la escritura (Hayes y Flower, 1981)

La evaluación y valoración textual requieren inversión de tiempo y acompañamiento del docente, y, desde sus prácticas, se pretende medir el desempeño de los estudiantes en sus escrituras, desde los aspectos de la comprensión y producción, aspectos fundamentales para la creación de contenido escrito consciente.

Evaluación y valoración de la escritura en las prácticas docentes: una lectura epistemopedagógica

La evaluación de la escritura, en el marco de las prácticas docentes contemporáneas, trasciende la función meramente certificadora del desempeño lingüístico para constituirse en un dispositivo epistémico de mediación pedagógica. Una de las funciones evaluativas principales desde una mirada tradicional es constatar el grado de adecuación normativa de un texto, aunque para esta investigación se hace necesario interpretar la escritura como huella cognitiva, discursiva y sociocultural del sujeto que escribe. Desde esta perspectiva, la valoración de la producción escrita se inscribe en una lógica formativa que problematiza la noción tradicional de error y la resignifica como indicio de procesos en curso.

En el plano didáctico, evaluar la escritura implica asumir su carácter procesual, recursivo y situado. Las prácticas docentes que privilegian enfoques productivistas o meramente correctivos tienden a reducir la escritura a un objeto acabado, clausurando la posibilidad de intervención pedagógica significativa. En contraste, una evaluación orientada al desarrollo reconoce la escritura como un acto de construcción progresiva de sentido, confluyen operaciones cognitivas complejas

como la planificación, textualización, revisión y decisiones retóricas condicionadas por el contexto comunicativo.

A tales efectos, la valoración docente, en este sentido, se configura como un acto interpretativo antes que sancionador. Supone la lectura experta del texto del estudiante tanto en términos de corrección formal, como en relación con la coherencia argumentativa, la densidad conceptual, la adecuación discursiva y la voz autoral emergente. Esta lectura exige del docente una competencia metalingüística y didáctica que le permita formular devoluciones analíticas, orientadoras y prospectivas, capaces de abrir nuevas posibilidades de reescritura.

Asimismo, haciendo énfasis en lo antes descrito, la evaluación de la escritura se encuentra atravesada por dimensiones éticas y políticas. Valorar un texto es, en cierto modo, legitimar determinadas formas de decir y de pensar, por lo que las prácticas evaluativas no son ideológicamente neutras. Desde una pedagogía crítica, se vuelve imprescindible interrogar los criterios de evaluación hegemónicos y revisar hasta qué punto estos habilitan, o restringen, la diversidad discursiva, cultural y epistemológica del estudiantado.

En el nivel institucional, la tensión entre evaluación formativa y evaluación sumativa continúa siendo un eje problemático. Las exigencias de acreditación suelen imponer formatos y temporalidades que entran en conflicto con la naturaleza procesual de la escritura. Sin embargo, las prácticas docentes reflexivas buscan articular ambos planos mediante instrumentos evaluativos flexibles mediante rúbricas analíticas, portafolios, instancias de auto y coevaluación que permitan documentar el desarrollo escritural sin reducirlo a una calificación numérica.

En síntesis, la evaluación y valoración de la escritura, concebidas como prácticas docentes complejas, demandan un desplazamiento paradigmático: de la corrección al acompañamiento, del producto al proceso, del juicio al diálogo pedagógico. Este desplazamiento no solo transforma la enseñanza de la escritura, sino que redefine el rol docente como mediador epistemológico y el acto evaluativo como una instancia privilegiada de construcción de conocimiento.

Formas evaluativas tradicionales versus innovaciones en la producción textual en educación básica

En el ámbito de la educación básica, las prácticas evaluativas de la escritura han estado históricamente ancladas a un paradigma normativo-prescriptivo, donde la corrección ortográfica, la caligrafía y la adecuación gramatical operan como criterios hegemónicos de valoración. Este enfoque tradicional concibe la escritura como un producto cerrado y estandarizable, susceptible de ser medido a partir de indicadores homogéneos y frecuentemente descontextualizados. En consecuencia, la evaluación se configura como un acto terminal, cuya función principal es clasificar el rendimiento del estudiante más que comprender su proceso de construcción textual.

Desde esta lógica, la retroalimentación docente suele adoptar una modalidad correctiva y unilateral, centrada en la marcación del déficit y en la sanción del error. Tal práctica no solo limita el desarrollo de la competencia escritural, sino que también incide negativamente en la disposición subjetiva del estudiante hacia la escritura, al asociarla con una experiencia de control, exposición y fracaso potencial. En contraste, las innovaciones pedagógicas contemporáneas proponen un viraje sustantivo hacia modelos evaluativos de carácter formativo, dialógico y procesual. En estos enfoques, la producción textual es entendida como una práctica socio-cognitiva en permanente elaboración, en la que el estudiante actúa como sujeto activo de sentido y no como mero reproductor de estructuras lingüísticas preestablecidas. La evaluación, por tanto, deja de operar como mecanismo de cierre para convertirse en una instancia de acompañamiento pedagógico.

Las prácticas innovadoras en educación básica incorporan dispositivos evaluativos que privilegian la observación del proceso escritural: borradores sucesivos, instancias de reescritura guiada, diarios de escritura, portafolios y rúbricas descriptivas que transparentan los criterios de valoración. Estos instrumentos no solo permiten visibilizar la progresión del aprendizaje, sino que también favorecen la metacognición, al involucrar al estudiante en la reflexión sobre sus propias decisiones textuales. Asimismo, la autoevaluación y la coevaluación

emergen como estrategias pedagógicas clave, al desplazar el monopolio evaluativo del docente y promover una cultura de corresponsabilidad en el aprendizaje.

En este marco, evaluar no equivale a juzgar, en su lugar, es igual a dialogar con el texto, interrogando sus sentidos, su coherencia interna y su adecuación comunicativa. La escritura se convierte así en un espacio de exploración intelectual y no en un ejercicio mecánico de cumplimiento escolar.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, estas innovaciones también implican una revisión profunda de los criterios de legitimidad textual. Valorar la producción escrita en educación básica supone reconocer la diversidad lingüística, cultural y cognitiva del estudiantado, evitando modelos evaluativos homogéneos que afectan visibilizar trayectorias y contextos. La evaluación innovadora, en este sentido, asume una función emancipadora al habilitar múltiples formas de expresión y construcción de significado.

En resumidas cuentas, el tránsito de modelos tradicionales a enfoques evaluativos innovadores en la producción textual redefine el sentido mismo de la evaluación pedagógica. Ya no se trata de constatar la adecuación del texto a una norma fija, sino de acompañar el desarrollo progresivo de la competencia escritural, entendida como una práctica compleja, situada y formativa. Este desplazamiento resulta fundamental para construir experiencias de escritura significativas en la educación básica y para consolidar una pedagogía de la evaluación orientada al aprendizaje y no a la mera certificación.

Teoría de los Géneros Discursivos (Bakhtin-1981, adaptado por Bazerman-1988)

Mijaíl Bakhtin (1981) introdujo el concepto de géneros discursivos como formas estables de comunicación que surgen en contextos sociales específicos. Charles Bazerman (1988) aplicó estas ideas al estudio de la escritura, argumentando que los géneros (como el ensayo académico, el informe técnico o la carta formal) estructuran la producción escrita y reflejan las prácticas de una

comunidad. Los géneros discursivos son "tipos relativamente estables de enunciados" que guían la escritura al proporcionar estructuras y expectativas compartidas (Bakhtin, 1981). Por ejemplo, un artículo científico sigue un formato (introducción, métodos, resultados) que es reconocido por la comunidad académica. Las características principales son:

a) Los géneros son dinámicos y evolucionan con el tiempo.

b) La escritura exitosa requiere comprender y adaptarse a las convenciones del género.

c) La interacción entre autor, texto y audiencia es central, ya que los géneros responden a propósitos comunicativos específicos.

El Enfoque Comunicativo de la Escritura (Bronckart-1997)

Jean-Paul Bronckart (1997) propone un enfoque comunicativo que considera la escritura como una acción lingüística situada en un contexto social. Según Bronckart, los textos se producen para cumplir propósitos comunicativos específicos, y su estructura depende del tipo de discurso (narrativo, argumentativo, descriptivo, entre otros) y de las demandas del contexto. La escritura es una acción social que articula las intenciones del autor, el contenido del texto y las expectativas del receptor. Sus principales características son:

a) Los textos se organizan según tipos de discurso, cada uno con características específicas (por ejemplo, un texto argumentativo requiere una tesis y evidencia).

b) La producción escrita está influenciada por el contexto sociocultural y las normas de la comunidad discursiva.

c) La interacción entre emisor y receptor es clave para el éxito comunicativo.

Modelos sobre la Producción Textual

Un modelo de producción textual es un marco teórico-práctico que describe los procesos, etapas y factores involucrados en la creación de textos, con el propósito de guiar la enseñanza, aprendizaje o evaluación de la escritura. Los procedimientos de creación escrita hacen referencia a las diversas actividades cognitivas, de pensamiento avanzado, que lleva a cabo un escritor para redactar un texto desde el principio hasta su finalización. A partir de los años setenta, la investigación psicolingüística ha investigado de forma etnográfica el comportamiento cognitivo que llevan a cabo distintos escritores, ya sean niños, jóvenes, adultos, expertos, aprendices, profesionales, entre otros. Han identificado las principales tareas que debe realizar el autor mientras escribe, y han formulado modelos teóricos para explicar estos comportamientos (Cassany 1987; Camps, 1990 y 1994).

A continuación, se va a resumir los modelos y técnicas principales de escritura para desarrollar los procesos de escritura. El modelo teórico más difundido es el de J. Hayes y L. Flower (1980); o Flower y Hayes (1981), en una versión posterior, que concibe la escritura como una acción dirigida a alcanzar objetivos retóricos. Este modelo cognitivo de escritura es uno de los más influyentes en el estudio de los procesos cognitivos implicados en la escritura. Publicado inicialmente en 1980 y consolidado en 1981

Este modelo describe la escritura como un proceso dinámico y recursivo que involucra tres subprocesos principales: planificación, traducción y revisión y estos implican otros subprocesos más específicos, como la generación de ideas, establecimiento de objetivos, evaluación de producciones intermedias, entre otros; aunque estas denominaciones lleven a la concepción secuencial de pre-escritura, escritura y re-escritura, el modelo se presenta como recursivo y no lineal, de modo que el orden de los procesos y su interacción es amplio, variado e indeterminado. Estos procesos se describen a continuación:

a) *Planificación*: Implica generar ideas, establecer metas (por ejemplo, persuadir, informar) y organizar el contenido en función del propósito y la audiencia. Este proceso incluye sub-etapas como la generación de ideas, la organización y la fijación de objetivos.

b) *Traducción*: Consiste en transformar las ideas en texto escrito, lo que requiere habilidades lingüísticas y la capacidad de codificar pensamientos en palabras.

c) *Revisión*: Involucra la evaluación del texto producido y su ajuste para mejorar la claridad, coherencia o impacto comunicativo.

El modelo destaca por su carácter no lineal: los escritores no siguen un orden fijo, sino que alternan entre estos procesos según las demandas de la tarea. Además, considera factores contextuales como el conocimiento previo del escritor, el propósito del texto y las expectativas de la audiencia. Este enfoque ha sido ampliamente utilizado en la enseñanza de la escritura, especialmente en entornos académicos, para ayudar a los estudiantes a estructurar sus procesos de composición. Actualmente existe otra terminología para referirse a estos procesos como planificación, textualización y revisión, respectivamente (Cassany, 1999).

También han sido relevantes las contribuciones de Bereiter y Scardamalia (1987), donde han fundamentado las prácticas de escritura generadoras de aprendizaje. Estos autores identifican dos modelos distintos de composición, decir el conocimiento y transformarlo, dependiendo de si hay o no función epistémica en la composición. En cuanto al modelo de *decir el conocimiento,* el autor redacta su texto de manera literal de acuerdo a la información que obtiene de su memoria y también teniendo en cuenta la redacción, estructura, fraseología y demás elementos que lo componen; entre otros.

En cambio, en el modelo de *transformar el conocimiento*, el autor toma conciencia de las diferencias que surgen entre sus ideas obtenidas y los requerimientos discursivos del contexto específico en el que escribe, como el

propósito y el destinatario. La combinación de estos dos aspectos hace que el autor reestructure sus ideas, su texto y genere un nuevo conocimiento. A continuación, se explicarán los procesos de escritura planificación, redacción y revisión.

Al momento de escribir se deben tener en cuenta tres aspectos significativos como son: planificación, redacción y revisión. El modelo enfatiza la importancia de las habilidades metacognitivas, como la autorregulación y la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de escritura. Bereiter y Scardamalia también destacan el papel del contexto educativo en el desarrollo de estas habilidades, sugiriendo que los entornos de aprendizaje deben fomentar la escritura como un proceso de construcción de conocimiento.

Por su parte, se tiene el *Modelo Procesual* desarrollado por Cassany (1993,2006) quien propone un modelo procesual de la escritura que integra perspectivas cognitivas, sociales y pedagógicas. Su enfoque enfatiza que la escritura es una actividad compleja que requiere competencias lingüísticas, discursivas y estratégicas, y que se desarrolla en tres etapas principales: pre escritura, escritura y reescritura. Estas etapas pueden ser descritas de la siguiente forma:

a) *Pre-escritura*: Incluye la planeación, conformación de ideas y la investigación previa.

b) *Escritura*: Es el proceso de hacer contenido, produciendo y modificando ideas en un borrador inicial.

c) *Reescritura*: Implica revisar y ajustar el texto para mejorar su claridad, coherencia y adecuación al propósito comunicativo.

El autor destaca que la escritura es una práctica situada, influenciada por el contexto cultural, educativo y social. También subraya la importancia de enseñar estrategias explícitas para cada etapa, como el uso de mapas conceptuales en la pre-escritura o la revisión colaborativa en la reescritura. En el contexto de este proyecto, el modelo propuesto se centra en mejorar la práctica docente para la

valoración de la producción escrita de los estudiantes, integrando los aportes de Cassany (2006) y otros autores.

Así, el modelo de producción textual propuesto se basa en un enfoque socio-constructivista y procesual, que considera la escritura como un acto comunicativo situado, donde el docente actúa como mediador para fomentar el desarrollo de competencias escritas y evaluar los textos de manera formativa. Este modelo enfatiza la retroalimentación constructiva, la consideración del contexto y la promoción de habilidades meta-cognitivas en los estudiantes.

Fundamentos Legales de la investigación

El marco legal colombiano sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura se fundamenta principalmente en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y en políticas, lineamientos y programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que promueven el desarrollo de competencias comunicativas, incluyendo la escritura. Se tuvo en consideración la Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación, esta ley es el pilar fundamental del sistema educativo colombiano y establece las bases para los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la lectoescritura. Algunos puntos relevantes:

a) *Artículo 1*: Define la educación como un proceso de formación integral que abarca aspectos culturales, sociales y personales, fundamentado en los derechos y deberes de la persona. La escritura se considera una herramienta esencial para este desarrollo integral.

b) *Artículo 21*: Subraya que el desarrollo de habilidades de lectoescritura es fundamental para aprender a leer, escribir, hablar y comprender en la lengua materna. Estas competencias son esenciales desde la educación preescolar para garantizar un ambiente motivante y adecuado al contexto del estudiante.

c) Asimismo, se encuentra lo contemplado en el Sistema Nacional de Evaluación, donde ésta ley establece que el MEN, en coordinación con

el ICFES, debe evaluar la calidad de la enseñanza, incluyendo el desempeño en escritura, para identificar áreas de mejora en los procesos pedagógicos.

d) Por su parte, los lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias (2006) donde el MEN ha establecido lineamientos curriculares y estándares de competencias en lenguaje que orientan la enseñanza de la escritura:

a) *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*: Enfatizan la escritura como un proceso comunicativo que debe desarrollarse en contextos significativos, promoviendo la producción de textos creativos, reflexivos y funcionales.

b) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*: Establecen metas específicas para el desarrollo de habilidades escriturales desde preescolar hasta educación media, incluyendo la planeación, textualización y revisión de textos. Estos estándares buscan que los estudiantes produzcan textos coherentes y adecuados a propósitos comunicativos reales.

Otra normativa legal a considerar es el Decreto 1290 de 2009. Este decreto regula la autonomía escolar y los procesos de evaluación, permitiendo a los establecimientos educativos diseñar procesos de evaluación de la escritura adaptados a los lineamientos curriculares del MEN. Se fomenta la evaluación de competencias comunicativas, incluyendo la producción escrita, en el marco de la autonomía institucional.

Criterios Éticos de la Investigación

La presente investigación se desarrolla bajo principios éticos que garantizan el respeto por los participantes, la integridad del proceso y la generación de conocimiento válido. Estos criterios se fundamentan en lineamientos internacionales y nacionales ampliamente aceptados en el ámbito de la ética investigativa.

Consentimiento Informado

En el marco de esta investigación, se garantizará que los participantes comprendan plenamente los objetivos, procedimientos y alcances del estudio. Siguiendo los lineamientos internacionales establecidos por la Declaración de Helsinki Asociación Médica Mundial (2013), se asegurará que los participantes puedan decidir libremente sobre su implicación o no dentro del estudio.

Confidencialidad y Anonimato

El manejo de la información proporcionada por los participantes se realizará bajo estrictas condiciones de confidencialidad. La identidad de los participantes no será revelada en ninguna etapa del estudio. Esto resulta importante en esta investigación, ya que los datos recopilados incluyen aspectos sensibles sobre el desempeño académico y las percepciones o experiencias de los participantes, cuyo anonimato debe ser garantizado para mantener su confianza y seguridad.

Beneficio y No Maleficencia

La investigación tiene como prioridad maximizar los beneficios educativos tanto para los estudiantes como para los docentes involucrados, mientras minimiza cualquier posible riesgo. Siguiendo el principio de Beauchamp y Childress (2001), el diseño del estudio se centra en desarrollar un modelo teórico que potencie la competencia discursiva oral de los estudiantes sin causar daño físico, emocional o social. Esto es particularmente significativo en el contexto de la educación media técnica, donde las habilidades comunicativas tienen un impacto directo en las oportunidades futuras de los estudiantes.

Transparencia e Integridad Científica

El compromiso con la transparencia y la integridad científica será evidente en todas las etapas del estudio, desde la recolección hasta la presentación de los resultados. Según Resnik (1998), la honestidad en el manejo de los datos asegura que los hallazgos reflejen de manera fiel las realidades observadas, evitando cualquier manipulación que pueda comprometer la validez del estudio. Este

principio es esencial para mantener la credibilidad de la investigación, especialmente al abordar la consolidación de la competencia de valoración textual de los procesos escriturales.

SECCIÓN III

SENDERO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo describe el diseño metodológico que orientó a la presente investigación en el desarrollo metodológico de la investigación, donde se manifiesta como uno de los procesos, en los cuales se favorece la construcción de ciencia, dado que se está en presencia de una investigación que atiende el desarrollo del método científico, desde esta perspectiva, es necesario que se tome en cuenta elementos en los cuales se favorezca la consecución de conocimientos científicos.

Paradigma de investigación

Desde una postura epistémica, la presente investigación estará enmarcada dentro el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo. El método bajo el cual se desarrolló es de carácter fenomenológico por cuanto su esencia se concentra en la interpretación de los significados de las acciones humanas y de la vida en social, especialmente en el contexto educativo. En coherencia paradigmática dentro de este sendero metodológico se emplearon técnicas e instrumentos de recolección de tipo cualitativo para obtener información necesaria**.**

Desde el paradigma interpretativo, se pretende establecer una amplia reflexión a las diferentes perspectivas existentes dentro de un fenómeno. En este sentido Cascante (2013) considera que en el paradigma interpretativo la realidad es múltiple, intangible y holística, lo cual implica ahondar en la comprensión de las relaciones internas y profundas del fenómeno estudiado, haciendo una explicación de tipio ideográfico de la información obtenida de los actores involucrados; partiendo de un sujeto involucrado que conoce la realidad inmediata.

Desde el paradigma interpretativo, se pretende establecer una amplia reflexión a las diferentes perspectivas existentes dentro de un fenómeno. En este sentido Cascante (2013) considera que en el paradigma interpretativo la realidad es

múltiple, intangible y holística, lo cual implica ahondar en la comprensión de las relaciones internas y profundas del fenómeno estudiado, haciendo una explicación de tipio ideográfico de la información obtenida de los actores involucrados; partiendo de un sujeto involucrado que conoce la realidad inmediata.

Por su parte, Lima (2019) afirma que el paradigma interpretativo consta de observación lo que la gente hace o dice, las realidades socialmente construidas, reconociendo el punto de vista de las personas, donde el investigador hasta cierto punto pertenece al mundo estudiado para comprenderlo. A partir de esta afirmación el investigador juega un rol más cercano a los informantes, lo cual permite una interrelación con el fenómeno de estudio, logrando adquirir de primera mano la información emergente dentro del proceso investigativo.

Sin embargo, para Lima (2019 citando a Krause 1995), contempla el paradigma interpretativo de una manera más amplia, considerando la investigación en algo más allá de la tarea del investigador científico. ella la define como una metodología interpretativa-participante, donde el investigador interpreta los datos y participa del tema con cercanía. Desde el campo investigativo, se pretende abordar la propuesta de investigación apoyada dentro del paradigma interpretativo. En este sentido. A tales efectos, el autor Pérez (año):

La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Se hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones.

Enfoque de investigación

De acuerdo con lo anterior, el paradigma interpretativo, se caracteriza por ahondar en planteamientos emergentes desde la contextualización de los sujetos involucrados dentro en el proceso investigativo; al configurarse dentro de un constructo de teorías sociales, en coherencia las técnicas e instrumentos de recolección de información determinan pertenecerán al enfoque cualitativo. Según

el autor Hernández et al. (2006), la investigación cualitativa se encuentra fundamentada desde en una perspectiva interpretativa, cuyo eje central es entender el significado de las acciones de los miembros involucrados. En el caso de la presente investigación corresponde a los actores de las comunidades educativas estudiadas. Utilizando otros términos del mismo autor, el enfoque cualitativo se entiende como el conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible.

En este sentido, el enfoque cualitativo utiliza la recolección de información sin medición numérica, para transformar y convertir en una serie de representaciones, en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Para otros autores como Martínez (2004):

> El enfoque cualitativo se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. (p. 133).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la investigación cualitativa se enfoca en la observación de fenómenos propios de la realidad que permiten el reconocimiento de las prácticas educativas en torno a la evaluación de los procesos escriturales en las instituciones objeto de estudio, tal como se pretende realizar en esta investigación.

Dimensiones de la Investigación

En el campo investigativo, el conocimiento es considerado el eje que posibilita la búsqueda explicable de los problemas de una realidad. Comprender las distintas dimensiones que lo integran posibilita al investigador reconocer la naturaleza del saber que se pretende conocer, construir estableciendo un sendero metodológico. La fundamentación paradigmática de la propuesta, de un modelo teórico para la valoración textual de los procesos escriturales desde la retórica; se encuentra estrechamente relacionada con el paradigma interpretativo, ya que desde la investigación se concibe la realidad como un elemento esencial que contiene la particularidad de ser emergente, reconstruible y transformable.

En este sentido, los planos del conocimiento posibilitaron en gran medida el desarrollo de la investigación en curso, aportando desde diferentes ángulos una visión en cuanto a la realidad objeto de estudio. Así, centraremos atención desde el enfoque Penta-dimensional del paradigma interpretativo, para abordar desde cinco aristas la actividad investigativa con respecto a la valoración escritural de la producción textual en los estudiantes de básica primaria de la ciudad de Cartagena.

Ontológica

Ramírez (2014), considera que la ontología, se dedica a "reflexionar sobre los modos esenciales de existencia de las cosas." Esta concepción permite establecer la creencia desde esta rama de la filosofía que lo esencial radica en la noción de la realidad, en la manera de cómo percibimos el mundo, lo cual se convierte en un eje fundamental para la investigación ya que permitirá identificar y reconocer las percepciones de los actores principales del sistema educativo, frente a la evaluación y producción de diversas tipologías textuales. De igual manera, esta dimensión permitirá cumplir a cabalidad las etapas del proceso investigativo.

En consonancia con lo anteriormente expresado, el presente trabajo investigativo, pretende desde un aspecto ontológico, interpretar la realidad de los actores involucrados en los procesos de producción y valoración escritural desde los escenarios educativos cotidianos, lo cual implica un conocimiento de primera mano en el campo de las acciones inmersas en el contexto educativo.

Epistemológica

Por otro lado, desde una perspectiva epistemológica, la cual se fundamenta entre el rol del sujeto investigador y la realidad objeto de estudio, se toma como referencia los aportes de quien considera que, dentro del paradigma interpretativo, el sujeto es un individuo comunicativo capaz de compartir significados, estableciendo una comunicación de tipo bidireccional, donde se encuentra inmerso el investigador, quien debe conocer y estar relacionado con la realidad objeto de estudio. El contexto con modelo de revisión textual, la interacción entre el

investigador y los informantes claves permite tener acceso al fenómeno estudiado, lo cual hace más factible la investigación.

Teleológica

Desde el ámbito teleológico, en la investigación, se pretende la creación de un modelo teórico que oriente la práctica docente en tornos a la revisión y valoración de los procesos escriturales de los estudiantes, a partir de la caracterización las prácticas educativas del docente entorno a la evaluación de la producción escrita de los estudiantes y el reconocimiento de las percepciones de los estudiantes frente a la evaluación de sus producciones escritas, las cual permitirá la potencialización de las habilidades de adquisición el código escrito y conjuntamente aportar al docente un modelo que le permita valorar de manera correcta las producciones escritas de los estudiantes.

Metodológica

Con respecto a la dimensión metodológica, la investigación en curso se desarrolla bajo un enfoque fenomenológico hermenéutico, tomando como referencia que su principal objetivo es comprender un hecho específico dentro del sistema educativo, en particular como es la evaluación de procesos escriturales en instituciones educativas. En cuanto a las técnicas e instrumentos, se emplearán técnicas como la entrevista semiestructurada y revisión documental, ya que están enmarcadas en el método cualitativo y facilitando la interacción y la recolección de información.

Axiológica

En cuanto al aspecto axiológico, se tiene en cuenta el principio universal de la bioética: “respeto a la dignidad de la persona”, desde el rol del investigador, se considerará que los sujetos son merecedores de respeto a su integridad, además de garantizar que los instrumentos que se utilicen beneficiaran a los participantes, conservando el principio de beneficencia, además dentro el proceso investigativo propender por la autonomía y justicia al momento de realizar las etapas investigativas que requieran la participación de los informantes claves.

Método de Investigación

La investigación en curso se desarrolló bajo un método fenomenológico hermenéutico, tomando como referencia que su principal propósito es comprender un hecho específico dentro del sistema educativo, en particular, la evaluación de procesos escriturales en instituciones educativas. Teniendo en cuenta que el método de tipo fenomenológico de la investigación pretende comprender la particularidad de las personas dentro de su contexto histórico-cultural, examinando la realidad experimentada, a partir de la interpretación de las experiencias, significados y valores (Martínez, 2011).

En este contexto, el método fenomenológico hermenéutico emergió como un método que permite una aproximación rigurosa a la realidad objeto de estudio. Así, el método fenomenológico proporciona un marco para la construcción de un análisis de los fenómenos o experiencias significativas que se presentan en la conciencia de las personas. Esto implica comprender el objeto de estudio como parte de un todo significativo, donde el abordaje holístico es fundamental para una comprensión adecuada. En otras palabras, para analizar de manera efectiva el fenómeno en cuestión, fue necesario considerarlo en relación con la experiencia individual de cada persona.

Fases del Método Fenomenológico-Hermenéutico

Fuster (2019), se plantearon en esta investigación las siguientes fases para la aplicación del método fenomenológico-hermenéutico:

Primera fase: Etapa previa o clarificación de presupuestos.

En esta fase, el investigador debe liberarse de prejuicios y sesgos originados por tradición, religión, cultura u otras influencias que puedan contaminar su percepción. Es una fase preliminar donde se busca preparar mental y conceptualmente para una observación libre de prejuicios.

Segunda fase: Recoger la experiencia vivida

Implica recopilar las experiencias subjetivas de los participantes, ya sea mediante entrevistas, narrativas, o técnicas similares. Aquí, el objetivo fue acceder a los relatos de los sujetos para entender su percepción del fenómeno estudiado.

Para ello:

a.-) *Recolección de anécdotas de otras personas:* Para solicitar la anécdota del educador u otro agente, esta investigación se respaldó en Van Manen (2003, p.83) quien señala que, para acceder a las experiencias de las personas, se les solicita que escriban sobre una experiencia propia. En ese sentido, las anécdotas nos conducen a buscar la relación entre vivir y pensar, entre situación y reflexión. Además, estas narraciones son significativas para la pedagogía por el funcionamiento como casos vivenciales, que nos permiten llevar a cabo una reflexión pedagógica.

b.-) *Entrevistas y observación:* La entrevista en profundidad espera adquirir información acerca del objeto de estudio, teniendo en cuenta que esta información está presente en la biografía del individuo entrevistado. En esta entrevista, se recopila la interpretación que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia. Por otro lado, la entrevista conversacional desea conseguir el significado vivido de una experiencia específica relegando las interpretaciones subjetivas acerca de ello.

La observación de cerca procura acercarse, lo más próximo posible, al mundo vital del individuo observado con el objetivo de llegar a aprehender in situ el significado de la experiencia vivida por él. De otro lado, en la observación participante, el investigador procura introducirse y formar parte de la cultura y contexto del que es parte quien está en estudio. Otra discrepancia esencial radica en que la observación de cerca obvia formular esquemas de pensamiento previos (personales o teóricos), mientras que la participante parte de categorías previas, aun cuando sean temporales, o llega a ellas al final del proceso.

Tercera fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida

En esta fase, el propósito radicó en intentar aprehender el significado esencial de algo. La reflexión fenomenológica es a la vez fácil y difícil. Es fácil debido a que examinar el significado o la esencia de un fenómeno es un proceso ejecutado constantemente en la vida cotidiana. Para Husserl (1980), cuando se percibe a un profesor, no solo observamos un hombre o una mujer, se ve a un individuo diferente de los demás específicamente en ese aspecto que conlleva a hablar de él. En otras palabras, este autor, como el resto del mundo, tengo un concepto de profesor, pero lo que resulta complicado es llegar a una determinación y explicación reflexiva de lo que “es un profesor”. Según Max Van Manen (2003), esta búsqueda del significado es la tarea más dificultosa de la reflexión fenomenológica.

Cuarta fase: Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida

La finalidad de este paso es integrar en una sola descripción todas las fisonomías individuales de todos los sujetos estudiados, con ello se determinó la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracteriza al grupo estudiado. La formación deberá consistir en una descripción breve pero completa del fenómeno investigado. Aquí la descripción consistirá en superponer, por así decirlo, la estructura de cada fisonomía individual en una estructura general lo cual representa la fisonomía común del grupo. Husserl afirma que la finalidad del método fenomenológico es lograr pasar de las cosas singulares al ser universal, una descripción fenomenológica completa (Martínez, 2006).

Escenario de la Investigación

El escenario está conformado por el ambiente donde se desenvuelven los participantes de esta investigación. Al respecto, Taylor y Bogdan (1984), afirman que: “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el objeto observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”. (p, 36). Los autores enfatizan que el escenario ideal para la investigación cualitativa es aquel en el que el investigador tiene fácil acceso,

desarrolla relaciones positivas con los participantes y recopila datos directamente relacionados con los objetivos de la investigación.

Estas condiciones facilitaron la adquisición de información y contribuyen al éxito general del estudio. Las tres instituciones educativas de carácter oficial, dos de ellas ubicadas en la zona norte de Cartagena, la segunda en la zona suroriental, las cuales comparten características comunes como son ofrecer los cuatro niveles de enseñanza, son de carácter mixto, sus dinámicas académicas se desarrollan bajo el calendario Acobijadas por la secretaría de Educación de Cartagena. En consecuencia, el escenario de esta investigación estará constituido por las siguientes instituciones:

1.- Institución educativa Ana María Vélez de Trujillo, está comprendida por cuatro sedes con jornada de una y nocturna para la prestación del servicio educativo y cuenta con una totalidad de 68 docentes, vinculados bajo la modalidad de planta temporal y nombrados en propiedad o carrera bajo los decretos 1278 y 2277 del ministerio de educación nacional de Colombia.

2.- Institución educativa Santa María, está conformada por 100 docentes distribuidos en las cuatro sedes, de los cuales 42 están asignados a la básica primaria y 58 están asignados en la básica secundaria y media. En cuanto al nombramiento de la planta docente se encuentra que una parte corresponde al decreto 1278 del 2002 y el resto de los docentes hacen parte del decreto 2277 de 1979. En su mayoría los docentes están cualificados con estudios de licenciatura, maestría y algunos en doctorado.

3.- Institución educativa San Felipe Neri, ubicada en la zona su oriental de la ciudad de Cartagena, Cuenta con una población estudiantil atendida de 1680 estudiantes los cuales reciben formación en el nivel de educación inicial, básica primaria básica secundaria y la media. Con relación al personal docente, cuenta con 56 docentes que se encuentran vinculados bajo la modalidad de nombramiento en propiedad algunos pertenecientes al decreto 1278 del 2002 y otro porcentaje al 2277 de 1979.

La selección de las Instituciones Educativas brindó valiosas oportunidades para la investigación interpretativa, porque permite explorar cómo las diferencias en el entorno socioeconómico, las perspectivas culturales y las prácticas educativas influyen en la forma en que los estudiantes enfrentan y resuelven conflictos siendo consistente con la naturaleza interpretativa de la investigación, ya que busca obtener una comprensión más profunda de las experiencias y significados subyacentes.

Informantes Clave

En la fehaciente búsqueda de información los informantes claves, desempeñaron un rol trascendental, ya que se trató de personas, individuos o grupos que comparten aspectos en común como creencias, vivencias, percepciones y preferencias significativas de las que pueden facilitar los esfuerzos del investigador. Al aprovechar estos recursos invaluables, el investigador obtuvo acceso a información previamente desconocida y a escenarios novedosos (Robledo, 2009).

Los actores o informantes clave hacen parte de una selección representativa e intencional comprendida por las 3 instituciones objeto del estudio. Para este caso, se tuvieron en cuenta 06 docentes y 05 estudiantes que cumplen con la condición de pertenecer a los establecimientos educativos y tener una trayectoria significativa comprendida en la experiencia de la enseñanza del área de lenguaje dentro de la escuela, además del perfil académico. Para los segundos informantes claves se tomaron como referencia a estudiantes de grado cuarto y quinto. A propósito de informantes claves, Hernández et al. (2014) indica:

> La inmersión inicial en el campo significa sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y guíen al investigador por el lugar, adentrarse y compenetrarse con la situación de investigación (p.41)

En este sentido, los informantes claves comparten similitudes que convergen al momento de emerger sustancialmente la realidad que se expuso en la presente investigación.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

El desarrollo de la investigación centró su interés en develar las prácticas evaluativas del docente frente a los procesos escriturales de los estudiantes. A partir de esto se tuvo en cuenta el escenario de informantes clave, pero sobre todo algunos criterios para el suministro de la información de una manera rigurosa, escogiendo técnicas e instrumentos de recolección de la información que permitan dar cumplimiento a los propósitos planteados frente a la investigación en curso. La presente investigación estuvo enmarcada dentro del paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo, lo cual implicó utilizar técnicas e instrumentos asociados al método Fenomenológico Hermenéutico; por cuanto se describió la interpretación de la realidad a partir de la información suministrada por los informantes claves.

Para Arias (2019) las técnicas e instrumentos se pueden definir como las "distintas formas de obtener la información" y los instrumentos corresponden a los "medios materiales para recoger o almacenar la información la información" (p. 111). Teniendo en cuenta lo anterior, para la presente investigación se tuvo en cuenta las siguientes técnicas e instrumentos que permitieron dar cumplimiento a los propósitos establecidos en tres fases fundamentales.

A través de la *observación participante*, el investigador se sumergió activamente en las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de la competencia argumentativa en el área de lenguaje dentro de las instituciones educativas seleccionadas. Este rol activo facilitó una recopilación exhaustiva y precisa de información relevante, que se documentó meticulosamente en el diario. El *diario de campo* es una herramienta fundamental que permitió al investigador registrar observaciones detalladas, percepciones y el significado de los eventos a medida que ocurren en el entorno de estudio. (Campos et al., 2021; Sandoval, 2022).

La *entrevista* se empleó como una técnica clave para obtener información profunda y contextualizada. Este diálogo conversacional entre el investigador y el entrevistado buscó establecer un vínculo facilitador en la obtención de datos significativos sobre el fenómeno en estudio. Para ello, se utilizó *una guía de entrevista semiestructurada*. A diferencia de las entrevistas rígidas, esta guía ofreció una estructura flexible que permitió al investigador abordar los temas centrales de la investigación, al mismo tiempo que brindó la libertad de formular nuevas preguntas y profundizar en las respuestas y comentarios del entrevistado. Esto aseguró una exploración detallada de las perspectivas, experiencias y opiniones de los participantes. (Arias, 2019)

Técnicas de Procesamiento de la Información

El desarrollo de esta fase implica aspectos claves como son la recopilación, organización y análisis de la información para un registro y procesamiento, que permita identificar patrones, categorías y conceptos claves que emergieron de las técnicas e instrumentos aplicados. Desde la investigación cualitativa con enfoque fenomenológico -hermenéutico, el registro y procesamiento de información permitieron consolidar las ideas, percepciones, y conexiones entre las diferentes categorías emergentes del fenómeno estudiado.

Para el procesamiento de la información recolectada se hizo necesario categorizarlos a través de una codificación axial, proceso de categorización estructuración y triangulación propias del método cualitativo. La categorización de la información recolectada se realizó a través de la codificación axial, la cual permite el análisis y organización de los datos suministrados por los informantes, permitiendo identificar conceptos, patrones y tendencias emergentes en el fenómeno estudiado. Según Vives y Hamui (2021):

> La codificación y categorización de datos son el centro del procedimiento metodológico para hacer manejables los datos y generar una teoría. A partir de este nivel de análisis se ofrece información muy importante para la interpretación de los datos y consolidación de los resultados, que al ensamblarse con conceptos filosóficos asciende a un segundo nivel de análisis más cercano a la complejidad social (p.97).

Al emplear la técnica de codificación y categorización, se logra comprender la información de una forma más fácil y efectiva, ya que permite identificar, comparar y constatar los datos de manera sistemática y objetiva, clasificándolas en categorías descriptivas. Como herramientas para la realización de la investigación se utilizó la contrastación y teorización. En la primera de estas se relaciona las diferentes categorías emergentes por grados de afinidad ya sean semejantes o diferentes con respecto a teorías, idiosincrasia, contexto entre otros. Desde la teorización la propuesta investigativa pretende aportar con un nuevo constructo a partir de la información obtenida del fenómeno de estudio.

Para organizar la información de manera efectiva, es necesario acudir a la estructuración ya que esta permitió organizar de manera lógica y coherente la información a través de la combinación de categorías pequeñas asociadas con otras categorías mayores, en este sentido los guiones intencionados de las entrevistas permitieron obtenerlas.

Al momento de procesar la información estudios de tipo cualitativos, la triangulación fue fundamental ya que esta permitió constatar y obtener datos convergentes desde diversas perspectivas. Al respecto, Latorre (1996) expresa:

> La triangulación es una de las técnicas más características de la metodología cualitativa. Es un recurso que se sirve de una variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas (teorías) y de métodos, contrastando unos con otros para confirmar datos e interpretaciones (p. 216).

A modo de síntesis, se emplearon técnicas como la entrevista semi-estructurada, entrevista a grupos focales y la revisión documental apoyadas en las técnicas de recolección de datos para desarrollar las diferentes fases que conllevaron a construir mejoras ante el fenómeno estudiado.

Rigor Científico de la Investigación: Confiabilidad

La credibilidad y veracidad de toda investigación, debe estar sujeta a criterios de rigor y credibilidad para garantizar la confiabilidad de los hallazgos y generar una confianza sólida dentro de la investigación cualitativa. En este sentido, se consolidó de manera estructurada la teoría y la información recopilada, lo cual ha sido

determinado a partir de la triangulación tanto de fuentes, técnicas y la contrastación de estas.

En este sentido, tomando como referencia los expuesto por Martínez (2006) quien considera que “una investigación es válida en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada”. Es válido considerar que la investigación contribuyó en gran medida a próximos estudios, por cuanto las técnicas e instrumentos estuvieron netamente relacionados con el ejercicio teórico, los métodos empleados garantizando el reconocimiento amplio del contexto o escenario donde se desarrolló el fenómeno.

Limitaciones de la Investigación

En el desarrollo de esta investigación se presentaron ciertas limitaciones tanto en el plano teórico como en el metodológico. En lo concerniente al aspecto teórico, aunque se fundamentó en un marco conceptual sólido a partir de la escogencia de informantes clave, no pudo pasarse por alto la ambigüedad de elegir las corrientes asociadas al fenómeno estudiado. En cuanto a lo metodológico, las decisiones sobre los instrumentos de recolección de la información, el acceso a los participantes y el tiempo disponible para el trabajo de campo se constituyeron en una limitante para dar cumplimiento a los propósitos establecidos.

Sustento Bioético

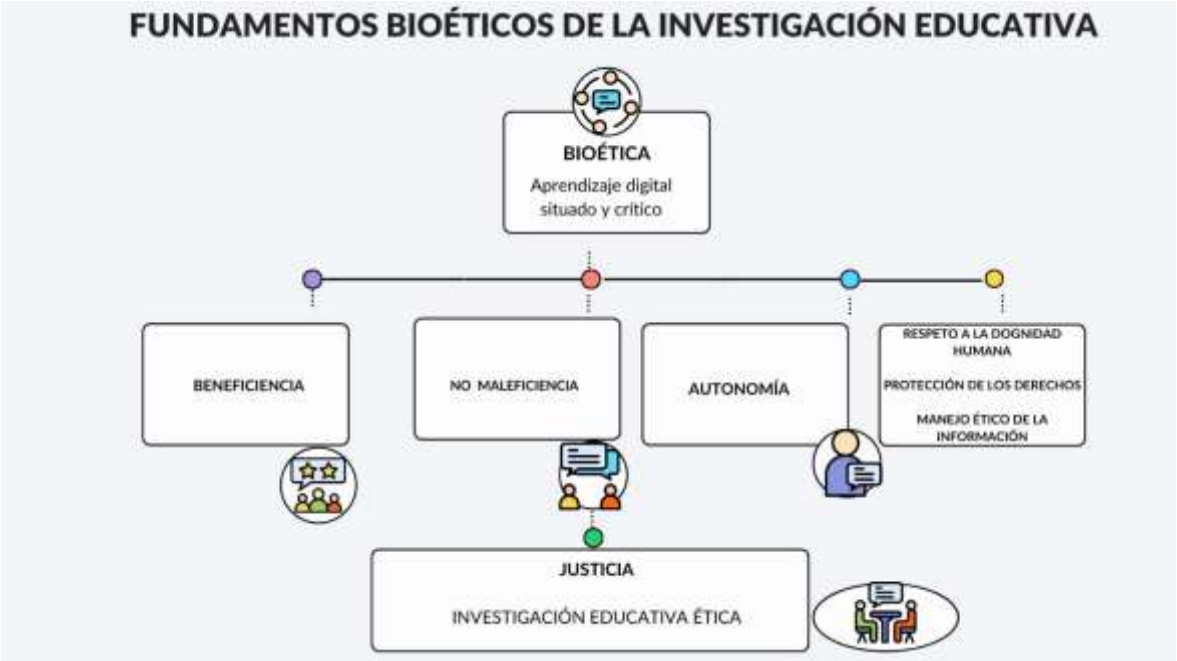
La bioética es una disciplina que va más allá de un simple conjunto de normas rígidas. Su verdadero propósito es servir como una guía de valores y principios para nuestras acciones. En el ámbito de la investigación educativa, su papel es fundamental, ya que garantiza que los procesos de estudio se lleven a cabo de forma ética, respetando la dignidad y los derechos de los participantes. Además, promueve la justicia, la equidad y el compromiso con el bienestar de la comunidad. La relevancia de la bioética es doble: por un lado, establece las directrices para interactuar con los sujetos de estudio y, por el otro, asegura que la información recopilada se maneje de forma apropiada.

La bioética obliga a considerar que cualquier decisión metodológica o ética debe estar alineada con los principios fundamentales de la beneficencia, la no maleficencia, la autonomía y la justicia. Esta investigación se centra en explorar las experiencias de los participantes dentro de un marco de absoluto respeto por sus derechos y bienestar. El objetivo es que las prácticas de investigación sean tanto rigurosas, como humanas, inclusivas y profundamente éticas. De esta manera, la propuesta metodológica no solo contribuyó al conocimiento académico, también tuvo un impacto en el desarrollo de prácticas educativas basadas en la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas.

En este contexto, el principal objetivo fue generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia. Este enfoque se basó en valores éticos clave, como el respeto a la dignidad, la confidencialidad y la imparcialidad. Dado que la investigación es de naturaleza cualitativa, se hizo especial énfasis en el respeto, la equidad, la cooperación, el desarrollo integral y la justicia restaurativa. Para proteger a los participantes, se seguirán procedimientos éticos rigurosos.

En este sentido, se les informó que su participación es totalmente voluntaria y que tienen la libertad de retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa. Aquellos que decidan participar deberán firmar un consentimiento informado. Siguiendo las directrices de la UPEL (2022), esta investigación se compromete a mantener la integridad científica en cada etapa del proceso, desde la producción y divulgación del conocimiento hasta su uso. El Manual de la UPEL considera esta tarea no solo como un esfuerzo intelectual, sino también como un compromiso ético y moral. La protección de los derechos y el bienestar de los participantes se regirán por las políticas del Ministerio de Educación Nacional y la Política Nacional de Educación de Colombia. (ver figura 1 y 2).

Figura 1.
Fundamentos bioéticos de la investigación educativa



Fuente: Contreras (2025)

La figura 1 representa los principios fundamentales de la bioética como eje rector de la investigación educativa. Estos principios orientan las decisiones metodológicas y éticas, garantizando el respeto por la dignidad humana, la protección de los derechos de los participantes y el manejo responsable de la información, con el fin último de salvaguardar su bienestar integral.

Figura 2.
Aplicación del sustento bioético en el proceso investigativo



Fuente: Contreras (2025)

La figura 2 muestra la operatividad del sustento bioético a lo largo del proceso investigativo. Se evidencia cómo los valores éticos se traducen en procedimientos concretos que garantizan la integridad científica, el respeto a los participantes y el cumplimiento del marco normativo institucional y nacional.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

El presente análisis de los hallazgos se erige bajo el enfoque cualitativo lo cual facilitará la interpretación y construcción de un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia. En esta investigación, la categorización se realiza inicialmente de forma manual, la cual estuvo determinada de manera que diera cumplimiento a los objetivos específicos. El tratamiento de la información se inició a través de la transcripción de los audios de las entrevistas a docentes y estudiantes, a fin de ser analizados según las respuestas obtenidas de los informantes clave. Posteriormente, se codificaron las categorías y subcategorías en estudio facilitando la identificación de frases relevantes mediante el software ATLAS.ti., desde donde se organizaron los datos, gestionando así los códigos de forma estructurada, siendo generadas las redes semánticas como resultado de la información recopilada por cada pregunta del instrumento “entrevista”.

Descripción Procedimental del tratamiento de la información

Siguiendo el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003), mediante el cual se estima que los informantes escribieron sus relatos sobre su propia experiencia, lo que significa un análisis del fenómeno encontrado directamente de las voces de los participantes. En la búsqueda de precisión sobre la información organizada por categorías y subcategorías, esta fase de estructuración se centró en organizar las tres categorías principales con sus subcategorías, facilitando la interpretación de los hallazgos, mediante el uso de los códigos emergentes en el software Atlas.ti.9, (Martínez, 2000).

Seguidamente, la etapa analítica, que ejerce su papel narrativo determinante. Durante esta etapa, se desarrollará el análisis por categorías y subcategorías que

facilitarán la interpretación de la información, utilizando códigos emergentes en ATLAS ti.9, a partir de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

Posteriormente, en la etapa de contrastación, en la que se analizaron hallazgos presentes en la investigación y se contrastaron con los estudios mencionados en el marco teórico referencial, a fin de brindar mayor rigurosidad a esta investigación. Según Van Manen (2003), esta etapa es un momento de reflexión pedagógica. Finalmente, en la etapa de teorización, se construirá un modelo teórico-epistémico que sustente el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia.

Fase Analítica. Presentación estructurada

A continuación, se muestra cómo será organizada la presentación de las 3 categorías principales para la fase de análisis del instrumento entrevista:

Categoría 1: Prácticas Pedagógicas en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes.

Subcategorías: 1) Perspectiva docente sobre la evaluación. **2)** Criterios docentes sobre un buen texto. **3)** Valoración del Proceso de Composición. **4)** Métodos y herramientas de evaluación de la escritura. **5)** Percepción sobre la retroalimentación.

Categoría 2: Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes.

Subcategorías: 1) Percepción sobre su experiencia con la escritura. **2)** Textos preferidos por el estudiante. **3)** Claridad de los criterios de evaluación. **4)** Valoración de la evaluación en el estudiante.

Categoría 3: Fundamentos del enfoque comunicativo – funcional que direccionan la evaluación textual

Subcategorías: 1) Intencionalidad y Propósito Comunicativo. **2)** Interacción y Rol del Lector. **3)** Rasgos Lingüísticos y Estructurales al Servicio de la comunicación. **4)** Andamiaje y Autonomía. **5)** Lineamientos curriculares institucionales.

Se inicia esta etapa de la investigación enunciando por fases o etapas el manejo de los datos y los hallazgos, entendiéndose de forma general como en la siguiente tabla. En cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores emergentes, directamente vinculados con los temas principales previamente seleccionados, tal y como se describen en la Tabla, lo cual nos permitió hacer manejable el cúmulo de información recogida durante este análisis, presentándose nuevos hallazgos tomados como subcategorías emergentes.

Se realizó la codificación que permite establecer los códigos con los cuales se identificarán las Unidades en estudio e informantes por cada una de ellas, lo cual se puede visualizar en la siguiente tabla 1. En este sentido, a fin de proteger la privacidad de los participantes según el habeas data, regulado por la Ley 1581 de 2012, se crean los siguientes códigos sistematizados cualitativamente así:

Tabla 2.

Codificación de grupos en estudio para la Entrevistas

PARTICIPANTE DOCENTE	UNIDAD DE ESTUDIO	CODIGO	CODIFICADOS DESDE – HASTA
Informante 1 – Docente	IE ANA MARÍA VELEZ DE TRUJILLO	DOCAS01	001-006
Informante 2 – Docente	IE SANTA MARÍA	DOCAS02	001-006
Informante 3 – Docente	IE SAN FELIPE NERI	DOCAS03	001-006
Informante 4 – Docente	IE SANTA MARÍA	DOCAS04	001-006
Informante 5 – Docente	IE SAN FELIPE NERI	DOCAS05	001-006
Informante 6 – Docente	IE SANTA MARÍA	DOCAS06	001-006
Informante 7 – Estudiante Básica primaria	IE ANA MARÍA VELEZ DE TRUJILLO	ESTCASBP01	001-005
Informante 8 – Estudiante Básica primaria	IE SANTA MARÍA	ESTCASBP02	001-005
Informante 9 – Estudiante Básica primaria	IE SANTA MARÍA	ESTCASBP03	001-005
Informante 10 – Estudiante Básica secundaria	IE ANA MARÍA VELEZ DE TRUJILLO	ESTCASBS01	001-005

Informante 11 – Estudiantes Básica secundaria	IE SANTA MARÍA	ESTCASBS02	001-005

Fuente: Contreras (2026)

Fase Categórica. Categorización y organización de las unidades de datos

De acuerdo a los hechos investigados y, entendiendo que se realizará análisis cualitativo a este instrumento de medición para obtener información susceptible al tema de esta investigación, se procede a la construcción del libro de códigos y registrarlos en el Programa Atlas ti.9, de acuerdo a las siguientes categorías y subcategorías iniciales de estudio:

Tabla 3.
Codificación por categorización.

Propósito general de la investigación:

Generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.

Propósitos específicos	**Categoría de entrada**	**Definición**	**Subcategorías**	**Instrumentos**	**Fuentes**
Develar las prácticas pedagógicas de los docentes en lengua castellana en Educación Básica Primaria en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes.	Prácticas Pedagógicas en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes.	Conjunto de acciones, estrategias, creencias y significados que los docentes despliegan de manera consciente o inconsciente para valorar, retroalimentar y calificar los textos producidos por sus alumnos. Esta categoría no se limita a las técnicas o instrumentos formales (como rúbricas o listas de cotejo), sino que abarca la totalidad de la experiencia evaluativa desde la perspectiva del docente.	Perspectiva docente sobre la evaluación. Criterios docentes sobre un buen texto. Valoración del Proceso de Composición. Métodos y herramientas de evaluación de la escritura. Percepción sobre la retroalimentación.	Observación Entrevista a profundidad	Docentes

Comprender la representación sobre la valoración textual de las producciones escritas en los estudiantes de Básica Primaria.	Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes	Engloba las percepciones, interpretaciones y significados que los estudiantes atribuyen a la evaluación de sus escritos. Esta representación no es una simple reacción a la calificación, sino una compleja estructura mental que se forma a partir de la interacción de múltiples elementos. Las representaciones están relacionadas con la importancia de recibir una retroalimentación efectiva por parte del docente, la cual debe estar sujeta a unos criterios claros y conocidos por el estudiante.	Percepción sobre su experiencia con la escritura Textos preferidos por el estudiante Claridad de los criterios de evaluación. Valoración de la evaluación en el estudiante.	Entrevista Semiestructurada	Estudiante

Interpretar los fundamentos comunicativos funcionales que pueden contribuir a los procesos de valoración textual implícita en la enseñanza de la producción escrita de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia.	Fundamentos del enfoque comunicativo – funcional que direccionan la evaluación textual	Los fundamentos del enfoque comunicativo-funcional en la evaluación textual se refieren al conjunto de principios teóricos y metodológicos que dirigen la valoración de la escritura. Este enfoque trasciende la mera corrección superficial (gramática, ortografía y sintaxis) para centrarse en la eficacia comunicativa del texto.	Intencionalidad y Propósito Comunicativo. Interacción y Rol del Lector. Rasgos Lingüísticos y Estructurales al Servicio de la comunicación Andamiaje y Autonomía Lineamientos curriculares institucionales	Entrevista Semiestructurada Revisión documental	Docentes

Fuente: Contreras (2026)

Fase Analítica. Procedimiento de codificación para medición

A continuación, se presenta el proceso de codificación utilizado para el instrumento aplicado.

Entrevista semiestructurada

Para este instrumento se procedió a codificar en el Programa Atlas ti.9, las categorías y subcategorías de acuerdo a la siguiente Tabla 3. Luego se extrajeron de las respuestas, se procedió a limpiar la lista de palabras, y se seleccionaron los

fragmentos más relevantes agregándose como nodos a los códigos principales. De acuerdo a ellos, se generaron las redes semánticas correspondientes a:

Categoría 1: Prácticas Pedagógicas en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes. Subcategorías: 1) Perspectiva docente sobre la evaluación. 2) Criterios docentes sobre un buen texto. 3) Valoración del Proceso de Composición. 4) Métodos y herramientas de evaluación de la escritura. 5) Percepción sobre la retroalimentación.

Categoría 2: Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes. Subcategorías: 1) Percepción sobre su experiencia con la escritura. 2) Textos preferidos por el estudiante. 3) Claridad de los criterios de evaluación. 4) Valoración de la evaluación en el estudiante.

Categoría 3: Fundamentos del enfoque comunicativo – funcional que direccionan la evaluación textual. Subcategorías: 1) Intencionalidad y Propósito Comunicativo. 2) Interacción y Rol del Lector. 3) Rasgos Lingüísticos y Estructurales al Servicio de la comunicación. 4) Andamiaje y Autonomía. 5) Lineamientos curriculares institucionales.

Análisis de los Datos para el Instrumento Entrevista Semiestructurada

Este análisis de datos está caracterizado por desarrollarse bajo un enfoque metodológico de carácter cualitativo, por cuanto se trata de un proyecto que utiliza métodos de análisis de los datos a través de medios subjetivos bajo técnicas de recopilación de datos como la entrevista semiestructurada, perfectamente aceptable dentro del mundo de la investigación. Para realizar este análisis, se establece un procedimiento de codificación inicial de los informantes clave, siendo a partir de allí identificados para el análisis de sus respuestas.

Tal es el caso de este análisis se realiza según la información extraída de las entrevistas a los informantes clave desde el software Atlas ti9. Posteriormente se asignan códigos a las categorías y subcategorías en estudio y así caracterizar los hallazgos por cada una de ellos. Todas las interrogantes realizadas intentan revelar

cómo se desenvuelven los profesores (praxis pedagógica) en la enseñanza de la competencia discursiva oral. Por lo tanto, este análisis determinará y definirá los componentes involucrados en el cuadro de categorías y subcategorías, conservando sus características de investigación de campo-documental, donde a través de datos recopilados cualitativamente mediante el método de entrevista semiestructurada, bajo la técnica en profundidad, logren demostrar cómo están interactuando las personas participantes.

Dando inicio a esta etapa de la investigación, codificando a los informantes clave como lo indica la Tabla 4, enunciando por fases el manejo de los datos y los hallazgos, entendiéndose de forma general como en la siguiente tabla. Finalmente, la caracterización de tales informantes clave expuesta en esta misma tabla, lo cual coloca en contexto al lector sobre el alcance y preparación de cada uno de ellos.

Tabla 4.
Codificación de Informantes clave

N°	Código	Funciones	Descripción
1	**DOCAS01**	Docente de primaria, magister en educación	Docente de género femenino, con una trayectoria de 15 años de experiencia en el área de lenguaje.
2	**DOCAS02**	Docente de primaria. Licenciada en lengua castellana	Docente de género femenino con 30 años de experiencia.
3	**DOCAS03**	Docente de primaria	Docente de género femenino con 30 años de experiencia en el área de lenguaje dentro de la institución.
4	**DOCAS04**	Docente de secundaria.	Docente en ejercicio de género femenino con 12 años de en el

		Licenciada en lengua castellana	área de lenguaje dentro de la institución
5	**DOCAS05**	Docente de secundaria. Licenciado en lengua castellana	Docente de lengua castellana con experiencia en la enseñanza de la producción escrita.
6	**DOCAS06**	Docente de secundaria. Licenciado en lengua castellana	Docente de lengua castellana con experiencia en la enseñanza de la producción escrita
7	**ESTCASBP01**	Estudiante	Estudiante de género masculino, con 10 años.
8	**ESTCASBP02**	Estudiante de Básica primaria	Estudiante de género femenino, con 9 años de edad.
9	**ESTCASBP03**	Estudiante de Básica primaria	
0	**ESTCASBS01**	Estudiante de Básica secundaria	Estudiante de género femenino con 11 años de edad.
1	**ESTCASBS02**	Estudiante de Básica secundaria	Estudiante de género femenino con 11 años de edad
Nota: La coordinadora no es informante, cumplió funciones observadoras			
	Dir001	Coordinadora Académica	Mujer de 30 años, docente.

Fuente: Contreras (2026)

En cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores originados de las vivencias y narrativas experienciales de los informantes, los cuales están directamente vinculados con los temas principales previamente seleccionados, tal y como se describen en la Tabla 5, lo cual permitió hacer manejable el cúmulo de información recogida durante este análisis, presentándose nuevos hallazgos tomados como parte activa de las categorías y subcategorías.

Tabla 5.
Codificación de categorías y Subcategorías

Categoría de entrada	**CODIFICACIÓN**	**Subcategorías**	**CODIFICACIÓN**
Pedagógicas en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes.	**PPEPE**	Perspectiva docente sobre la evaluación.	**PDE**
		Criterios docentes sobre un buen texto.	**CDT**
		Valoración del Proceso de Composición.	**VPC**
		Métodos y herramientas de evaluación de la escritura.	**MHE**
		Percepción sobre la retroalimentación.	**PSR**
Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes	**RSVPE**	Percepción sobre su experiencia con la escritura	**PSE**
		Textos preferidos por el estudiante	**TPE**
		Claridad de los criterios de evaluación	**CCE**
		Valoración de la evaluación en el estudiante	**VDE**

Fundamentos del enfoque comunicativo – funcional que direccionan la evaluación textual	**FECFET**	Intencionalidad y Propósito Comunicativo	**IPC**
		Interacción y Rol del Lector	**IRDL**
		Rasgos Lingüísticos y Estructurales al Servicio de la comunicación	**RLESC**
		Andamiaje y Autonomía	**AYA**
		Lineamientos curriculares institucionales	**LCI**

Nota: Fuente: Contreras (2026)

Análisis cualitativo Instrumento de Entrevista semiestructurada a Docentes

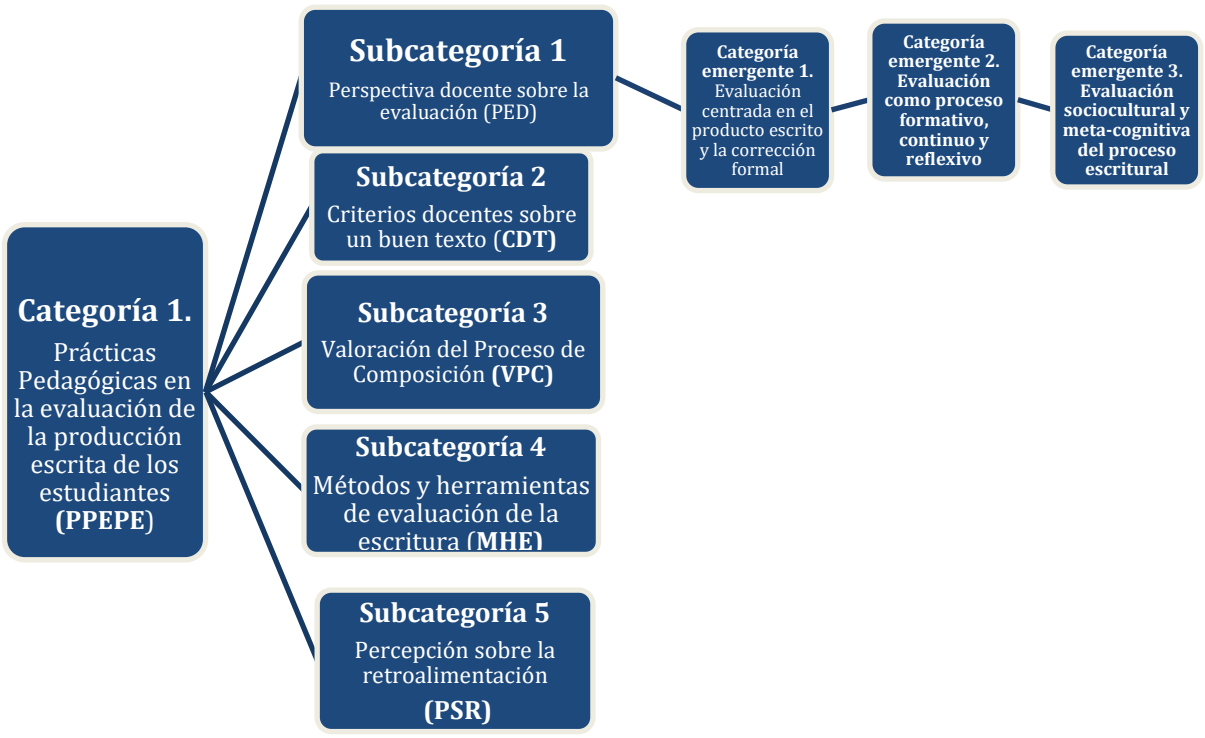
El análisis de los resultados llevó el siguiente procedimiento: Se inició realizando la entrevista semiestructurada, entendida como una técnica de recolección de datos enmarcada en la fenomenología bajo el paradigma interpretativo sistemático. Esta se fundamentó en los planteamientos de Morse (2006), quien destaca la necesidad de mantener una revisión constante de las situaciones emergentes durante el proceso de la aplicación de la entrevista, reconociendo la experiencia vivida y la significación construida en cada contexto escolar. En este sentido, se concibe que cada docente forme una concepción personal de su acción pedagógica sobre la escritura.

A fin de llegar a la comprensión del fenómeno de la enseñanza de la escritura en tres instituciones educativas de Cartagena de Indias, se analizan los testimonios de los participantes por categorías y subcategorías.

Categoría 1. Prácticas Pedagógicas en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes

La práctica pedagógica en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes se define como un conjunto de acciones, estrategias, creencias y significados que los docentes despliegan de manera consciente o inconsciente para valorar, retroalimentar y calificar los textos producidos por sus alumnos. Esta categoría no se limita a las técnicas o instrumentos formales (como rúbricas o listas de cotejo), sino que abarca la totalidad de la experiencia evaluativa desde la perspectiva del docente.

Figura 1
Categoría 1 y sus subcategorías en estudio



Fuente: Contreras (2026)

A fin de dar cumplimiento al objetivo 1. Develar las prácticas pedagógicas de los docentes en lengua castellana en Educación Básica Primaria en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes, se desglosa la información obtenida del instrumento aplicado según las siguientes subcategorías:

Subcategoría 1.1. Perspectiva docente sobre la evaluación

Desde la fenomenología hermenéutica, el análisis no busca clasificar a los docentes, en su lugar persigue develar el sentido vivido de la evaluación en su práctica cotidiana, sobre lo cual se exponen los siguientes testimonios*:*

"En mi experiencia, el proceso de evaluación de la escritura suele centrarse más en el producto final. Reviso los textos de los estudiantes al finalizar la actividad y asigno una calificación basada en la ortografía, la redacción y la presentación" (DOCAS01)

"La evaluación es un proceso que nos permite medir el avance de los estudiantes con referencia a un aprendizaje. Es un insumo que nos permite valorar cualitativamente o cuantitativamente al estudiante, asignándole una nota de acuerdo a la escala de valoración. Esta evaluación puede ser formativa o sumativa. En el caso de la evaluación de la escritura es la forma de valorar el pensamiento del otro a través del código escrito" (DOCAS04)

"Bueno, para mi evaluar es una forma de medir el desempeño del estudiante, en este caso como la hace en un texto escrito, tengo en cuenta aspectos básicos como la ortografía y caligrafía. También considero es un proceso que posibilita valorar como se adquiere el aprendizaje desde las aulas, un ejemplo de evaluación es la que se desarrolla por períodos académicos y otra podría ser la evaluación formativa. Desde la práctica evaluativa de la producción escrita un ejemplo claro es cuando reviso los textos que realizan mis estudiantes asignándoles una nota de acuerdo a la escala de valoración del sistema institucional de evaluación" (DOCAS05)

Análisis interpretativo: Predominio del enfoque por resultados y normativo.

Los relatos de DOCAS01, DOCAS04 y DOCAS05 expresan una concepción de la evaluación centrada principalmente en: a) El producto final del texto; b) La medición del desempeño; c) La asignación de una calificación numérica; d) Criterios formales como ortografía, redacción, presentación y caligrafía.

Estas voces configuran una experiencia evaluativa donde la escritura es entendida como un resultado observable y medible, más que como un proceso cognitivo, comunicativo y social. La evaluación se vive como un acto terminal, generalmente al finalizar la actividad, lo que limita la posibilidad de acompañar la construcción del sentido textual. Desde el enfoque comunicativo-funcional, esta perspectiva evidencia una desconexión entre la valoración y la intención comunicativa del texto, pues se privilegia la corrección formal sobre la adecuación al contexto, al propósito y al destinatario. Hermenéuticamente, se trata de una evaluación que desarticula el texto, reduciendo su significancia, semántica y capacidad discursiva.

Aunque algunas voces de los participantes explican sus formas evaluativas orientadas a la autoevaluación, enfocados en mejorar los resultados, como lo indica el siguiente testimonio:

“Concibo la evaluación como un proceso formativo, continuo y reflexivo que permite acompañar al estudiante en su aprendizaje; además, no se trata solo de calificar un producto final, sino de reconocer los avances, dificultades y potencialidades en el proceso de producción escrita del estudiante. En mi práctica, suelo aplicar evaluaciones diagnósticas al iniciar un tema para conocer el punto de partida de los estudiantes. Durante el proceso, utilizo rúbricas y observaciones cualitativas para valorar aspectos como la coherencia, la cohesión y la adecuación textual. Pocas realizo retroalimentaciones personalizadas donde el estudiante comprende qué logró y qué debe mejorar” (DOCAS03)

Los testimonios revelan que la evaluación de la escritura es vivida por los docentes como una práctica heterogénea, situada entre enfoques tradicionales centrados en el producto final y posturas emergentes que conciben la evaluación como proceso formativo, reflexivo, sociocultural y metacognitivo. Tal y como lo expresa el siguiente informante:

“El proceso de evaluación lo convivo como un mecanismo permanente de interrelación con el saber cotidiano donde puedo replantear mis prácticas

educativas además me fundamenta no solo en lo teórico si no en la vivencia. Como ejemplos partos de los saberes previos de esta manera puedo retroalimentar los procesos llevándome no solo a evaluar, también me auto evalúo" (DOCAS02)

Este informante tiene una mirada hacia la evaluación como proceso formativo y reflexivo. La diversidad experiencial a la cual refiere, permite comprender la evaluación no como un acto homogéneo, sino como una práctica pedagógica tensionada por concepciones institucionales, saberes profesionales y trayectorias formativas del docente.

En contraste, los testimonios de DOCAS02 y DOCAS03 introducen una experiencia evaluativa vivida como: a) Proceso permanente y continuo; b) Espacio de interrelación con el saber cotidiano; c) Oportunidad de retroalimentación y autoevaluación docente; d) Reconocimiento de avances, dificultades y potencialidades del estudiante; e) Aquí la evaluación deja de ser solo un instrumento de medición para convertirse en un dispositivo pedagógico de acompañamiento, donde el docente también se reconoce como sujeto evaluado.

Especialmente en DOCAS03 se evidencia una aproximación más cercana al enfoque comunicativo-funcional, al valorar aspectos como la coherencia, cohesión y adecuación textual, aunque se reconoce una limitación en la retroalimentación personalizada, lo que muestra tensiones entre la intención pedagógica y las condiciones reales de la práctica. Desde la visión de Van Manen, esta experiencia refleja una evaluación vivida como cuidado pedagógico, orientada al crecimiento del estudiante y a la comprensión de su proceso escritural.

Aunado a esto, el siguiente testimonio de DOCAS06 constituye una ruptura epistemológica significativa frente a los enfoques tradicionales. La evaluación de la escritura es vivida como: a) Construcción sociocultural, vinculada a necesidades comunicativas reales; b) Proceso de coevaluación, donde el otro se convierte en interlocutor válido; c) Espacio de meta-cognición y autorregulación, articulado a las etapas del proceso escritural.

“El proceso evaluación de escritura, lo concibo como un acto de construcción sociocultural y metacognición. De construcción sociocultural, porque la escritura responde siempre a una necesidad comunicativa que está vinculada al público o sujeto sociocultural que se dirige, por tanto, para mí, es importante que los estudiantes mediante de la coevaluación de los escritos, puedan realizar pequeños ejercicios de corrección donde puedan verificar si responden a dichas necesidades comunicativas. Por otro lado, también lo concibo como un acto de metacognición porque a través del proceso de planeación, investigación, transcripción y edición de la escritura, el estudiante tiene la oportunidad de autorregular su propio proceso desde cada etapa escritural. De modo que, puede reconocer avances, identificar oportunidades de mejoras y perfeccionar esta habilidad” (DOCAS06)

Esta perspectiva se alinea de manera directa con el enfoque comunicativo-funcional, al comprender la escritura como una práctica social situada y la evaluación como una herramienta para que el estudiante reflexione sobre su propio decir escrito, su destinatario y su intención comunicativa. Fenomenológicamente, la evaluación se experimenta aquí como un acto de sentido, no de control; como un proceso que habilita la conciencia del aprender a escribir, más que la simple corrección del error.

En resumen, la subcategoría “Perspectiva docente sobre la evaluación” revela una coexistencia de racionalidades evaluativas:

a) Una racionalidad técnica-instrumental, centrada en la calificación y el producto.
b) Una racionalidad pedagógica-formativa, orientada al proceso y la reflexión.
c) Una racionalidad sociocultural-epistémica, que concibe la evaluación como construcción de sentido, comunicación y meta-cognición.

Esta pluralidad de significados pone de manifiesto la necesidad de un modelo teórico-epistémico que articule la evaluación de la escritura desde un enfoque comunicativo-funcional, capaz de trascender la lógica normativa y promover una

valoración textual integral, situada y formativa, acorde con las realidades educativas de la Ciudad de Cartagena. En tal sentido, surge la siguiente categoría emergente:

Categoría emergente 1. Evaluación centrada en el producto escrito y la corrección formal

En esta categoría se agrupan las experiencias docentes que conciben la evaluación de la escritura como un acto final de verificación, orientado principalmente a la corrección ortográfica, caligráfica y a la asignación de una calificación cuantitativa. La evaluación es vivida como un mecanismo de cierre del proceso pedagógico, más que como un acompañamiento del mismo. Desde la perspectiva docente, los testimonios DOCAS01, DOCAS04 y DOCAS05 revelan una práctica evaluativa donde el texto se entiende como objeto terminado, y el estudiante como receptor pasivo de un juicio externo. La escritura se valora desde criterios normativos institucionales, priorizando la presentación y el cumplimiento de estándares formales.

Categoría emergente 2. Evaluación como proceso formativo, continuo y reflexivo

Esta categoría emerge de las voces docentes que experimentan la evaluación como un "*proceso permanente de acompañamiento pedagógico",* orientado al reconocimiento de avances, dificultades y potencialidades del estudiante. La evaluación se vive como una práctica reflexiva que no solo interpela al estudiante, sino también al docente, quien se reconoce como sujeto de autoevaluación y transformación de su práctica.

Los testimonios DOCAS02 y DOCAS03 expresan una concepción evaluativa que trasciende la calificación y se inscribe en una lógica de **retroalimentación**, diagnóstico inicial y seguimiento del proceso escritural.
Esta categoría se articula de manera más consistente con el modelo cognitivo de la escritura, al reconocer la importancia de evaluar no solo el texto final, sino también las fases de planificación, textualización y revisión, entendidas como procesos recursivos e interdependientes

De la misma manera, se conecta con Cassany (1999) al concebir la escritura como un proceso que requiere intervenciones pedagógicas continuas, donde la evaluación cumple una función reguladora del aprendizaje. Desde el enfoque comunicativo-funcional, esta perspectiva permite valorar progresivamente la coherencia, cohesión y adecuación textual, aunque aún presenta tensiones en la personalización de la retroalimentación.

Categoría emergente 3. Evaluación sociocultural y meta-cognitiva del proceso escritural

Esta categoría emerge con fuerza del testimonio DOCAS06 y representa una comprensión profunda y situada de la evaluación de la escritura. La evaluación es vivida como un acto de construcción sociocultural, donde el texto se produce y se valora en función de una necesidad comunicativa real y de un destinatario concreto.

Igualmente, se concibe la evaluación como un proceso de meta-cognición y autorregulación, en el que el estudiante reflexiona sobre sus propias decisiones escriturales a lo largo de las etapas de planeación, investigación, transcripción y edición. Esta categoría emergente se alinea plenamente con el modelo de Flower y Hayes (1981) al reconocer la naturaleza recursiva y autorregulada de los procesos de escritura, especialmente en la fase de revisión, entendida como evaluación permanente del texto en construcción.

Desde Cassany (1999), esta perspectiva fortalece la idea de la escritura como una práctica social, en la que la evaluación adquiere sentido cuando se vincula al uso real del lenguaje. En términos del enfoque comunicativo-funcional, esta categoría constituye un pilar epistémico para tu modelo, al integrar evaluación, comunicación, contexto y conciencia meta-cognitiva en un mismo acto pedagógico.

Estas tres categorías emergentes evidencian una transición epistemológica en las prácticas evaluativas docentes: desde una evaluación centrada en el producto, hacia enfoques formativos y, de manera incipiente pero significativa, hacia una evaluación comunicativa-funcional, sociocultural y meta-cognitiva. Esta progresión sustenta la necesidad de proponer un modelo teórico-epistémico de

valoración textual que articule los aportes del modelo cognitivo de la escritura con las realidades pedagógicas del contexto educativo de Cartagena.

Subcategoría 1.2. Criterios docentes sobre un buen texto

"Considero que un buen texto debe ser coherente, tener una estructura organizada y reflejar un dominio básico de la ortografía. Aunque reconozco que muchas veces mi criterio se limita a lo formal y no profundiza en la intencionalidad comunicativa ni en la voz del autor. Es decir, me limito a corregir detalles como la ortografía y caligrafía" (DOCAS01)

Subcategoría 1.3. Valoración del Proceso de Composición

"Desde mi práctica, el proceso de composición escrita es una actividad académica que debe darse en el aula y condicionar al estudiante a realizarla obligatoriamente. Debe partir desde una hoja en blanco para identificar la creatividad de los estudiantes" (DOCAS01).

Subcategoría 1.4. Métodos y herramientas de evaluación de la escritura

"Usualmente empleo guías o listas de cotejo elaboradas por la institución, centradas en aspectos ortográficos, de redacción y presentación. También tengo en cuenta que el texto sea legible y tenga creatividad. Tengo estudiantes muy creativos por eso centro la calificación en la creatividad Por favor, explique si la relación socio-afectiva propicia a su vez un clima de diálogo franco y abierto acerca del tema o temas de conocimiento" (DOCAS01).

Subcategoría 1.5. Percepción sobre la retroalimentación

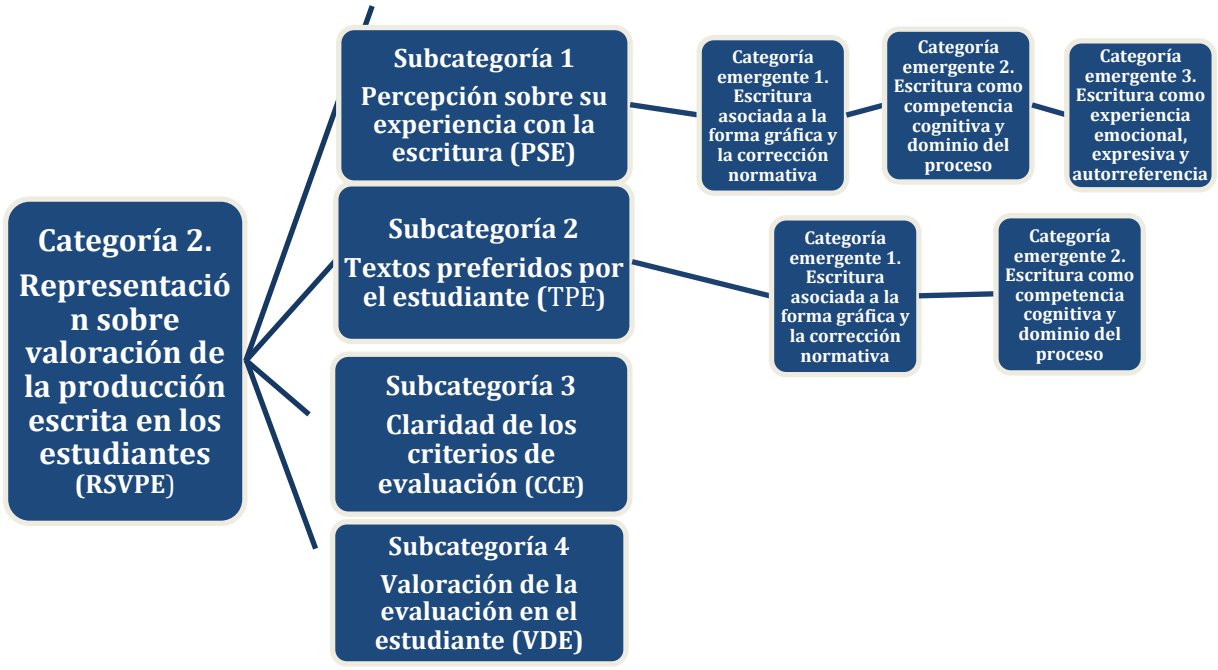
"En realidad, no siempre logro evidenciar si los estudiantes aplican las observaciones realizadas. Aunque escribo comentarios en los textos, pocas veces los revisamos juntos, y la retroalimentación termina siendo un ejercicio unidireccional. Los tiempos no dan" (DOCAS02)

Categoría 2. Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes

Para esta categoría se presentan los elementos pertinentes a la valoración de la producción escrita de los estudiantes, englobando las percepciones, interpretaciones y significados que los estudiantes atribuyen a la evaluación de sus escritos. Esta representación no es una simple reacción a la calificación, es una compleja estructura mental que se forma a partir de la interacción de múltiple naturaleza. Las representaciones están relacionadas con la importancia de recibir una retroalimentación efectiva por parte del docente, la cual debe estar sujeta a unos criterios claros y conocidos por el estudiante.

Figura 2.

Categoría 2 y sus subcategorías en estudio



Fuente: Contreras (2026).

Todo ello, a fin de dar cumplimiento al objetivo 2. Comprender la representación sobre la valoración textual de las producciones escritas en los

estudiantes de Básica Primaria, lo cual está evidenciado en el análisis a continuación:

Análisis de Hallazgos del Instrumento de Entrevista semiestructurada a Estudiantes

El análisis de los resultados para los estudiantes llevó el siguiente procedimiento: Se inició realizando la entrevista semiestructurada, entendida como una técnica de recolección de datos enmarcada en la fenomenología bajo el paradigma interpretativo sistemático. Esta se fundamentó en los planteamientos de Morse (2006), quien destaca la necesidad de mantener una revisión constante de las situaciones emergentes durante el proceso de la aplicación de la entrevista, reconociendo la experiencia vivida y la significación construida en cada contexto escolar. En este sentido, se concibe que cada estudiante forme un respaldo a la percepción sobre la escritura y la acción pedagógica que ejerce el docente sobre ellos como aprendices.

A fin de llegar a la comprensión, significados y percepción del fenómeno de la enseñanza de la escritura en tres instituciones educativas de Cartagena de Indias, se analizan los testimonios de los participantes estudiantes de acuerdo a la categoría 2 y sus subcategorías correspondientes según la matriz categorial.

Análisis interpretativo de la Categoría 2: Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes

La categoría 2 establece comprender la representación sobre valoración de la producción escrita de los estudiantes participantes. Engloba las percepciones, interpretaciones y significados que los estudiantes atribuyen a la evaluación de sus escritos. Esta representación no es una simple reacción a la calificación, sino una compleja estructura mental que se forma a partir de la interacción de múltiples elementos. Las representaciones están relacionadas con la importancia de recibir una retroalimentación efectiva por parte del docente, la cual debe estar sujeta a unos criterios claros y conocidos por el estudiante.

Subcategoría 2.1. "Percepción sobre su experiencia con la escritura"

Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica (Van Manen), los relatos permiten comprender cómo los estudiantes viven, sienten y significan la experiencia de escribir, revelando tensiones entre lo formal, lo cognitivo y lo subjetivo-emocional del proceso escritural. Las percepciones de los estudiantes denotan un interés en la escritura cuando es para desarrollar su imaginación, cuando son sus propias creaciones, más no así sucede con los textos designados para su escritura de forma mecanizada o por investigar sobre un tema.

Estas experiencias constituyeron la percepción sobre las prácticas con la escritura, como vivencia encarnada, cargada de sentido, afectividad y temporalidad. En este marco, los relatos de los estudiantes emergen como textos experienciales que permiten acceder a la forma en que la escritura es vivida, sentida y significada en el contexto escolar, más allá de su dimensión técnica o normativa.

Esta subcategoría reveló una tensión estructural entre dos modos de experimentar la escritura: por un lado, la escritura como espacio de expansión imaginativa y autoría subjetiva; por otro, la escritura como práctica escolarizada, instrumental y mecánicamente prescrita. Esta dicotomía no es meramente metodológica, sino profundamente pedagógica, pues pone en evidencia cómo determinadas prácticas docentes, y, en particular, sus formas evaluativas, inciden directamente en la disposición afectiva y cognitiva del estudiante hacia el acto de escribir.

Esto quiere decir que, cuando los estudiantes manifiestan interés por la escritura asociada a sus propias creaciones, no solo están expresando una preferencia temática, sino revelando una relación de apropiación simbólica del lenguaje. La escritura, en estos casos, es vivida como un acto de autoexpresión, de exploración de su propia cultura e identidad, además de construcción de sentido personal. Desde una lectura hermenéutica, esta experiencia puede interpretarse como un momento de consonancia entre subjetividad, intención comunicativa y

forma textual, donde el estudiante se reconoce como sujeto de discurso y no como mero ejecutor de consignas.

En contraste, la escritura “designada”, aquella orientada por la investigación obligatoria de un tema o por la reproducción de formatos preestablecidos, es percibida como una actividad desprovista de significación personal. Aquí, la escritura se experimenta como tarea impuesta, desvinculada de la experiencia vital del estudiante y regulada por criterios externos que priorizan la corrección formal y el cumplimiento de instrucciones. Esta percepción dialoga directamente con los modelos evaluativos tradicionales previamente analizados, en los que la escritura es valorada como producto acabado y no como proceso de construcción subjetiva y cognitiva.

Desde el punto de vista pedagógico, esta subcategoría pone en evidencia un desajuste entre las intencionalidades formativas del currículo y las prácticas evaluativas que lo llevan a operacionalizar. Aunque la escuela declara promover el pensamiento crítico, la creatividad y la competencia comunicativa, las modalidades de evaluación centradas en la escritura mecanizada generan experiencias de extrañamiento y desafección. En términos fenomenológicos, la escritura deja de ser vivida como posibilidad y se transforma en carga, lo que repercute negativamente en la motivación y en el desarrollo de la competencia escritural.

Vinculando este hallazgo con las innovaciones pedagógicas resulta evidente que las prácticas evaluativas formativas basadas en la reescritura, la retroalimentación dialógica y la valoración del proceso, tienen el potencial de reconfigurar la experiencia subjetiva de la escritura. Al legitimar la voz del estudiante, sus elecciones discursivas y su imaginario, la evaluación deja de operar como dispositivo de control y se convierte en mediación pedagógica que acompaña la emergencia del sentido.

Asimismo, la tensión identificada entre escritura creativa y escritura investigativa no debe interpretarse como un rechazo al rigor cognitivo, en su lugar debe mirarse como una crítica implícita a la forma en que dicho rigor es didáctica y

evaluativamente encarnado. Cuando la investigación escrita se presenta como reproducción acrítica de información y se evalúa desde parámetros rígidos, se anula su potencial formativo. En cambio, una pedagogía de la escritura situada y reflexiva puede integrar la investigación con la subjetividad, articulando imaginación, análisis y argumentación.

En atención a lo descrito, esta Subcategoría 2.1 revela que la experiencia escritural de los estudiantes está profundamente condicionada por las prácticas pedagógicas y evaluativas que la enmarcan. Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, se concluye que evaluar la escritura se convierte para esta investigación en una intervención que moldea la forma en que el estudiante se relaciona con el lenguaje, consigo mismo y con el conocimiento. Este hallazgo refuerza la necesidad, planteada en el marco teórico previo, de transitar hacia modelos evaluativos innovadores que restituyan a la escritura su dimensión experiencial, formativa y humana en la educación básica.

En atención a la Categoría 2: Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes. Subcategoría 2.1. “Percepción sobre su experiencia con la escritura”, los estudiantes respondieron a la siguiente interrogante: 1. ¿Cómo te ves en tu experiencia como escritor, te consideras un buen escritor o alguien que lucha con la escritura?, expresando su opinión, sentir y posición mediante los siguientes relatos:

“La verdad yo lucho contra la escritura y con la escritura porque hago las cosas más o menos, porque no tengo caligrafía tan bonita. Como no tengo la letra tan bonita no me considero un buen escritor” (ESTCASBP01)

“Por mi experiencia me consiguió una persona que este le dificulta la escritura ya que obviamente no tengo una buena ortografía” (ESTCASBP02).

En los testimonios de los estudiantes ESTCASBP01 y ESTCASBP02, la autovaloración que se realizan como escritores se encuentra fuertemente condicionada por aspectos superficiales y normativos, especialmente la caligrafía y

la ortografía, lo que genera una percepción de dificultad y auto-desvalorización. Ellos no ven más allá de este contexto evaluativo, dados los criterios utilizados por sus docentes para su evaluación. No así sucede con los testimonios de los estudiantes número 03 de Básica primaria y números 01 y 02 de Básica secundaria, expresados a continuación:

"Bueno yo me considero una buena escritora porque cuando me dan un tema sé lo que voy a hacer rápidamente" (ESTCASBP03)

"Bueno, yo me siento bien cuando escribo porque me siento feliz me relajo me libero y expreso lo que quiero decir en pocas palabras. Entonces me considero una buena escritora porqué me gusta escribir, siento que es un momento muy bonito donde me conecto conmigo misma y me hace feliz" (ESTCASBS01)

"Desde mi experiencia me considero una buena escritora, por mi creatividad y mi capacidad de redactar algo" (ESTCASBS02)

Categoría emergente 1. Escritura asociada a la forma gráfica y la corrección normativa

En los testimonios de algunos estudiantes como los números 1 y 2 de Básica primaria, la autovaloración como escritores se encuentra fuertemente condicionada por aspectos superficiales y normativos, especialmente la caligrafía y la ortografía, lo que genera una percepción de dificultad y auto-desvalorización; tal y como lo señala la siguiente evidencia empírica:

"No tengo caligrafía tan bonita… no me considero un buen escritor" (ESTCASBP01). "Me dificulta la escritura… no tengo una buena ortografía" (ESTCASBP02)

Esto se interpreta como que la escritura es vivida como una práctica restrictiva, donde el error gráfico se convierte en un marcador que identifica algún tipo de incompetencia. Esta percepción revela una experiencia evaluativa centrada en el producto final, que desestima la dimensión comunicativa y procesual del escribir. Esta categoría se alinea con una visión reducida de la escritura, centrada

en la fase de traducción superficial, desconectada de la planificación y la revisión reflexiva descritas en el modelo cognitivo de Hayes y Flower (1981). Desde el enfoque comunicativo-funcional, esta mirada limita el reconocimiento de la escritura como acto de construcción de sentido y comunicación social.

Categoría emergente 2. Escritura como competencia cognitiva y dominio del proceso

Esta categoría emergente 2 se configura en una comprensión de la escritura que se desplaza desde la vivencia afectiva hacia una autopercepción de competencia cognitiva. A diferencia de la subcategoría centrada en la experiencia subjetiva-emocional, aquí los estudiantes construyen su identidad escritural a partir del dominio de operaciones mentales clave: comprensión del tema, generación de ideas y organización textual. Esta autodefinición como “buenos escritores” se sustenta en la percepción de eficacia en las fases iniciales del proceso escritural, especialmente en la planificación.

Los testimonios evidencian que, cuando el estudiante declara “saber rápidamente lo que va a hacer”, se activa una representación de la escritura como tarea cognitivamente accesible y funcional. Desde un enfoque cognitivo, esta experiencia se vincula con la activación de esquemas previos, la delimitación de propósitos comunicativos y la anticipación de la estructura textual. Es decir, la escritura deja de ser vivida como un espacio de incertidumbre para convertirse en una práctica controlable, lo que fortalece el auto concepto escritural y la sensación de competencia académica.

Sin embargo, esta categoría no se agota en la dimensión cognitiva instrumental. Algunos testimonios introducen una capa experiencial más compleja, donde la escritura es descrita como un acto de autorregulación emocional, bienestar y conexión consigo mismo. Esta coexistencia de lo cognitivo y lo afectivo refuerza la idea, desarrollada en el análisis previo, de que la escritura escolar no puede ser comprendida desde un único marco teórico, para esta investigación se convierte en

una práctica multidimensional donde pensamiento, emoción e identidad se entrelazan.

Desde el punto de vista teórico, la categoría dialoga directamente con el modelo cognitivo de la escritura propuesto por Hayes y Flower (1981), particularmente con la fase de planificación. Los estudiantes que se perciben competentes evidencian claridad de propósito, dominio temático y capacidad de organización previa, lo que coincide con los componentes de este modelo: generación de ideas, establecimiento de objetivos y estructuración del discurso antes de la textualización.

Sin embargo, el análisis de los testimonios que expresan dificultad escritural, asociada a la caligrafía o la ortografía, revela una tensión crítica en la implementación pedagógica del modelo cognitivo. Aunque los estudiantes pueden poseer competencias de planificación y creatividad, su autovaloración como escritores se ve erosionada por prácticas evaluativas que focalizan casi exclusivamente la fase de traducción textual, entendida como corrección formal del producto final. En estos casos, la escritura es reducida a su manifestación superficial, restando visibilidad a los procesos cognitivos que la preceden.

Esta desarticulación parcial del modelo recursivo resulta pedagógicamente significativa. Al no considerar la planificación ni la revisión como espacios evaluables, la evaluación escolar transmite implícitamente que pensar, organizar y revisar no constituyen dimensiones legítimas del escribir, sino etapas secundarias frente a la presentación final del texto. Tal enfoque refuerza una concepción reduccionista de la competencia escritural y genera experiencias de exclusión simbólica en estudiantes que, aun comprendiendo y creando, no cumplen con los estándares formales esperados.

Vinculando este hallazgo con el análisis previo sobre evaluación tradicional e innovadora, se evidencia que las prácticas evaluativas centradas en el resultado no solo limitan el potencial formativo de la escritura, sino que también inciden directamente en la construcción del auto concepto escritural. Los estudiantes

internalizaron los criterios de evaluación institucionales y, en función de ellos, se reconocen, o no, como escritores competentes. Así, la evaluación deja de ser un instrumento pedagógico para convertirse en un dispositivo de identidad para el estudiante y de resignificación para la práctica docente.

Desde un enfoque comunicativo-funcional, la categoría reafirma que la escritura cobra sentido cuando se orienta a la organización y comunicación intencional del pensamiento. La posibilidad de elegir temas de interés y dominio personal no solo mejora la calidad del texto producido, sino que activa procesos cognitivos de mayor profundidad y compromiso. Esta libertad temática, ausente en modelos tradicionales, se presenta como una condición pedagógica clave para articular creatividad, planificación y dominio conceptual.

Otros estudiantes se reconocen como buenos escritores a partir de su capacidad para comprender el tema, generar ideas y organizar el texto, evidenciando una experiencia más segura y funcional del acto de escribir, lo cual se evidencia de los testimonios dados como respaldo empírico:

“Bueno yo me considero una buena escritora porque cuando me dan un tema sé lo que voy a hacer rápidamente” (ESTCASBP03)

“Bueno, yo me siento bien cuando escribo porque me siento feliz me relajo me libero y expreso lo que quiero decir en pocas palabras. Entonces me considero una buena escritora porqué me gusta escribir, siento que es un momento muy bonito donde me conecto conmigo misma y me hace feliz” (ESTCASBS01)

“Desde mi experiencia me considero una buena escritora, por mi creatividad y mi capacidad de redactar algo” (ESTCASBS02)

Para estos casos, la escritura es vivida como una práctica cognitivamente accesible, donde el estudiante se percibe competente en la planificación y generación de ideas, lo que fortalece su auto-concepto escritural. Esta categoría dialoga directamente con la fase de planificación del modelo

cognitivo de la escritura, en tanto los estudiantes evidencian claridad de propósito, activación de conocimientos previos y dominio del contenido

"La verdad yo lucho contra la escritura con la escritura porque hago las cosas más o menos, porque no tengo caligrafía tan bonita. Como no tengo la letra tan bonita no me considero un buen escritor" (ESTCASBP01)

"Por mi experiencia me consiguió una persona que esté le dificulta la escritura ya que obviamente no tengo una buena ortografía" (ESTCASBP02)

Igualmente, los testimonios muestran que existe una desarticulación parcial del modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), ya que la evaluación se focaliza exclusivamente en el resultado de la fase de traducción-textualización, sin considerar los procesos de planificación ni revisión como espacios evaluables. Desde la perspectiva del modelo recursivo, esta práctica limita la comprensión de la escritura como proceso dinámico y reduce su potencial formativo

De acuerdo a la siguiente evidencia empírica, se pudo constatar que la escritura es vivida como una práctica cognitivamente accesible, donde el estudiante se percibe competente en la planificación y generación de ideas, lo que fortalece su auto-concepto escritural. Los testimonios indican:

"Cuando me dan un tema sé lo que voy a hacer rápidamente" (ESTCASBP03)

"Por mi creatividad y mi capacidad de redactar algo" (ESTCASBS02)

Esta categoría dialoga directamente con la fase de planificación del modelo cognitivo de la escritura, en tanto los estudiantes evidencian claridad de propósito, activación de conocimientos previos y dominio del contenido. Esto quiere decir, que los estudiantes cuando se sienten en libertad de elegir el tema a escribir, ellos elegirán el que más dominan o el de mayor interés para ellos, por lo cual el resultado de su escritura estará mejor redactado y cuidando el contenido expresado. Desde

el enfoque comunicativo-funcional, se reconoce la escritura como medio para organizar y comunicar pensamientos de forma intencional.

En virtud de lo expuesto, esta Categoría emergente 2 pone en evidencia que la escritura, cuando es vivida como competencia cognitiva dominable, fortalece la seguridad, la autonomía y la identidad académica del estudiante. No obstante, esta experiencia positiva depende en gran medida de prácticas pedagógicas y evaluativas que reconozcan el carácter procesual, recursivo y multidimensional del escribir. El análisis confirma, en consonancia con los desarrollos anteriores, que una pedagogía de la escritura orientada al proceso, y no únicamente al producto, resulta fundamental para potenciar tanto el desarrollo cognitivo como la experiencia subjetiva de los estudiantes de educación básica.

Categoría emergente 3. Escritura como experiencia emocional, expresiva y autorreferencial

Un grupo de estudiantes resignifica la escritura desde una vivencia afectiva y subjetiva, asociándola al bienestar emocional, la autoexpresión y la conexión consigo mismos. Los relatos fueron los siguientes:

“Me siento feliz, me relajo, me libero y expreso lo que quiero decir. Me gusta escribir en diferentes hojas historias, leyendas y mitos, esos son mis favoritos. Prefiero escribir esos textos porqué a mí me gusta y porqué me puedo entretener y puedo avanzar más la escritura” (ESTCASBP01)

“Tipo de texto que me gusta proyectar en el aula de clase es el texto informativo” (ESTCASBP02)

La escritura para este participante emerge como un espacio de sentido personal, más allá de la evaluación escolar.

“Me llama mucho la atención las leyendas, porque en ellas puedo dejar volar mi imaginación cuando escribo, ese es el tipo de texto preferido para escribir” (ESTCASBP03)

El estudiante no se define como buen escritor por criterios normativos, sino por el valor experiencial y expresivo del acto de escribir, tal como lo indicó el relato anterior. Para los demás participantes prevalece el gusto por lo narrativo donde puedan expresar sentimientos.

“Bueno, me gusta el texto narrativo porque puedo expresar mis sentimientos a través de las historias, cuentos y relatos” (ESTCASBS01)

“Bueno, me gusta el texto narrativo porque puedo expresar mis sentimientos a través de las historias, cuentos y relatos” (ESTCASBS02)

Esta tercera categoría amplió el modelo cognitivo tradicional al incorporar la dimensión subjetiva y comunicativa del proceso escritural. Desde el enfoque comunicativo-funcional, la escritura se entiende como práctica social y expresiva, donde el significado y la intención comunicativa priman sobre la corrección formal que aplican los docentes.

En resumen, Las tres categorías emergentes evidencian que la percepción estudiantil sobre la escritura oscila entre: a) Una visión normativa y limitante, centrada en el error; b) Una visión cognitiva-funcional, orientada al dominio del proceso; c) Una visión expresiva-emocional, que resignifica la escritura como experiencia personal.

Estas representaciones no solo reflejan la vivencia del estudiante, también son el resultado de las prácticas evaluativas docentes, lo que refuerza la necesidad de un modelo teórico-epistémico de valoración textual que integre el carácter procesual de la escritura (planificación, textualización y revisión), la dimensión comunicativa y sociocultural, además de la experiencia subjetiva y meta-cognitiva del estudiante. Este análisis sustenta la pertinencia de avanzar hacia una valoración comunicativo-funcional de los procesos escriturales, coherente con el modelo teórico central asumido en la investigación

A fin de dar cumplimiento al objetivo 3. Interpretar los fundamentos comunicativos funcionales que pueden contribuir a los procesos de valoración

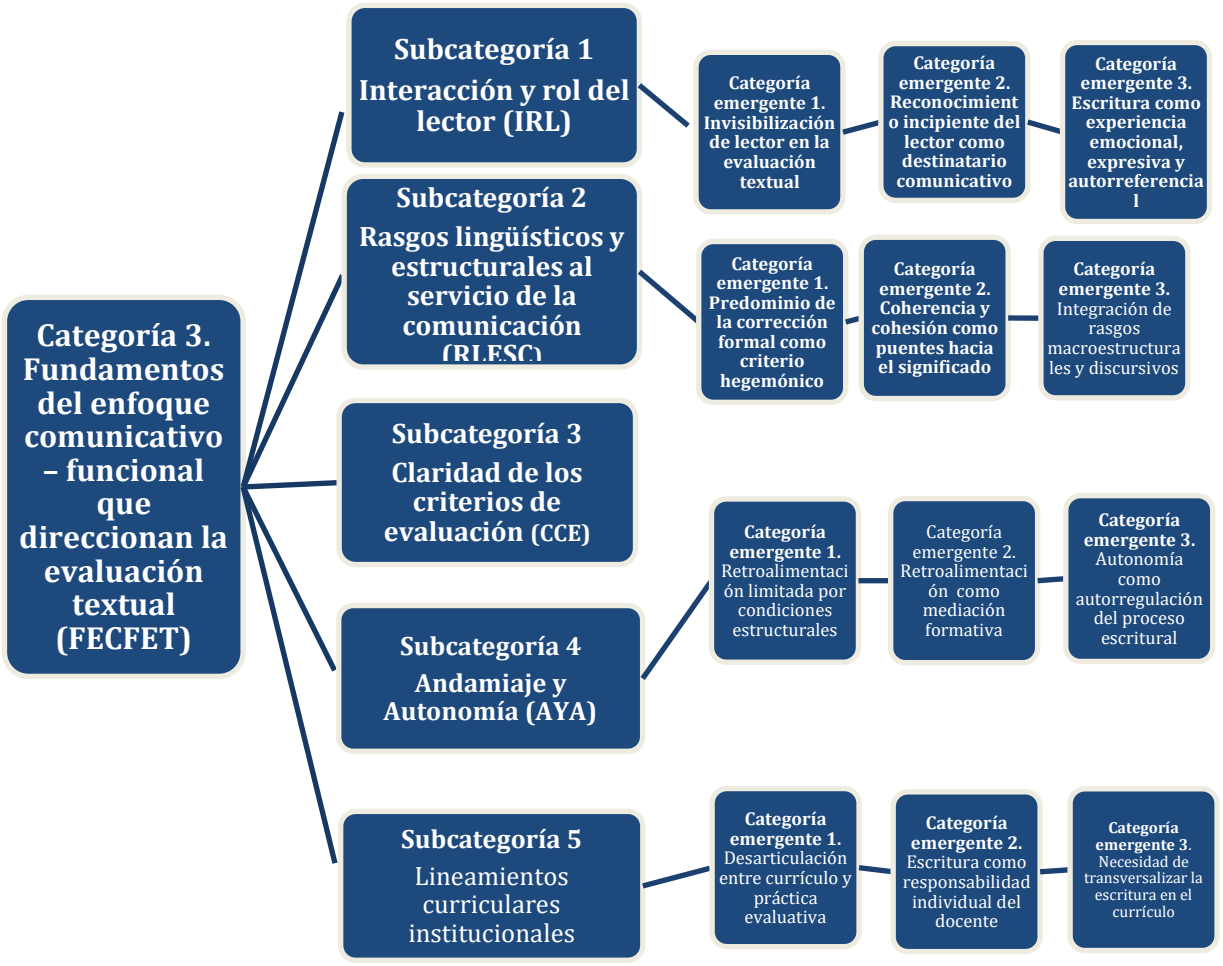
textual implícita en la enseñanza de la producción escrita de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia, se presenta la interpretación de los hallazgos correspondientes a la categoría 3.

Categoría 3. Fundamentos del enfoque comunicativo – funcional que direccionan la evaluación textual

Los fundamentos del enfoque comunicativo-funcional en la evaluación textual se refieren al conjunto de principios teóricos y metodológicos que dirigen la valoración de la escritura. Este enfoque trasciende la mera corrección superficial (gramática, ortografía y sintaxis) para centrarse en la eficacia comunicativa del texto.

Desde una lectura hermenéutica, los discursos revelan una tensión estructural entre una evaluación tradicional, centrada en lo formal, y una evaluación emergente que reconoce la escritura como acto comunicativo, sociocultural y cognitivo. Esta tensión atraviesa todas las subcategorías y constituye un eje interpretativo transversal.

Figura 3.
Categoría 3 con sus subcategorías en estudio



Fuente: Contreras (2026)

Subcategoría 3.1. Interacción y rol del lector

Desde un enfoque comunicativo, la escritura requiere de un proceso de interacción entre el texto y el escritor. El papel de la interacción trae consigo valores que se reflejarán en la escritura, entendiendo que, al cultivar la lectura, la destreza ara la escritura se despierta. Para esta investigación emergen nuevas categorías al respecto, donde se invita a investigar de forma profunda la relación entre el texto y el lector.

En DOCAS03, DOCAS05 y especialmente DOCAS06 emerge una concepción más cercana al enfoque comunicativo-funcional: el texto se valora según su capacidad para generar interés, adecuar el tono, organizar el discurso y responder al contexto sociocultural del lector. Aquí, el lector se convierte en mediador del sentido del texto.

"Considero la intencionalidad y el propósito comunicativo como aspectos esenciales en la valoración de los textos. Al leer una producción escrita, busco que el estudiante tenga claridad sobre lo que quiere comunicar y a quién se dirige. Por ejemplo, si escribe una carta, debe reflejar una intención específica (agradecer, solicitar, invitar), mientras que en un cuento debe mantener una secuencia narrativa coherente y lograr captar la atención del lector. La escritura cobra sentido cuando el estudiante comprende que todo texto tiene un propósito y un destinatario" (DOCAS03).

Según la pregunta 6. En su experiencia, ¿de qué manera considera la intencionalidad y propósito comunicativo en la valoración textual de los escritos de sus estudiantes?, las respuestas denotaron lo siguiente:

"La intención y el propósito comunicativo al momento de expresar el lenguaje escrito son esenciales para poder transmitir un mensaje, por eso considero que son elementos importantes a la hora de evaluar la producción escrita" (DOCAS05).

Sobre los hallazgos surge la siguiente categoría emergente:

Categoría emergente 1. Invisibilización del lector en la evaluación textual

En los discursos de DOCAS01 se evidencia que la evaluación omite sistemáticamente la relación texto-lector. El lector aparece ausente como criterio valorativo, privilegiándose aspectos ortográficos y de presentación. Esta ausencia limita la comprensión del texto como acto comunicativo y reduce la escritura a un ejercicio técnico, sobre lo cual relatan los testimonios:

“En esta parte para ser sincera desde es poco inusual, pero considero que es determinante al momento de valorar un texto escrito, tener en cuenta el propósito e intención comunicativa posibilita dar vida al escritor desde la perspectiva del lector, porque es aquí donde se interconectan el uno con el otro a través del mensaje escrito” (DOCAS06).

Categoría emergente 2. Reconocimiento incipiente del lector como destinatario comunicativo

Los informantes DOCAS02 y DOCAS04 reconocen que la claridad, precisión y creatividad del texto permiten establecer una relación con el lector, aunque este reconocimiento no siempre se traduce en criterios evaluativos explícitos. El lector es comprendido más como receptor pasivo que como interlocutor activo.

Esta subcategoría se articula con el principio comunicativo de que todo texto se produce para alguien y con un propósito, así como con el modelo de Hayes y Flower (1981), donde la audiencia regula la planificación, la revisión y la evaluación del texto. La ausencia del lector limita la recursividad del proceso escritural y empobrece la competencia comunicativa.

Subcategoría 3.2. Rasgos lingüísticos y estructurales al servicio de la comunicación

Para esta subcategoría, se analizan las características de la estructura comunicativa, sobre la cual surgen las siguientes categorías emergentes:

Categoría emergente 1. Predominio de la corrección formal como criterio hegemónico

En los términos de la corrección formal, para los informantes clave DOCAS01, DOCAS02 y DOCAS05 se observa una evaluación centrada en ortografía, gramática, caligrafía y estructura oracional. En algunas oportunidades los estudiantes demuestran mejor redacción con sus creaciones escritas cuando sus evaluaciones son sobre su contenido en general e intención escritural. Estos elementos gramaticales, signos de puntuación para dar sentido, se conciben como fines en sí mismos, lo que fragmenta el sentido comunicativo del texto.

Esta categoría emergente evidencia una hegemonía evaluativa centrada en la corrección formal de la escritura, donde ortografía, gramática, caligrafía y estructura oracional se constituyen como los principales, y en muchos casos únicos, indicadores de calidad textual. Desde esta lógica, la evaluación docente privilegia los aspectos superficiales del texto, desplazando su función comunicativa y reduciendo la escritura a un ejercicio de adecuación normativa. Este predominio de lo formal configura una concepción fragmentada del acto de escribir, en la que los signos de puntuación, las reglas gramaticales y la presentación gráfica son concebidos como fines en sí mismos, y no como recursos al servicio del sentido. Tal enfoque debilita la dimensión semántica y pragmática del texto, desestimando la intención escritural, la coherencia discursiva y la construcción de significado.

No obstante, los propios informantes reconocen que, cuando la evaluación se orienta al contenido global y a la intencionalidad comunicativa, los estudiantes evidencian mejoras sustantivas en su redacción, especialmente en producciones de carácter creativo. Este hallazgo dialoga directamente con las categorías analizadas anteriormente, en tanto confirma que la valoración centrada en el proceso, el sentido y la autoría favorece tanto la experiencia subjetiva positiva como el desarrollo de la competencia cognitiva escritural. Desde una perspectiva pedagógica, esta categoría pone en evidencia una tensión estructural entre evaluación tradicional y evaluación formativa. El énfasis exclusivo en la corrección formal no solo limita el potencial formativo de la escritura, sino que también condiciona la percepción que los estudiantes construyen sobre sí mismos como escritores, reforzando modelos deficitarios y desmotivadores.

En resumen, la Categoría emergente 1 confirma que el predominio de la corrección formal como criterio hegemónico opera como un obstáculo para la comprensión de la escritura como práctica comunicativa, cognitiva y experiencial. Este hallazgo refuerza la necesidad, planteada en los análisis previos, de transitar hacia enfoques evaluativos integrales que articulen forma, contenido e intención, restituyendo a la escritura su carácter procesual y formativo en la educación básica.

Categoría emergente 2. Coherencia y cohesión como puentes hacia el significado

Para los participantes DOCAS02, DOCAS03 y DOCAS04 introducen la coherencia y la cohesión como criterios que permiten dar unidad y lógica al texto, aproximándose a una visión funcional del lenguaje.

Categoría emergente 3. Integración de rasgos macro-estructurales y discursivos

La categoría emergente 3 da cuenta de una práctica evaluativa que supera el reduccionismo formal y se orienta hacia una comprensión integral del texto escrito. En el discurso del informante clave DOCAS06 se observa una evaluación que articula de manera consciente los niveles micro, macro y supra estructural, incorporando criterios como el propósito comunicativo, la adecuación al género textual, las estrategias discursivas y las normas de presentación. Esta articulación evidencia una apropiación pedagógica más consistente del enfoque comunicativo-funcional de la escritura.

Desde esta perspectiva, la corrección lingüística deja de operar como criterio aislado y adquiere sentido únicamente en función de la intención comunicativa del texto. Este posicionamiento se alinea con los planteamientos de Cassany (2006), quien sostiene que los recursos lingüísticos solo cobran valor cuando están subordinados a lo que el texto busca comunicar, y no cuando se evalúan como entidades autónomas. Evaluar, en este marco, implica interrogar el para qué del texto antes que sancionar el cómo de su formulación. Para el informante clave DOCAS06 plantea una evaluación que articula niveles micro, macro y superestructurales, incluyendo propósito comunicativo, estrategias discursivas, normas de presentación y adecuación al género textual, lo cual representa una apropiación más sólida del enfoque comunicativo-funcional.

Estos hallazgos dialogan con Cassany (2006) y con Hayes y Flower (1981) al evidenciar que los rasgos lingüísticos adquieren valor solo cuando están subordinados a la intención comunicativa. La intención de la escritura cuando dejan mensajes dentro de su narrativa son funcionalmente textos comunicativos. La

escritura deja de ser una suma de reglas para convertirse en un proceso de construcción de significado. Asimismo, la categoría dialoga con el modelo cognitivo-recursivo de Hayes y Flower (1981), en tanto reconoce la escritura como un proceso dinámico de construcción de significado.

La consideración del propósito, del género y de la organización discursiva pone en valor las fases de planificación y revisión, frecuentemente desestimadas en prácticas evaluativas tradicionales centradas en el producto final. Un aspecto relevante de esta categoría es la comprensión de la escritura narrativa como acto comunicativo situado. Cuando los estudiantes “dejan mensajes dentro de su narrativa”, el texto trasciende su dimensión escolar y se configura como discurso con destinatario, intención y sentido. La escritura deja entonces de ser una acumulación de reglas gramaticales para convertirse en un espacio de mediación simbólica, donde forma y contenido se integran al servicio del significado.

Desde una lectura pedagógica, esta categoría representa un avance significativo hacia modelos evaluativos innovadores, coherentes con las categorías previamente analizadas. La integración de rasgos macro-estructurales favorece experiencias escritúrales más significativas, fortalece la competencia comunicativa y contribuye a una valoración más justa y formativa del desempeño del estudiante como escritor. De esta manera, la Categoría emergente 3 confirma que la evaluación de la escritura alcanza su mayor potencial pedagógico cuando se orienta a la comprensión global del texto como unidad de sentido. Este hallazgo refuerza la necesidad de prácticas evaluativas que integren forma, estructura y discurso, consolidando una pedagogía de la escritura centrada en el proceso, la intención comunicativa y la construcción de significado en la educación básica.

Subcategoría 3.3. Andamiaje y autonomía

Esta subcategoría pone en evidencia que la retroalimentación constituye un eje estructurante en la transición desde prácticas evaluativas tradicionales hacia modelos centrados en la autonomía del estudiante como escritor. Los testimonios de los informantes revelan una tensión clara entre condiciones estructurales que

restringen la retroalimentación y prácticas pedagógicas que la conciben como mediación formativa y andamiaje progresivo del proceso escritural.

De tal manera que, la Subcategoría 3.3 permite comprender que el tránsito hacia la autonomía escritural no es espontáneo, sino el resultado de prácticas evaluativas que articulan andamiaje, metacognición y acompañamiento docente. Este hallazgo consolida una visión de la evaluación de la escritura como mediación pedagógica y no como acto terminal, y refuerza la necesidad de modelos evaluativos que promuevan la autoría, la reflexión y la construcción consciente del significado en la educación básica.

Categoría emergente 1. Retroalimentación limitada por condiciones estructurales

En la Categoría emergente 1, la retroalimentación aparece condicionada por el tiempo, la sobrecarga curricular y las exigencias administrativas, lo que la reduce a un acto unidireccional centrado en la calificación. En este escenario, la evaluación pierde su potencial pedagógico y se configura como cierre administrativo del proceso, reforzando una concepción de la escritura como producto terminado. Esta limitación dialoga con los hallazgos previos sobre el predominio de la corrección formal, donde la devolución docente no orienta la mejora del texto ni promueve reflexión, sino que valida o invalida el desempeño. Para los participantes DOCAS01 y DOCAS03 reconocen que el tiempo y la sobrecarga curricular restringen la retroalimentación, convirtiéndola en un acto unidireccional y centrado en la nota.

Categoría emergente 2. Retroalimentación como mediación formativa

En contraste, la Categoría emergente 2 introduce una concepción de la retroalimentación como mediación formativa sostenida. Los informantes que implementan planes personalizados, rúbricas analíticas, coevaluación y espacios dialógicos, como mesas redondas, desplazan el eje evaluativo desde la sanción hacia el acompañamiento. Esta práctica favorece la reflexión meta-cognitiva y posiciona al estudiante como agente activo del proceso de escritura, en consonancia con enfoques pedagógicos que conciben la evaluación como parte constitutiva del aprendizaje.

Para los informantes clave DOCAS04 y DOCAS05 conciben la retroalimentación como acompañamiento sistemático, a través de planes personalizados, coevaluación, rúbricas y mesas redondas, favoreciendo la reflexión meta-cognitiva.

Categoría emergente 3. Autonomía como autorregulación del proceso escritural

Para el participante DOCAS06 propone una autonomía basada en la vivencia consciente de las etapas del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión), lo que permite al estudiante mejorar la calidad del texto y asumir autoría. Esta subcategoría se fundamenta en la noción de andamiaje y en la meta-cognición, elementos centrales del modelo procesual de la escritura. Durante el proceso escritural el estudiante pasa por una autorregulación cuando el docente aplica autoevaluaciones o actividades en colaborativo donde se corrigen unos a otros; esto desarrolla un sentido de autonomía en su escritura y los hace sentir dueños de su propia escritura. La autonomía emerge cuando el estudiante participa activamente en la revisión y comprende el sentido comunicativo de sus decisiones textuales.

La Categoría emergente 3, centrada en la autonomía como autorregulación del proceso escritural, sintetiza y proyecta las anteriores hacia un modelo evaluativo emergente. En la propuesta del informante DOCAS06, la autonomía no se entiende como ausencia de intervención docente, sino como resultado de un andamiaje pedagógico progresivo. Esta noción se vincula directamente con los planteamientos socio-cognitivos de Lev Vygotsky (1979), donde el apoyo experto se retira gradualmente a medida que el aprendiz internaliza las estrategias necesarias para autorregular su desempeño.

Desde el modelo procesual de la escritura de Hayes y Flower (1981), la vivencia consciente de las fases de planificación, textualización y revisión constituye una condición clave para el desarrollo de la competencia escritural. Cuando el estudiante participa activamente en instancias de autoevaluación, revisión colaborativa y coevaluación, mejora la calidad del texto, además construye un

sentido de autoría y control sobre sus decisiones discursivas. En este marco, la autonomía emerge como una competencia pedagógicamente cultivada, estrechamente ligada a la comprensión del sentido comunicativo del texto.

El estudiante deja de escribir para cumplir con una consigna y comienza a escribir para comunicar, revisar y mejorar aquello que desea decir. Este desplazamiento coincide con el enfoque comunicativo-funcional desarrollado por Cassany (2006), donde la escritura se concibe como práctica social, reflexiva e intencional. A partir de esta subcategoría, es posible delinear un modelo evaluativo emergente con las siguientes características centrales: a) evaluación integrada al proceso de escritura y no relegada al producto final; b) retroalimentación formativa, dialógica y continua como eje del aprendizaje; c) uso sistemático de autoevaluación y coevaluación como estrategias de autorregulación; d) reconocimiento del estudiante como sujeto de discurso y autor de su texto.

Subcategoría 3.4. Lineamientos curriculares institucionales

Categoría emergente 1. Desarticulación entre currículo y práctica evaluativa

Los participantes DOCAS01, DOCAS03 y DOCAS06 coinciden en que los lineamientos institucionales priorizan la lectura y la comprensión lectora, relegando la escritura como proceso formativo.

Categoría emergente 2. Escritura como responsabilidad individual del docente

El informante clave DOCAS05 evidencia que el desarrollo del enfoque comunicativo depende más de la iniciativa personal del docente que de una política institucional clara.

Categoría emergente 3. Necesidad de transversalizar la escritura en el currículo

Los participantes DOCAS04 y DOCAS05 plantean la urgencia de integrar la producción escrita en todas las áreas del conocimiento, con espacios curriculares específicos y sin una lógica exclusivamente calificativa. El análisis evidencia que los

fundamentos del enfoque comunicativo-funcional no se aplican de manera homogénea, sino que oscilan entre prácticas tradicionales y aproximaciones emergentes. Esta heterogeneidad sustenta la necesidad de un modelo teórico-epistémico que:

a) Reposicione la evaluación como acto comunicativo y formativo

b) Integre lector, propósito y contexto como ejes valorativos

c) Articule rasgos lingüísticos con la construcción de sentido

d) Promueva la autonomía mediante la retroalimentación procesual

e) Dialogue críticamente con los lineamientos curriculares institucionales

Estos aspectos formativos en la escritura hacia ejes valorativos del texto dan sentido al lenguaje escrito, y si esto se suma a la retroalimentación dentro del proceso escritural, el estudiante desarrolla entonces un sentido crítico sobre su propia obra y esto a la vez genera su autonomía en la escritura.

Estos hallazgos fortalecen la construcción del modelo propuesto para la valoración textual de los procesos escriturales en el contexto educativo de Cartagena, desde una perspectiva comunicativa, funcional y con sentido humano. Esta categoría se dio a la tarea de integrar todos los discursos docentes (DOCAS01–DOCAS06) construyendo categorías emergentes, en diálogo explícito con el marco teórico cognitivo–comunicativo de la escritura (Hayes y Flower; Cassany) y con los principios del enfoque comunicativo–funcional que sustentaron el camino hacia este modelo teórico-epistémico. El análisis se organizó por subcategoría, identificando núcleos de sentido, tensiones, y aportes al modelo emergente.

Desde una perspectiva hermenéutica, esta postura reveló una concepción de la escritura como objeto cerrado, desvinculado de su función comunicativa. El lector no apareció como interlocutor, lo hizo como una figura implícita y no problematizada.

Esta visión entró en tensión directa con el enfoque comunicativo-funcional, donde el texto existe en función de un destinatario y una situación comunicativa. En contraste, DOCAS02, DOCAS03, DOCAS04 y DOCAS06 introducen el lector como condición de sentido del texto, aunque con niveles de profundización distintos. DOCAS03 señaló:

"Cuando los estudiantes piensan en el lector, sus producciones ganan claridad, sentido y autenticidad" (DOCAS03)

Aquí emergió una categoría clave para este modelo: la evaluación como acto de reconocimiento del otro, coherente con Van Manen, quien concibe la experiencia educativa como relacional y situada.

El informante clave DOCAS06 amplió esta mirada al incorporar estrategias discursivas de orden superior (comparación, contra-argumentación, ejemplificación), evidenciando una comprensión más sólida del lector como sujeto sociocultural, lo que dialogó con la dimensión pragmática del lenguaje propuesta por Cassany (2006). De conformidad con la visión del autor Cassany (2006), se asumió que las acciones pertinentes a la escritura, se vincularon con decisiones discursivas situadas, y por ende su valoración no debe estar sujeta únicamente en el producto, más bien en los procesos que intervienen en la misma como son la composición, revisión y reelaboración que permitieron al escritor construir sentido.

Vinculación teórica:

El rol del lector se articuló con el modelo de Hayes y Flower (1981), en la medida en que el establecimiento de objetivos retóricos (planificación) implica anticipar al destinatario. Cuando el lector se excluye de la evaluación, el proceso cognitivo de escritura queda fragmentado. Los relatos de DOCAS01 y DOCAS05 evidencian una evaluación centrada en la microestructura lingüística (ortografía, caligrafía, gramática), lo que responde a una lógica de corrección más que de comunicación:

“Evalúo principalmente ortografía, puntuación, coherencia y cohesión… no toco aspectos pragmáticos” (DOCAS01)

Esta postura reflejó una reducción del texto a su superficie formal, desconectada del propósito comunicativo. Desde el enfoque comunicativo-funcional, esta práctica limita la posibilidad de comprender la escritura como acción social. No obstante, en DOCAS03, DOCAS04 y especialmente DOCAS06, se observó una reconfiguración del lugar de lo lingüístico, como medio y no como fin para comunicar:

“Estos elementos no son un fin en sí mismos… escribir bien implica comunicar eficazmente” (DOCAS03)

El informante clave DOCAS06 introdujo explícitamente los niveles macroestructurales y superestructurales, alineándose con el enfoque textual-discursivo y con la etapa de revisión del modelo de Hayes y Flower (1981), donde el texto se evaluó en función de su impacto comunicativo. Del análisis transversal emergió un modelo evaluativo en transición, donde coexisten prácticas tradicionales centradas en la forma con aproximaciones comunicativo-funcionales orientadas al sentido, al proceso y al sujeto escritor. Las categorías emergentes evidenciaron la necesidad epistemológica de resignificar la evaluación textual como práctica dialógica, procesual y formativa, coherente con la escritura como acto de comunicación situada.

Aporte al modelo teórico-epistémico:

Se consolida la idea de una valoración textual funcional, donde la corrección lingüística se subordinó a la construcción de sentido, fortaleciendo la coherencia entre forma, intención y destinatario. Una constante transversal en los discursos es el tiempo como obstáculo estructural para una retroalimentación profunda (DOCAS01, DOCAS03). La retroalimentación se reduce, en muchos casos, a la asignación de una nota, lo que debilitó su función formativa.

Sin embargo, emergieron prácticas de alto valor pedagógico en DOCAS02, DOCAS04, DOCAS05 y DOCAS06, donde la retroalimentación se concibió como andamiaje:

a) Coevaluación y rúbricas (DOCAS05)

b) Planes de mejora individual (DOCAS04)

c) Autorregulación por etapas del proceso (DOCAS06)

Estas prácticas dialogaron directamente con el carácter recursivo del modelo de Hayes y Flower (1981), donde la escritura implicó volver, revisar y reformular. Desde Van Manen, estas experiencias adquieren sentido pedagógico porque permiten al estudiante vivenciar la escritura como proceso consciente. Este tipo de procesos, abrió el camino hacia la autonomía, la cual no se desarrolla desde la corrección técnica, en este caso, se suscitó desde la conciencia del propósito, del lector y de las decisiones escriturales.

En otro orden de ideas, los docentes coincidieron en señalar una brecha estructural entre los lineamientos curriculares y la práctica evaluativa de la escritura. DOCAS03, DOCAS04 y DOCAS06 enfatizaron que la escritura no ocupa un lugar central en el currículo ni en las evaluaciones externas:

"La escritura como habilidad de producción está rezagada" (DOCAS03)

Esta situación generó una evaluación fragmentada, dependiente de la iniciativa individual del docente. DOCAS05 y DOCAS04 propusieron la transversalización de la escritura, alineándose con el enfoque comunicativo-funcional, que concibe el lenguaje como eje articulador del conocimiento. En virtud de todos los hallazgos y su aporte en la construcción del modelo teórico epistémico, se determinó lo siguiente:

Implicación epistemológica:

El modelo teórico-epistémico emergente se posicionó como respuesta crítica al currículo vigente, proponiendo una evaluación textual centrada en la comunicación, la autoría y el sentido, más allá de la asignatura de lenguaje.

De este análisis emergieron tres pilares fundamentales, los cuales se visualizan en la figura siguiente:

Figura 4.
Pilares del modelo teórico-epistémico emergente



Fuente: Contreras (2026)

Estos hallazgos fortalecieron la construcción de un modelo comunicativo-funcional de valoración textual, contextualizado en la realidad educativa de Cartagena y sustentado fenomenológicamente en las experiencias vividas de docentes y estudiantes. A continuación, se presentó la siguiente respuesta relevante para esta pregunta 3. ¿Cómo te enteras qué aspectos toma en cuenta *el profesor al evaluar tus escritos?*

“Es por mi experiencia me entero de cómo me evalúan los profesores por la nota, es aquí donde recibo un valoración o asignación numérica que representa la nota” (ESTCASBP02)

“Bueno la seño me evalúa con la rúbrica, en la rúbrica están las mayúsculas, los puntos, la redacción, la coherencia el tema y otros aspectos” (ESTCASBP03).

“Desde mi experiencia No sé cómo me evalúan sólo sé cuándo me entregan La nota o sea lo que dice la nota” (ESTCASBS01).

Las respuestas para la pregunta 4. ¿Qué es lo más importante que se debe tener en cuenta para evaluar un texto, según tu punto de vista? Sobre lo cual, los participantes expresaron:

“Para mí lo más importante es que el profesor pueda entender mis ideas, es decir lo que estoy transmitiendo cuando escribo más que limitarse a revisar la ortografía” (ESTCASBP03)

“Yo considero que la seño me debe evaluar la escritura los puntos, las mayúsculas y la creatividad” (ESTCASBP03).

“Según mi punto de vista deberían tener más en cuenta lo que estamos escribiendo, no solo aspectos como la ortografía, los signos de puntuación o algo así, si no lo que uno quiere expresar en el texto” (ESTCASBS02)

“A mí que me gustaría cuando me valoren tengan en cuenta mi esfuerzo, la creatividad, la organización y lo que yo quiero expresar; eso es lo que me gustaría que a mí me evaluaran cuando escribo un texto” (ESTCASBS01)

En un sentido comunicativo, la respuesta a la pregunta 3. ¿Cómo te enteras qué aspectos toma en cuenta el profesor al evaluar tus escritos? De los participantes explica lo siguiente:

“Bueno, la mayoría de las veces es por la nota y en varias ocasiones por pequeños escritos que me deja como observaciones sobre lo que escribí” (ESTCASBS01)

“Para mí no más importante que profesor pueda entender en el texto lo que yo estoy transmitiendo, Para mí lo más importante es que el mensaje se pueda transmitir, lo más importante es que se puede tomar en cuenta en un texto son las ideas” (ESTCASBS02)

El enfoque comunicativo-funcional

Desde la fenomenología hermenéutica, los relatos permitieron comprender cómo el estudiante vive, siente y significa la escritura, también como habilidad académica, además como experiencia subjetiva mediada por la evaluación. Los estudiantes que se autodefinen como “malos escritores” fundamentaron esta percepción principalmente en aspectos formales visibles como la caligrafía y la ortografía (ESTCASBP01, ESTCASBP02). La escritura es vivida como un espacio de lucha cuando el énfasis evaluativo recae en lo gráfico-normativo. A continuación, se presenta el análisis fenomenológico-hermenéutico realizado de los discursos estudiantiles, orientado a construir categorías emergentes, en coherencia con:

El modelo cognitivo de la escritura de Hayes y Flower (1981) / Cassany (1999).

La perspectiva vivencial e interpretativa de Van Manen (2003)

El propósito de configurar un modelo teórico-epistémico para la valoración textual.

Algunos estudiantes experimentan la escritura como un acto de bienestar emocional, autorregulación y conexión consigo mismos (ESTCASBS01). La escritura se vive como libertad expresiva y goce personal. A su vez, los estudiantes que se consideran “buenos escritores” lo hacen desde su capacidad para generar ideas rápidamente, organizar el contenido y ser creativos (ESTCASBP03, ESTCASBS02). De manera reiterada, los estudiantes expresaron que desean ser evaluados por sus ideas, su mensaje y lo que quieren expresar, y no prioritariamente por la letra, la ortografía o la puntuación (ESTCASBP01, ESTCASBP02, ESTCASBS01, ESTCASBS02).

En atención a la Invisibilización del proceso de escritura en la retroalimentación, varios estudiantes afirman que solo conocen los criterios de evaluación a través de la nota numérica, con escasa o nula mediación explicativa (ESTCASBP02, ESTCASBS02).

Interpretación hermenéutica

La identidad escritural del estudiante se configuró desde una mirada evaluativa externa, donde el error formal eclipsa la intención comunicativa. La experiencia de escribir deja de ser un acto de construcción de sentido para convertirse en una prueba de corrección. En tal sentido, la escritura se configuró como espacio de subjetividad, donde el estudiante se reconoció como autor y productor de sentido. Esta vivencia fortaleció la autoeficacia escritural y la disposición positiva hacia escribir. Estos relatos revelaron una apropiación intuitiva de los subprocesos de planificación (generación de ideas, establecimiento de objetivos), aun cuando no se nombren explícitamente. Muestra una valoración implícita de la escritura como proceso, aunque esta no siempre sea reconocida por la evaluación docente.

Se configura una disonancia evaluativa: el estudiante atribuyó valor a la comunicación del sentido, mientras percibió que la escuela legitima la corrección formal como criterio central. La evaluación ha sido vivida como un acto final, cerrado y externo, que no dialoga con el estudiante ni promueve reflexión meta-cognitiva sobre el proceso escritural.

Vinculación teórica:

Esta investigación se contrastó con el enfoque comunicativo-funcional, que concibió la escritura como acción social y comunicativa, y no como producto gráfico. Además, se evidenció una reducción del proceso de traducción y revisión (Hayes y Flower) a la corrección superficial, sin reconocimiento del propósito ni de la

audiencia. Igualmente, se articuló con la concepción de la escritura como acto intencional, orientado por metas internas, dado que conectó directamente con la fase de planificación del modelo de Hayes y Flower (1981) lo cual reforzó el enfoque comunicativo-funcional al priorizar la expresión del sentido sobre la forma normativa.

En consecuencia, se fortaleció el principio central del enfoque comunicativo-funcional: la eficacia comunicativa como eje de la valoración textual. Se evidenció una ruptura entre evaluación tradicional y evaluación formativa orientada al proceso. En su defecto, esto limitó la fase de revisión reflexiva del modelo de Hayes y Flower (1981), lo que se contradijo con los principios de la evaluación formativa y del enfoque comunicativo, donde la retroalimentación es interacción y construcción compartida de sentido.

Estas vivencias revelaron la necesidad de reconfigurar la evaluación textual hacia un modelo que reconozca al estudiante como sujeto comunicativo, por lo que se hizo necesario priorizar la intención, el mensaje y el destinatario, integrando la meta-cognición y la autonomía. En este sentido, se denota la urgencia en articular los subprocesos cognitivos de la escritura con criterios comunicativos orientados hacia la proyección del modelo teórico-epistémico que resulte de este análisis y su discusión posterior en la próxima sección, la cual desarrolló la propuesta producto de las categorías emergentes y su análisis que sustentan la construcción de un modelo de valoración textual comunicativo-funcional, donde la escritura es comprendida como práctica social situada, la evaluación se convirtió en acto dialógico, y el error se resignificó como oportunidad de sentido (Bronckart, 1997).

Finalmente, desde la voz de los estudiantes, la valoración de la escritura se experimentó como un espacio tensionado entre:

Figura 5.
Espacios tensionados por valoración de la escritura



Fuente: Contreras (2026)

En conjunto, las categorías emergentes revelaron un escenario evaluativo en transición, donde coexisten prácticas tradicionales centradas en lo formal con comprensiones emergentes alineadas con el enfoque comunicativo-funcional. Este entramado de tensiones, avances y limitaciones constituyó la base empírica para la configuración del modelo gráfico-conceptual del enfoque evaluativo emergente, sustentado en la centralidad del sentido, la interacción escritor-lector, el proceso y la retroalimentación dialógica. A tales efectos, el estudiante se reconoció como autor competente en desarrollo.

El modelo teórico-epistémico emergente de los hallazgos, se construyó sumando a estos resultados la discusión y contrastación con los teóricos descritos dentro de la próxima sección, donde se propuso una evaluación textual comunicativo–funcional, procesual y formativa, que reconoció al estudiante como sujeto escritor, privilegiando el sentido sobre la forma aislada, que articula retroalimentación, autonomía e interacción, y se sitúa críticamente frente a las limitaciones institucionales actuales.

SECCIÓN V

MODELO TEÓRICO-EPISTÉMICO PARA LA VALORACIÓN TEXTUAL DE LOS PROCESOS ESCRITURALES DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO-FUNCIONAL

Proyección al modelo teórico-epistémico propuesto

La presente sección constituye el momento de teorización interpretativa de la investigación y representa la síntesis comprensiva de los significados emergentes construidos a partir de las voces de docentes y estudiantes participantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia. En coherencia con el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico asumido, el modelo teórico-epistémico no se concibe como una estructura prescriptiva ni normativa, más bien es como una construcción comprensiva situada, anclada en las experiencias vividas, las prácticas pedagógicas reales y las representaciones subjetivas sobre la valoración de la escritura en el contexto educativo de la ciudad de Cartagena.

Desde esta perspectiva, el modelo emerge como respuesta crítica a las diferentes vertientes evidenciadas en la Sección IV plasmada anteriormente, entre prácticas evaluativas centradas en el producto escrito y concepciones emergentes que reconocen la escritura como proceso comunicativo, sociocultural y meta-cognitivo. La propuesta se inscribe en una racionalidad socio-crítica, en tanto problematiza las prácticas evaluativas tradicionales y propone una resignificación de la valoración textual como acto pedagógico, dialógico y emancipador. Siguiendo el mismo hilo conductor de la sección anterior, se condensan los próximos fundamentos.

De acuerdo al análisis interpretativo de los testimonios en la sección anterior, se devienen las siguientes relevancias, las cuales conformaron el fundamento del modelo:

En virtud de lo que se evidenció del informante DOCAS01, expresó una concepción restringida del “buen texto”, anclada prioritariamente en lo normativo-formal. La coherencia y la ortografía aparecen como criterios centrales, mientras que la intencionalidad comunicativa y la voz del autor se reconocen, pero no se integran de manera operativa en la práctica evaluativa. Este discurso revela una tensión entre el saber teórico implícito y la acción evaluativa real, dominada por la corrección superficial. En cuanto a la valoración del proceso de composición el informante DOCAS01 concibió la composición como una tarea obligatoria y controlada, asociada a la hoja en blanco como prueba de creatividad. Esta visión invisibiliza las fases del proceso escritural y refuerza una lógica creativa que evalúa el resultado más que el recorrido cognitivo y reflexivo del estudiante.

Mientras que el informante DOCAS02 desplazó el foco hacia el vínculo entre escritura y experiencia contextual. El “buen texto” emerge como una extensión del mundo vivido del estudiante, donde la redacción se nutre de lo cotidiano. Aquí, el valor del texto no radica tanto en su corrección formal, en su lugar se origina en su capacidad de narrar experiencias significativas, lo que sugiere una concepción más experiencial que normativa. Igualmente, introduce la confrontación del saber como motor del aprendizaje, destacando la retroalimentación como un espacio de resignificación. La composición aparece vinculada al diálogo y a la comunicación oral y escrita, aunque no se evidencia de forma explícita las etapas del proceso.

Sin embargo, desde la visión del informante DOCAS03 presentó su posición de manera integral y claramente alineada con el enfoque comunicativo-funcional. El buen texto se define por su eficacia comunicativa, su adecuación al lector y su coherencia interna, sin desatender los aspectos formales, los cuales se subordinan al sentido. La noción de “voz auténtica” posiciona al estudiante como sujeto discursivo y no solo como productor de ejercicios escolares. A su vez, este informante formula una concepción procesual sólida: escribir implica planear,

redactar, revisar y reescribir. La escritura se entiende como herramienta de pensamiento, aprendizaje y expresión personal, en coherencia con los modelos cognitivos y socio-cognitivos de la escritura.

En este mismo orden de ideas, el informante DOCAS04 amplía el criterio de calidad textual al incorporar la tipología, el género y la adecuación estructural. El buen texto se concibe como un artefacto situado, que responde a convenciones discursivas específicas. Sin embargo, persiste una fuerte presencia del componente gramatical y ortográfico, lo que revela una convivencia entre enfoques tradicionales y comunicativos. Aunado a ello, enfatiza la necesidad del acompañamiento docente y de los “disparadores” previos. La escritura no surge espontáneamente; requiere mediación pedagógica. Este discurso desmonta la idea de la hoja en blanco como punto de partida y reivindica la escritura guiada.

Por su parte, el informante DOCAS05 reduce el concepto de buen texto a las propiedades textuales clásicas de coherencia y cohesión, entendidas como continuidad temática y enlace de ideas. Este informante sitúa la escritura dentro de la competencia comunicativa integral, inseparable de la lectura, la escucha y la oralidad. La composición se entiende como un proceso continuo de desarrollo de habilidades, no como una actividad aislada. Aunque reconoce el sentido global, no se evidencia como explícito la dimensión pragmática ni la relación con el lector, lo que sugiere una mirada estructuralista del texto.

Finalmente, el informante DOCAS06 jerarquiza el propósito comunicativo como eje central de la calidad textual. La coherencia, cohesión y unidad adquieren valor en la medida en que permiten comprender lo que el escritor quiere comunicar. visibiliza las tensiones estructurales del contexto escolar: limitaciones de tiempo, recursos y enfoques evaluativos centrados en el producto. El proceso de composición aparece como un ideal pedagógico difícil de sostener en la práctica institucional. Este discurso se aproxima a una concepción funcional del texto como acto comunicativo intencionado, lo cual conformó los siguientes preceptos o principios teóricos que fundamentan la propuesta de modelo teórico-epistémico

basado en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia, a saber:

En atención a la autonomía estudiantil:

1. Predominio de criterios normativo-formales en la noción de buen texto
2. Reconocimiento incipiente de la voz autoral del estudiante
3. Emergencia del propósito comunicativo como criterio de calidad textual
4. Tensión entre estructura lingüística y sentido comunicativo
5. Concepción del texto como producto escolar vs. texto como acto comunicativo situado

En atención a una nueva concepción de la enseñanza de procesos escriturales:

1. Concepción de la escritura como tarea obligatoria vs. proceso cognitivo-reflexivo
2. Reconocimiento del acompañamiento docente como condición del proceso escritor
3. Escritura como práctica integrada a la competencia comunicativa
4. Desplazamiento del énfasis del producto hacia el proceso (incipiente y desigual)
5. Condicionamientos institucionales que limitan la valoración del proceso

En términos de métodos y herramientas de evaluación de la escritura:

Los discursos revelan una heterogeneidad metodológica. DOCAS01 y DOCAS05 privilegian listas de cotejo y rúbricas, aunque estas se utilizan más como instrumentos de control que como mediadores del aprendizaje.

DOCAS02 y DOCAS04 incorporan experiencias, recursos multimodales y estrategias creativas que buscan activar ideas antes de escribir. DOCAS03 reconoce la ausencia de herramientas sistemáticas, lo que conduce a una evaluación fragmentaria y condicionada por el tiempo. DOCAS06 presenta un repertorio amplio de estrategias procesuales (bitácoras, matrices, ABP), coherentes con una evaluación formativa del proceso escritor, surgió en defensa de una evaluación basada en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales en los estudiantes, los siguientes fundamentos evaluativos:

1. Uso instrumental de rúbricas y listas de cotejo
2. Evaluación centrada en el control más que en la mediación
3. Estrategias creativas como pretexto para activar la escritura
4. Ausencia de instrumentos específicos para valorar procesos escriturales
5. Emergencia de herramientas procesuales alineadas con el enfoque comunicativo-funcional

Posteriormente, **l**os informantes DOCAS01 y DOCAS03 evidencian una retroalimentación limitada por el tiempo, predominantemente unidireccional y asociada a la calificación. Aunque los informantes DOCAS02 y DOCAS05 resignifican la retroalimentación como diálogo, confrontación de saberes y coevaluación, favoreciendo la meta-cognición. Mientras el informante DOCAS04 entiende la retroalimentación como un proceso sistemático de seguimiento individualizado, aunque reconoce su alta exigencia en términos de dedicación docente; el informante DOCAS06 vincula la eficacia de la retroalimentación con la claridad del propósito comunicativo y la coherencia global del texto. De esta manera, surgió como fundamento del modelo **los siguientes preceptos sobre la retroalimentación:**

1. Retroalimentación concebida como corrección vs. diálogo formativo
2. Limitaciones temporales que reducen la profundidad del feedback
3. Coevaluación como estrategia emergente de comprensión y mejora
4. Retroalimentación orientada al propósito comunicativo
5. Tensión entre intencionalidad pedagógica y condiciones reales de aula

En conjunto, los fundamentos emergentes revelan un **escenario evaluativo en transición**, donde coexisten prácticas tradicionales centradas en lo formal con comprensiones emergentes alineadas con el enfoque comunicativo-funcional. Este entramado de tensiones, avances y limitaciones constituye la base empírica para la **configuración del modelo teórico-conceptual del enfoque evaluativo emergente**, sustentado en la centralidad del sentido, la interacción escritor-lector, el proceso y la retroalimentación dialógica.

Propósito hermenéutico del modelo

El propósito general del modelo teórico-epistémico es generar una comprensión interpretativa y transformadora de la valoración textual de los procesos escriturales, fundamentada en el enfoque comunicativo-funcional, que permita trascender la evaluación normativa y producto céntrica hacia prácticas valorativas formativas, contextualizadas y orientadas a la construcción de sentido.

Los fundamentos emergentes en la sección anterior, sustentan la construcción de un modelo de valoración textual comunicativo-funcional, donde:

a) La escritura es comprendida como práctica social situada
b) La evaluación se convierte en acto dialógico
c) El error se resignifica como oportunidad de sentido
d) El estudiante se reconoce como autor competente en desarrollo

De acuerdo a ello, se continúa con el análisis hermenéutico que permitió formular y graficar el modelo teórico-epistémico basado en la interpretación hermenéutica de estos resultados. De manera que, el modelo se orienta específicamente a interpretar críticamente las prácticas pedagógicas de evaluación de la producción escrita, develadas en la Categoría 1 descrita en la Sección IV, resignificándolas desde una perspectiva comunicativo-funcional. Por otra parte, al comprender las representaciones construidas por los estudiantes sobre la valoración de sus textos (Categoría 2), se pudo integrar estos preceptos como insumo epistémico para la valoración textual. A su vez, se logró articular los fundamentos del enfoque comunicativo-funcional emergentes de la Categoría 3 como ejes estructurantes del modelo, para así configurar los planos epistemológicos, conceptuales y operativos de un modelo de valoración textual coherente con la naturaleza procesual, comunicativa y sociocultural de la escritura.

A continuación, se formula **un modelo conceptual del enfoque evaluativo emergente**, construido de manera rigurosa a partir de los discursos docentes y estudiantiles analizados y la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003). El mismo está dentro del marco teórico cognitivo–procesual de la escritura (Flower y Hayes; Cassany). En tal sentido, los principios del enfoque comunicativo–funcional para esta investigación, tienen sus bases en lo siguiente:

Principios hermenéutico-críticos del modelo

Los principios del modelo emergen directamente de las categorías y subcategorías analizadas en la Sección IV:

Principio de proceso escritural: derivado de la subcategoría Valoración del Proceso de Composición, reconoce la escritura como proceso recursivo de planificación, textualización y revisión.

Principio de centralidad del sentido: vinculado a la emergencia del propósito comunicativo como criterio de calidad textual.

Principio dialógico-evaluativo: sustentado en las prácticas de retroalimentación, coevaluación y andamiaje.

Principio de contextualización sociocultural: relacionado con la valoración del texto en función del contexto, el lector y la experiencia del estudiante.

Principio de autonomía y meta-cognición: emergente de las prácticas que promueven la autorregulación del proceso escritural.

Orientaciones conceptuales del modelo

Las orientaciones conceptuales del modelo se fundamentan en una concepción del texto como unidad de sentido y del lenguaje como práctica social. Desde una lectura hermenéutica, el texto escolar es comprendido como una manifestación simbólica que expresa intenciones, emociones, saberes y posicionamientos del sujeto que escribe. La valoración textual, en consecuencia, se redefine como un acto interpretativo en el que el docente asume el rol de mediador del sentido, y no de juez normativo. Esta orientación se nutre de los hallazgos expresados en la Sección anterior, donde se evidenció la necesidad de transitar de una evaluación correctiva hacia una valoración dialógica, centrada en el propósito comunicativo, el lector y el contexto.

Fundamentos teóricos articulados a los hallazgos

El modelo se fundamenta teóricamente en:

La **fenomenología hermenéutica** (Van Manen), que orienta la comprensión del significado vivido de la escritura y su valoración.

El **modelo cognitivo de la escritura** (Flower y Hayes), retomado desde los hallazgos que evidencian la fragmentación o integración de las fases del proceso escritural.

La **lingüística textual y pragmática** (Cassany), que sustenta la valoración de la coherencia, cohesión y adecuación al propósito comunicativo.

El **enfoque comunicativo-funcional**, que atraviesa transversalmente las categorías de la Sección IV y se consolida como eje epistémico del modelo.

Fundamentos legales contextualizados

El modelo se articula con el marco normativo colombiano, particularmente con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias, los cuales promueven el desarrollo de la competencia comunicativa escrita desde una perspectiva integral y formativa. Asimismo, se alinea con las políticas de evaluación formativa que reconocen la diversidad, la inclusión y el carácter procesual del aprendizaje, principios coherentes con los hallazgos empíricos de esta investigación.

Validación interpretativa del modelo

La validación del modelo se realizó mediante la contrastación empírica con los resultados de la Sección anteriormente desarrollada. Desde una lógica interpretativa, la validez se sustenta en la coherencia interna del modelo, su fidelidad a las experiencias narradas por los participantes y su pertinencia contextual. El modelo se valida como construcción teórica situada, capaz de dialogar críticamente con las prácticas docentes y de ofrecer orientaciones transformadoras para la valoración textual. En virtud de lo antes expuesto, se presenta la siguiente matriz de coherencia:

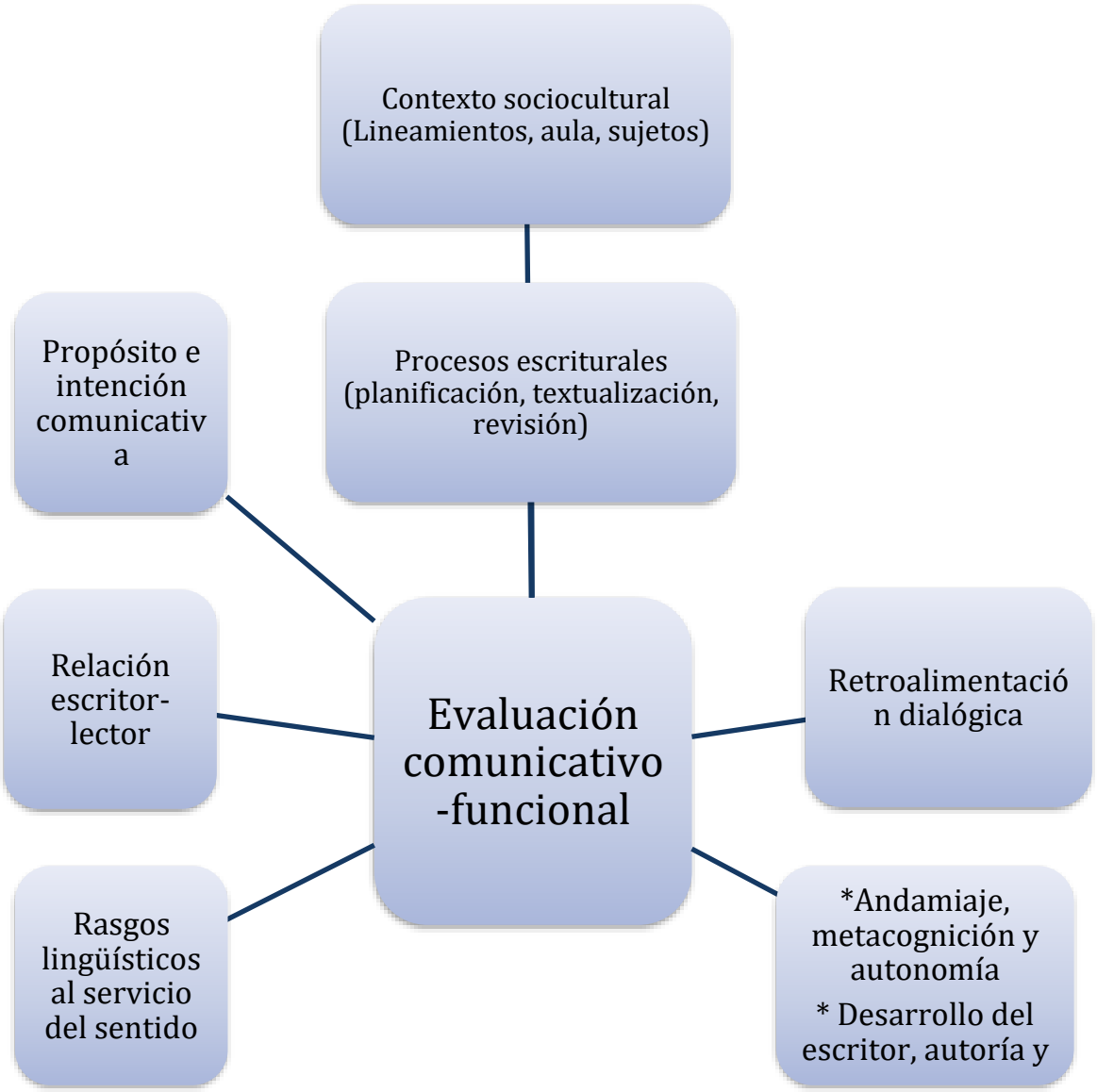
Tabla 6.
Matriz de coherencia entre objetivos, categorías y componentes del modelo

Objetivos de la investigación	Categorías Cap. IV	Componentes del modelo Cap. V
Develar prácticas pedagógicas	Categoría 1	Plano pedagógico-interpretativo
Comprender representaciones estudiantiles	Categoría 2	Plano experiencial-representacional
Interpretar fundamentos comunicativo-funcionales	Categoría 3	Plano comunicativo-funcional
Generar el modelo teórico-epistémico	Integración categorial	Modelo sistémico hermenéutico

Fuente: Contreras (2026)

Esquemáticamente hablando, se detallan los siguientes nodos previos que intervendrán en el nuevo modelo teórico-epistémico propuesto en esta sección como resultado final:

Figura 6.
Esquema de Enfoque evaluativo-comunicativo-funcional del nuevo modelo propuesto



Fuente: Contreras (2026)

El esquema anterior se entiende que le da sentido teórico a la propuesta de modelo teórico-conceptual con ese enfoque.

Validación teórica y metodológica del modelo gráfico–conceptual del enfoque evaluativo comunicativo–funcional

La validación del modelo gráfico–conceptual del Enfoque Evaluativo Comunicativo–Funcional para la Producción Escrita Escolar se sustenta en un proceso de coherencia epistemológica, consistencia teórica y saturación interpretativa. En este sentido, el modelo se presenta como una construcción comprensiva emergente, anclada en la experiencia vivida de docentes y estudiantes en torno a la evaluación de la escritura.

Desde el plano **teórico**, la validación se articula a partir del diálogo crítico entre los hallazgos empíricos y los marcos conceptuales que históricamente han problematizado la escritura escolar y su evaluación. El núcleo del modelo, la escritura entendida como acto comunicativo con sentido, encuentra respaldo en el enfoque comunicativo–funcional del lenguaje, el cual concibe el texto escrito como una práctica social situada, orientada a un destinatario y cargada de intencionalidad. Esta concepción dialoga con los planteamientos de Cassany, quien desplaza la mirada normativa hacia el uso significativo del lenguaje, y se profundiza desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen, al reconocer la escritura como experiencia vivida, subjetiva y cargada de sentido existencial.

Asimismo, el eje procesual del modelo se valida teóricamente mediante su correspondencia con el modelo cognitivo–procesual de la escritura propuesto por Hayes y Flower, particularmente en la comprensión de la escritura como un proceso recursivo, no lineal, en el que planificación, textualización y revisión se interrelacionan dinámicamente. No obstante, el modelo emergente se distancia de una lectura exclusivamente cognitivista al incorporar la evaluación como mediación formativa que acompaña, orienta y resignifica dicho proceso, integrando dimensiones comunicativas, emocionales y contextuales que suelen permanecer invisibilizadas en enfoques tradicionales.

Las **mediaciones evaluativas comunicativo–funcionales** constituyen otro eje de validación teórica, en tanto se fundamentan en concepciones

contemporáneas de la evaluación formativa, dialógica y orientada al aprendizaje. La retroalimentación, la interacción escritor–lector, el uso funcional de los rasgos lingüísticos y el andamiaje progresivo se articulan como prácticas evaluativas coherentes con una pedagogía que entiende evaluar como acto pedagógico y ético, más que como mecanismo de control. En este punto, el modelo se valida por su capacidad de integrar aportes teóricos diversos en una estructura interpretativa coherente, que responde a las tensiones reales evidenciadas en la práctica docente.

Desde la **perspectiva metodológica**, la validación del modelo se inscribe en el enfoque cualitativo interpretativo, específicamente en el método fenomenológico–hermenéutico. Este posicionamiento metodológico permite comprender la evaluación de la escritura desde los significados que los actores atribuyen a sus prácticas y experiencias. El modelo emerge como resultado de un proceso de reducción fenomenológica, tematización y escritura interpretativa, en el que los testimonios de docentes y estudiantes fueron analizados no como datos fragmentados, más bien como relatos portadores de sentido.

La recurrencia de significados en los discursos, tales como la demanda estudiantil por ser evaluados por ideas y sentido, la preocupación docente por equilibrar forma y comunicación, y la carga emocional asociada a las prácticas evaluativas, permitió alcanzar un nivel de saturación interpretativa que respalda la solidez del modelo. Cada uno de sus componentes se encuentra anclado en evidencias empíricas concretas, sin perder su articulación con categorías teóricas de mayor alcance, lo que fortalece su validez comprensiva.

Finalmente, la inclusión del **marco contextual–institucional** como base del modelo constituye un criterio adicional de validación metodológica, al reconocer que las prácticas evaluativas no se desarrollan en el vacío, son escenarios normativos, curriculares y culturales que condicionan, y en ocasiones tensionan, su implementación. Al incorporar esta dimensión, el modelo evita reduccionismos pedagógicos y se posiciona como una propuesta interpretativa situada, capaz de

explicar tanto las posibilidades como las limitaciones de una evaluación comunicativo–funcional de la escritura escolar.

En síntesis, la validación teórica y metodológica del modelo radica en su coherencia interna, su anclaje en la experiencia vivida de los actores, su diálogo crítico con marcos conceptuales consolidados y su capacidad para resignificar la evaluación de la escritura como una práctica formativa, comunicativa y profundamente humana. Este carácter integrador y emergente le otorga legitimidad científica y pertinencia pedagógica dentro del campo de la investigación educativa contemporánea.

Estructura general del modelo

Denominación del modelo emergente

Modelo gráfico–conceptual del Enfoque Evaluativo Comunicativo–Funcional para la Producción Escrita Escolar

Supuesto epistemológico del modelo

El modelo parte de la comprensión del hecho que, evaluar la escritura no es medir errores formales, más bien resulta en interpretar la experiencia comunicativa del sujeto escritor, considerando su intención, su proceso, su relación con el lector y su contexto sociocultural. Este supuesto emerge con claridad de la tensión entre evaluación formalista–sumativa y evaluación comunicativa–formativa evidenciada en los docentes. Además de la voz estudiantil que demanda ser evaluada por ideas, expresión y sentido, más que por la caligrafía o la ortografía aislada.

Gráficamente, el modelo puede representarse como un sistema concéntrico y relacional, compuesto por:

a) Núcleo central

b) Ejes procesuales

c) Mediaciones evaluativas

Núcleo central del modelo

La Escritura como Acto Comunicativo con Sentido

En el centro del modelo se ubica:

La producción escrita del estudiante entendido como:

a) Acto de intencionalidad comunicativa.

b) Práctica de construcción de sentido.

c) Experiencia subjetiva, sociocultural y expresiva.

Este núcleo se fundamenta en:

Los Testimonios de los informantes:

DOCAS03, DOCAS04, DOCAS06 → propósito comunicativo y destinatario.

ESTCASBS01, ESTCASBS02 → escritura como expresión de ideas y emociones.

Van Manen → la escritura como experiencia vivida.

Primer eje: Dimensión procesual de la escritura

Inspirado en Flower y Hayes – Cassany. Este primer eje corresponde al **proceso escritural**, se encuentra rodeando el núcleo y está compuesto por tres momentos recursivos:

a) Planificación

Activación de saberes previos.

Definición del propósito comunicativo.

Consideración del lector.

b) Evidencia empírica:

DOCAS02, DOCAS06

Estudiantes que “saben qué escribir cuando les dan el tema”.

c) Textualización

Organización de ideas.

Uso de recursos lingüísticos y discursivos.

Construcción de coherencia y cohesión.

Evidencia:

DOCAS03, DOCAS04

Preocupación docente por estructura y redacción.

d) Revisión y reescritura

Autoevaluación.

Coevaluación.

Ajustes según retroalimentación.

Evidencia:

DOCAS05 (coevaluación).

DOCAS06 (evaluación por etapas).

Estudiantes que reconocen mejoras posteriores.

Segundo eje: Mediaciones evaluativas comunicativo–funcionales

Este eje atraviesa el proceso y conecta evaluación con aprendizaje.

Fundamentos clave:

A. Retroalimentación dialógica

Supera la corrección unidireccional.

Implica interacción docente–estudiante.

Favorece comprensión y uso de la retroalimentación.

Tensiones:

DOCAS01, DOCAS03 → limitaciones de tiempo.
DOCAS05 → retroalimentación colectiva y coevaluación.

B. Interacción escritor–lector

El texto se valora por su capacidad de:

Comunicar.
Interesar.
Adecuarse al destinatario.

Sustento:

DOCAS04, DOCAS06.
Reclamo estudiantil: “que entiendan lo que quiero decir”.

C. Rasgos lingüísticos al servicio del sentido

Es importante destacar que la Ortografía, gramática y presentación **no funciona como fin**, porque se trata de darle sentido como medios para lograr Coherencia, cohesión y organización textual con sentido comunicativo.

Emergente clave:

Desplazamiento del énfasis exclusivo en lo formal hacia lo funcional.

D. Andamiaje y autonomía

Evaluar para enseñar a escribir.
Acompañamiento progresivo.
Desarrollo de autorregulación.

Evidencias:

DOCAS02, DOCAS05, DOCAS06.
Estudiantes que desean reconocimiento del esfuerzo y la creatividad.

Tercer eje: Dimensión subjetiva y experiencial del estudiante

Este eje atraviesa todo el modelo y recoge la fenomenología del escribir:

Autoimagen como escritor.
Emociones asociadas a la escritura.
Motivación o bloqueo por prácticas evaluativas.

Hallazgos clave:

Escritura asociada a **felicidad, liberación y creatividad** (ESTCASBS01).
Escritura asociada a **lucha, frustración y desvalorización** cuando se reduce a la caligrafía (ESTCASBP01).

En el gráfico puede representarse como una **capa transversal**.

Marco contextual–institucional (base del modelo)

En la base del esquema se ubica el contexto:

Lineamientos curriculares.
Planes de estudio.
Cultura evaluativa institucional.

Hallazgos:

Desarticulación entre discurso normativo y práctica.
Predominio de la lectura sobre la escritura.
Falta de institucionalización del enfoque comunicativo.

Este componente explica **las tensiones estructurales** que limitan la implementación plena del modelo. A continuación, se presenta la representación

gráfica del modelo gráfico–conceptual del enfoque evaluativo emergente, coherente con:

a) Los testimonios de docentes y estudiantes

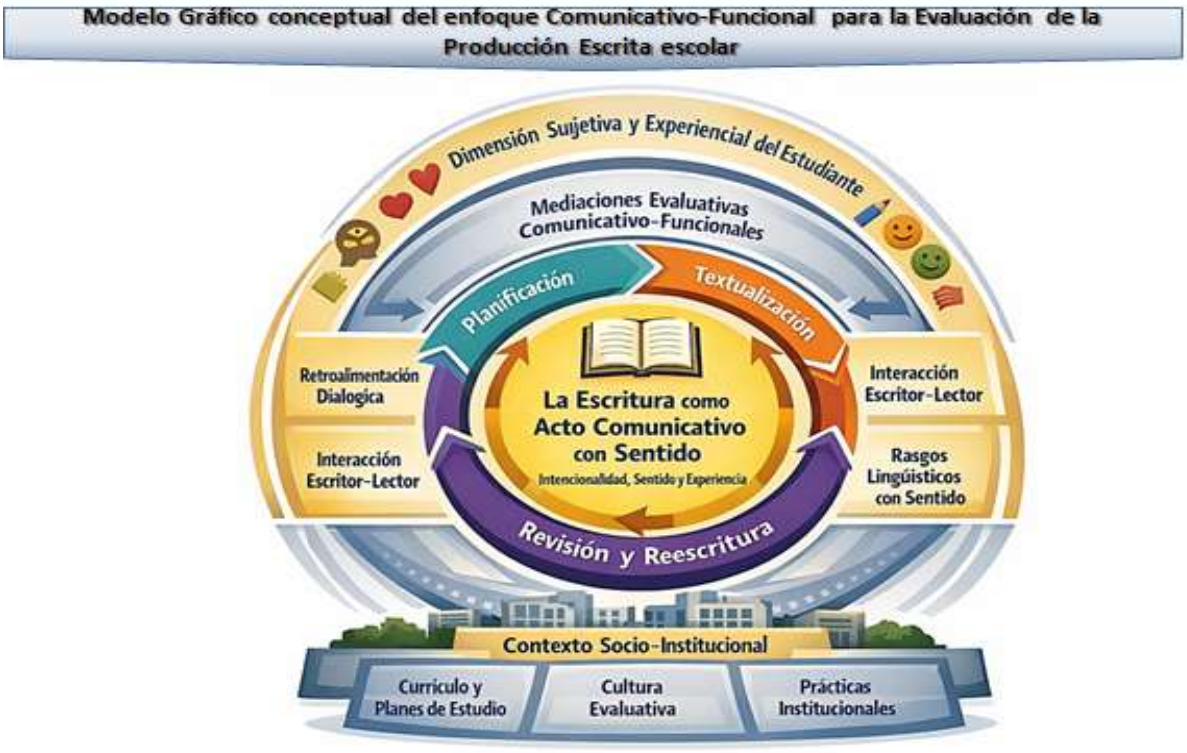
b) El enfoque comunicativo–funcional

c) El método fenomenológico–hermenéutico de Van Manen

d) El modelo cognitivo-procesual de la escritura (Hayes y Flower / Cassany)

A continuación, se presenta el modelo teórico-epistémico resultante de esta investigación:

Figura 7.
Modelo teórico-epistémico emergente: "Modelo evaluativo-comunicativo-funcional emergente para la valoración textual de la producción escrita"



*Fuente: Contreras (2026)*a partir del análisis fenomenológico-hermenéutico de los discursos docentes y estudiantiles, inspirado en el modelo teórico central de Flower y Hayes – Cassany.

Este modelo esquematizado en la figura anterior, denota una producción escrita con base en: Van Manen, quien expresa la escritura como experiencia vivida. Proceso escritural con base en: (Inspirado en Flower y Hayes – Cassany) y contextualizado según los lineamientos curriculares, planes de estudio y la cultura evaluativa institucional. El modelo emergente propone una evaluación textual comunicativo–funcional, procesual y formativa, que reconoce al estudiante como sujeto escritor, privilegia el sentido sobre la forma aislada, articula retroalimentación, autonomía e interacción, y se sitúa críticamente frente a las limitaciones institucionales actuales.

Descripción interpretativa del modelo evaluativo-Comunicativo-Funcional

El modelo teórico-epistémico se configura como un entramado sistémico de sentidos, prácticas y mediaciones pedagógicas que dialogan de manera recursiva. No responde a una secuencia lineal, en su lugar, responde a una lógica circular-hermenéutica en la que comprensión, interpretación y resignificación se retroalimentan continuamente. El modelo se estructura en tres planos interrelacionados, directamente derivados de las categorías de la Sección IV anterior:

a) Plano pedagógico-interpretativo, vinculado a las prácticas pedagógicas docentes (Categoría 1).

b) Plano experiencial-representacional, asociado a las percepciones y significados construidos por los estudiantes (Categoría 2).

c) Plano comunicativo-funcional, sustentado en los fundamentos teóricos del lenguaje y la comunicación (Categoría 3).

Cada plano articula criterios de valoración textual que consideran la escritura como proceso, experiencia subjetiva y acto comunicativo situado. El diagrama representa un sistema relacional y no lineal, donde la evaluación deja de ser un acto terminal y se convierte en mediación pedagógica:

1. **Contexto sociocultural:** Incluye currículo, lineamientos institucionales, condiciones de aula y sujetos que escriben. Enmarca todo el proceso.

2. **Procesos escriturales:** Planificación, textualización y revisión como procesos recursivos, no secuenciales.

3. Evaluación comunicativo–funcional (núcleo del modelo): Articula y resignifica la valoración textual.

4. Ejes constitutivos de la evaluación:
   Propósito e intención comunicativa
   Relación escritor–lector (interacción)
   Rasgos lingüísticos y estructurales **al servicio del sentido**, no como fin en sí mismos

5. **Retroalimentación dialógica:** Incluye hetero-evaluación y coevaluación, superando la lógica unidireccional de la nota.

6. **Andamiaje, meta-cognición y autonomía**: La retroalimentación se transforma en conciencia del proceso y autorregulación.

7. **Resultado formativo**: Desarrollo del escritor como sujeto con:
   Sentido comunicativo
   Autoría
   Mejora continua

Este modelo se estructura **desde el contexto sociocultural** como marco condicionante de la evaluación. Integra los **procesos escriturales recursivos** (planificación, textualización y revisión) de Hayes y Flower, resignificados desde una lógica evaluativa, donde la **evaluación comunicativo-funcional** actúa como eje articulador, desplazando el énfasis exclusivo en lo normativo. Se priorizan: a) la intención y el propósito comunicativo, b) la relación escritor–lector, c) los rasgos lingüísticos subordinados al sentido, y, d) la retroalimentación dialógica como condición de aprendizaje.

Interpretación hermenéutica del modelo

La representación gráfica del modelo evaluativo comunicativo-funcional se organiza a partir de una lógica vertical–relacional que expresa, desde una lectura hermenéutica, el tránsito del contexto hacia el sentido, y del sentido hacia la transformación del sujeto escritor. En la parte superior del modelo se sitúa el contexto sociocultural, entendido como el horizonte de comprensión en el que se inscriben las prácticas de escritura y evaluación. Este contexto integra los lineamientos curriculares, el aula como espacio de interacción pedagógica y los sujetos que participan en el acto educativo. Desde una perspectiva fenomenológica, el contexto actúa como condición de posibilidad para la producción de significados.

En un segundo nivel emergen los procesos escriturales: planificación, textualización y revisión, concebidos como fases recursivas e interdependientes. Este componente recoge los hallazgos de la Sección IV que evidencian la fragmentación o el acompañamiento parcial del proceso escritural, y se articula con el modelo cognitivo de Flower y Hayes desde una lectura interpretativa. En el núcleo del modelo se ubica la evaluación comunicativo-funcional, entendida como acto interpretativo, dialógico y formativo. Esta evaluación opera como mediación pedagógica que atraviesa y regula todo el proceso escritural, resignificando la evaluación como comprensión del texto en uso y no como verificación normativa.

A partir de este núcleo central se despliegan cuatro ejes valorativos fundamentales:

1. Propósito e intención comunicativa, que orienta la valoración del texto desde el sentido que el escritor busca construir y comunicar.

2. Relación escritor–lector, que incorpora al destinatario como criterio evaluativo, reconociendo el texto como acto de interacción social.

3. Rasgos lingüísticos al servicio del sentido, donde la coherencia, cohesión y corrección formal se subordinan a la construcción de significado.

4. Retroalimentación dialógica, concebida como espacio de hetero-evaluación y coevaluación que posibilita la reflexión compartida sobre el texto.

De este último eje se deriva un nivel posterior de andamiaje, meta-cognición y autonomía, el cual expresa la función reguladora de la valoración textual en el desarrollo de la conciencia escritural del estudiante. Este componente recoge las categorías emergentes de la Sección IV relacionadas con los fundamentos del modelo propuesto de la mano de la autorregulación, la coevaluación y la retroalimentación formativa.

Finalmente, el modelo culmina en el desarrollo del escritor, entendido como proceso de autoría, autonomía y mejora continua. Este nivel representa el horizonte transformador del modelo, donde la valoración textual deja de ser un mecanismo de control para convertirse en una práctica pedagógica emancipadora que fortalece la competencia comunicativa escrita y la identidad del sujeto como escritor. Esta representación gráfica sintetiza, de manera visual y conceptual, la trazabilidad entre los hallazgos empíricos de la Sección IV y la construcción teórica de esta Sección V, consolidando el modelo como una propuesta interpretativa, situada y coherente con el paradigma cualitativo asumido en esta investigación.

La siguiente tabla presenta los criterios e indicadores evaluativos que emergen del modelo teórico-epistémico comunicativo-funcional. Estos criterios no operan como rúbrica normativa, más bien lo hacen como referentes interpretativos que orientan la valoración comprensiva, dialógica y formativa de los procesos escriturales. A continuación, se expone en la tabla 7, los criterios e indicadores evaluativos derivados del modelo propuesto:

Tabla 7.
Matriz de criterios e indicadores evaluativos derivados del modelo

Eje del modelo	Criterio evaluativo	Indicadores interpretativos
Contexto sociocultural	Adecuación contextual del texto	Reconoce el contexto de producción; incorpora referentes socioculturales del entorno; responde a la situación comunicativa planteada.
Procesos escriturales	Procesualidad de la escritura	Evidencia planificación previa; realiza revisiones progresivas; reescribe a partir de la retroalimentación.
Propósito comunicativo	Claridad de la intención comunicativa	El texto expresa un propósito definido; mantiene coherencia con la intención inicial; orienta al lector desde el inicio.
Relación escritor–lector	Consideración del destinatario	Adecuación del registro lingüístico; uso de estrategias para involucrar al lector; claridad en la progresión temática.
Rasgos lingüísticos al servicio del sentido	Construcción de significado textual	Uso pertinente de conectores; coherencia global del texto; cohesión léxica y gramatical en función del sentido.
Evaluación comunicativo-funcional	Valoración interpretativa del texto	La evaluación privilegia el sentido sobre el error; reconoce

		logros y procesos; orienta la mejora escritural.
Retroalimentación dialógica	Calidad de la retroalimentación	Comentarios comprensivos y orientadores; diálogo docente-estudiante; apertura a la coevaluación.
Andamiaje y meta-cognición	Conciencia del proceso escritural	El estudiante explica sus decisiones textuales; identifica fortalezas y aspectos por mejorar; ajusta estrategias de escritura.
Desarrollo del escritor	Autonomía y autoría	Producción de textos con voz propia; toma decisiones autónomas; evidencia mejora continua en la escritura.

Fuente: Contreras (2026)

Finalizando esta sección V, el desarrollo de la misma ha permitido configurar un modelo teórico-epistémico que no emerge como una formulación abstracta ni como una propuesta normativa descontextualizada, este modelo se trata de una construcción interpretativa situada, anclada en los significados, experiencias y prácticas que configuran la valoración textual de los procesos escriturales en el contexto educativo de la ciudad de Cartagena. Desde una racionalidad hermenéutica y socio-crítica, el modelo elaborado constituye la síntesis comprensiva de los hallazgos empíricos, los fundamentos teóricos y el enfoque metodológico asumido, consolidándose como una propuesta coherente con el paradigma interpretativo y el método fenomenológico que orientaron la investigación.

El modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional resignifica la valoración de la escritura como un acto pedagógico mediado por el diálogo, la comprensión del sentido y la contextualización sociocultural. Al situar la evaluación en el núcleo del proceso escritural y concebirla como práctica formativa e interpretativa, el modelo trasciende las lógicas tradicionales de control y medición,

para posicionarse como una herramienta de acompañamiento, andamiaje y transformación del sujeto escritor. En este sentido, la valoración textual se configura como un espacio de construcción compartida de significados, donde convergen el propósito comunicativo, la relación escritor–lector, los recursos lingüísticos al servicio del sentido y la retroalimentación dialógica.

La articulación entre los planos pedagógico-interpretativo, experiencial-representacional y comunicativo-funcional evidencia la trazabilidad epistemológica entre los resultados de la Sección IV y la propuesta teórica desarrollada en esta Sección V, garantizando la coherencia interna de la investigación y la fidelidad a las voces de los participantes. Asimismo, la operacionalización cualitativa del modelo mediante criterios e indicadores interpretativos refuerza su pertinencia pedagógica, sin desvirtuar su naturaleza comprensiva ni su orientación formativa.

Sobre esta base, esta sección se orientó a cerrar este proceso investigativo desde una perspectiva reflexiva y propositiva. En él se presentan las conclusiones finales, entendidas no como afirmaciones conclusivas cerradas; para esta investigación las conclusiones son presentadas como comprensiones construidas a partir del diálogo entre teoría, práctica y experiencia. Del mismo modo, se formulan recomendaciones dirigidas a los actores educativos, con el propósito de contribuir a la resignificación de las prácticas de valoración textual en la educación básica primaria. Finalmente, quedan explícitos los aportes teóricos, metodológicos y pedagógicos de la investigación, destacando el valor del modelo propuesto como contribución al campo de la didáctica de la escritura y la evaluación formativa desde una perspectiva comunicativo-funcional e interpretativa.

Este tránsito hacia el final de esta Sección V reafirma el sentido transformador de la investigación y su compromiso con una educación lingüística más comprensiva, contextualizada y humana, en la que la escritura y su valoración se constituyan en prácticas de construcción de sentido, autonomía y desarrollo integral del sujeto.

SECCIÓN VI

SOCIALIZACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES

Socialización del modelo teórico-epistémico

En esta sección, se aborda el proceso de socialización del "Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia". La socialización de este modelo teórico-epistémico se realizó con el propósito de someterlo a validación por parte de los actores involucrados y beneficiarios de esta propuesta de enseñanza.

En este contexto (*IE Ana María Vélez de Trujillo, IE Santa María, IE San Felipe Neri)* se extendió una invitación a los seis (6) docentes seleccionados como informantes clave en la investigación, así como al personal directivo y a los coordinadores de la institución. En consonancia con los objetivos de la socialización, se programó la actividad para 03 de diciembre de 2025, entre las 10:00 antes del meridiano y las 12:00 del meridiano, considerando la disponibilidad de los participantes. El espacio elegido para el desarrollo de la actividad fue la institución *IE Ana María Vélez de Trujillo,* una de las instituciones en donde se realizó la investigación, propiciando así un ambiente colaborativo, reflejando la importancia de la retroalimentación constructiva para la mejora continua en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes. Con anticipación, se compartió el Modelo teórico epistémico con los participantes para que tuvieran el tiempo necesario para revisarlo y formar opiniones fundamentadas. Posteriormente, en la etapa de socialización, no solo se persiguió la validación y retroalimentación del modelo, sino también la promoción del intercambio enriquecedor de ideas entre los docentes con experiencia en el área de lenguaje.

La planificación de la actividad se organizó de la siguiente manera:

Tabla 8.

Agenda para la socialización del "Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia"

Propósito general: Socializar los hallazgos y fundamentos teóricos-epistemológicos derivados de la investigación sobre la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia		
Actividades	**Recursos**	**Tiempo**
Palabras de salutación y presentación del investigador	Micrófono, proyector	15 min.
Información acerca del propósito de la actividad	Presentación	10 min.
Importancia del aporte de cada asistente en la validación y valoración del constructo	Presentación, dinámica grupal	15 min.
Presentación de la agenda y normas de interacción	Presentación, guía de actividades	10 min.
Presentación de los aspectos fundamentales de la investigación	Presentación, material de apoyo	20 min.

Intercambio de opiniones en relación con los hallazgos emergentes	Dinámicas de grupo, presentación interactiva	30 min.
Socialización del constructo	Presentación, constructo socio-epistemológico	30 min.
Diálogo interactivo acerca del constructo	Pizarra, marcadores	30 min.
Interacción investigador-asistentes acerca de lo presentado	Dinámicas de discusión, retroalimentación	25 min.
Cierre reflexivo acerca de la importancia del enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales	Reflexión grupal	15 min.

Fuente: Contreras (2026)

La ejecución de la agenda para la socialización del Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas para este estudio, transcurrió de acuerdo con la agenda establecida. Al término de la actividad, se llevó a cabo de manera la entrega de un formulario para la valoración del modelo, permitiendo a los participantes expresar sus opiniones y percepciones.

Validación de Modelo Teórico -epistémico por parte de los Informantes Clave

Teniendo en cuenta la naturaleza experiencial de la socialización, se elaboró un instrumento para el Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque

comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia. Este instrumento se organizó en torno a cuatro preguntas clave, cada una enfocada en verificar la pertinencia, viabilidad, cohesión y aceptación del modelo compartido. Estas preguntas estaban diseñadas para indagar si el modelo reflejaba de manera precisa la realidad del contexto educativo, su posibilidad de implementación, la conexión entre sus dimensiones y la aceptación global por parte de los participantes.

Una vez concluida la actividad de socialización, se administró el cuestionario y se recopilaron las respuestas de los seis (06) asistentes. Este cuestionario constaba de cuatro (4) preguntas formuladas para explorar diversos aspectos del modelo antes mencionado.

Tabla 9.

Validación de Modelo Teórico -epistémico por parte de los Informantes Clave

Pregunta/Opciones de respuesta	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo
¿Considera que el Modelo Teórico –epistémico refleja de manera adecuada la realidad y complejidad de la valoración textual de los procesos escriturales en el contexto de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia?	0	0	6
Desde su perspectiva, ¿cómo evalúa la viabilidad de implementación del Modelo teórico	0	0	6

- epistémico en el entorno educativo de las instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia?			
¿Observa una cohesión adecuada entre los diferentes planos (pedagógico-interpretativo, experiencial-representacional y comunicativo-funcional) que componen Modelo teórico - epistémico?	0	0	6
En general, ¿aprueba y considera útil el Modelo teórico – epistémico para la valoración de los procesos escriturales de los estudiantes en el contexto de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia?	0	0	6

Fuente: Contreras (2026)

Esta información refleja la percepción positiva de los participantes respecto a la representación adecuada sobre el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales en el contexto educativo de la ciudad de Cartagena-Colombia. Además, destaca la cohesión evidente entre los diferentes planos (pedagógico-interpretativo, experiencial-representacional y comunicativo-funcional) que componen la estructura del Modelo teórico –epistémico validando su globalidad. Se acordó la viabilidad de implementar esta estructura en el entorno educativo de las tres instituciones participantes en esta investigación (*IE Ana María Vélez de Trujillo, IE Santa María, IE San Felipe Neri)*. No obstante, es fundamental reconocer que dicho modelo no constituye un producto terminado, sino

que está en constante evolución y mejora. La necesidad intrínseca de adaptar y ampliar el conocimiento a lo largo del tiempo subraya la posibilidad de ajustes y optimizaciones continuas mediante una mayor socialización e incorporación de nuevos elementos en futuras investigaciones.

El proceso de socialización en esta investigación confirmó hallazgos significativos, resaltando la importancia de los planos del modelo teórico-epistémico ya que estos evidencian que, la integración de los planos pedagógico-interpretativo, experiencial-representacional y comunicativo-funcional posibilita una valoración textual coherente con la naturaleza recursiva y no lineal de la escritura. Este entramado teórico permite operacionalizar, desde una lógica cualitativa, los procesos cognitivos descritos por Hayes y Flower, resignificándolos pedagógicamente mediante la retroalimentación, el andamiaje y la meta-cognición. Los participantes enfatizaron que el modelo teórico-epistémico propuesto se constituye un sustento pedagógico orientador para los docentes de lengua castellana, al ofrecer orientaciones claras para la valoración formativa de los procesos escriturales. Su aplicación favorece prácticas de retroalimentación dialógica, coevaluación y autoevaluación, promoviendo la autonomía y la autoría del estudiante.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo cierra el recorrido investigativo desde una perspectiva reflexiva, interpretativa y propositiva, coherente con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que orientaron el estudio. Las conclusiones que aquí se presentan no constituyen enunciados clausurados ni generalizaciones universales, sino comprensiones construidas a partir del diálogo permanente entre los hallazgos empíricos, los referentes teóricos y la interpretación situada del contexto educativo de la ciudad de Cartagena. El tránsito desde el análisis fenomenológico de las

prácticas y representaciones sobre la valoración de la escritura (Capítulo IV) hacia la construcción del modelo teórico-epistémico comunicativo-funcional (Capítulo V).

Tales avances dentro de esta investigación, permitió evidenciar la necesidad de resignificar la evaluación de la producción escrita como un proceso formativo, dialógico y contextualizado, en el que el estudiante sea reconocido como sujeto de sentido y no como mero productor de textos evaluables. La representación gráfica del modelo propuesto sintetizó, de manera visual y conceptual, la trazabilidad entre los hallazgos empíricos de la Sección IV y la construcción teórica de la Sección V, consolidando el modelo como una propuesta interpretativa, situada y coherente con el paradigma cualitativo asumido.

Conclusiones vinculadas a los objetivos de la investigación

En atención del objetivo general de esta investigación permitió generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional para la valoración textual de los procesos escriturales, concebido como una construcción interpretativa situada. Dicho modelo integra los aportes del paradigma cognitivo de la escritura, especialmente el modelo de Hayes y Flower (1981), con una lectura hermenéutica y socio-crítica que reconoce la escritura como proceso recursivo, comunicativo y sociocultural, superando enfoques evaluativos centrados exclusivamente en el producto y la corrección normativa.

Conclusión vinculada al primer objetivo específico: Develar las prácticas pedagógicas de los docentes en lengua castellana en Educación Básica Primaria en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes.

En relación con el primer objetivo específico, el estudio permitió develar que las prácticas pedagógicas de evaluación de la escritura se caracterizan por una tensión entre enfoques tradicionales, centrados en el error, y prácticas emergentes que buscan valorar el proceso escritural. Esta coexistencia evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación comunicativo-funcional, de manera que los procesos cognitivos descritos por Hayes y Flower (1981) sean acompañados pedagógicamente y no evaluados únicamente al final del proceso.

El develamiento de las prácticas pedagógicas de los docentes en lengua castellana evidenció una coexistencia de enfoques evaluativos. Por un lado, persisten prácticas centradas en la corrección formal y el producto final; por otro, emergen intentos incipientes de valoración procesual y formativa. Esta tensión revela la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación comunicativo-funcional de la escritura, de modo que la planificación, textualización y revisión sean acompañadas de manera consciente y sistemática.

Conclusión vinculada al segundo objetivo específico: Comprender la representación sobre la valoración textual de las producciones escritas en los estudiantes de Básica Primaria.

Respecto al segundo objetivo, la comprensión de las representaciones estudiantiles reveló que los estudiantes asocian la valoración de la escritura, principalmente, con la calificación y la corrección. Sin embargo, también manifestaron valorar positivamente la retroalimentación dialógica y el acompañamiento docente, lo cual indica una disposición favorable hacia prácticas evaluativas más humanas, comprensivas y formativas.

La comprensión de las representaciones estudiantiles sobre la valoración textual mostró que los estudiantes asocian la evaluación de la escritura, mayoritariamente, con la corrección de errores y la calificación. No obstante, también emergen valoraciones positivas hacia la retroalimentación dialógica y el acompañamiento docente, lo que evidencia una disposición favorable hacia prácticas evaluativas más comprensivas, orientadas al aprendizaje y a la mejora continua del proceso escritural.

Conclusión vinculada al tercer objetivo específico: Interpretar los fundamentos comunicativos funcionales que pueden contribuir a los procesos de valoración textual implícita en la enseñanza de la producción escrita de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia.

En cuanto al tercer objetivo específico, la investigación permitió interpretar que la valoración textual adquiere sentido cuando se fundamenta en el propósito comunicativo, la relación escritor–lector y los recursos lingüísticos al servicio del significado. Estos elementos, coherentes con el modelo cognitivo de la escritura y con el enfoque comunicativo-funcional, se consolidan como ejes estructurantes del modelo propuesto.

La interpretación de los fundamentos comunicativo-funcionales permitió constatar que la valoración textual cobra sentido cuando se articula con el propósito comunicativo, la relación escritor–lector y los rasgos lingüísticos al servicio del significado. Estos elementos, alineados con el modelo cognitivo de la escritura de Hayes y Flower y su reformulación terminológica en planificación, textualización y revisión (Cassany, 2006), constituyen ejes esenciales para una evaluación que comprenda la escritura como acción intencional y contextualizada.

Conclusión vinculada al cuarto objetivo específico: Constituir los planos de un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia.

Finalmente, el cuarto objetivo específico se concretó mediante la conformación de los planos epistemológicos, conceptuales y operativos del modelo teórico-epistémico, los cuales permiten comprender la escritura como un proceso no lineal y recursivo, y la evaluación como un espacio de mediación que promueve la autorregulación, la autonomía y la mejora continua. El diseño de los planos del modelo teórico-epistémico evidenció que la integración de los planos pedagógico-interpretativo, experiencial-representacional y comunicativo-funcional posibilita una valoración textual coherente con la naturaleza recursiva y no lineal de la escritura. Este entramado teórico permite operacionalizar, desde una lógica cualitativa, los procesos cognitivos descritos por Hayes y Flower, resignificándolos pedagógicamente mediante la retroalimentación, el andamiaje y la meta-cognición.

Aportes de la investigación al conocimiento

Aportes teóricos

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta una resignificación del modelo cognitivo de la escritura de Hayes y Flower, al integrarlo con el enfoque comunicativo-funcional y una perspectiva hermenéutica. Mientras el modelo clásico explica los procesos cognitivos implicados en la escritura, planificación, traducción/textualización y revisión, el modelo propuesto amplía esta comprensión al situar dichos procesos en un entramado sociocultural y evaluativo, donde la valoración textual actúa como mediación pedagógica y no como instancia terminal.

Asimismo, el estudio contribuye al campo de la didáctica de la escritura al proponer una lectura interpretativa del proceso escritural, en la que los objetivos retóricos, el contexto y la audiencia adquieren centralidad, alineándose con los planteamientos contemporáneos de Cassany y la lingüística textual.

Aportes metodológicos

En el ámbito metodológico, la investigación ofrece un ejemplo de articulación coherente entre el paradigma interpretativo, el método fenomenológico y la construcción de modelos teóricos en educación. La operacionalización cualitativa del modelo mediante criterios e indicadores interpretativos constituye un aporte relevante, al demostrar que es posible evaluar procesos complejos como la escritura sin recurrir a esquemas cuantificadores que empobrecen el sentido pedagógico de la evaluación. De igual manera, la trazabilidad explícita entre categorías emergentes, fundamentos teóricos y componentes del modelo fortalece la validez interpretativa del estudio y ofrece una ruta metodológica replicable en investigaciones educativas de naturaleza cualitativa como esta investigación doctoral.

Aportes prácticos y pedagógicos

En el plano práctico, el modelo teórico-epistémico propuesto se constituye en una herramienta pedagógica para docentes de lengua castellana, al ofrecer orientaciones claras para la valoración formativa de los procesos escriturales. Su aplicación favorece prácticas de retroalimentación dialógica, coevaluación y autoevaluación, promoviendo la autonomía y la autoría del estudiante.

Asimismo, el modelo aporta al mejoramiento de las prácticas evaluativas en la Educación Básica Primaria, al alinear la enseñanza de la escritura con su evaluación, reconociendo la planificación, la textualización y la revisión como procesos recursivos que deben ser acompañados de manera consciente y sistemática.

Consideraciones finales

La investigación reafirma que valorar la escritura implica comprender al sujeto que escribe, su contexto y su intención comunicativa. En este sentido, el modelo teórico-epistémico comunicativo-funcional se propone como una contribución significativa para avanzar hacia una educación lingüística más humana, reflexiva y transformadora, en la que la evaluación se constituya en una práctica de comprensión, diálogo y desarrollo integral del escritor. En esta sección final se presentaron las conclusiones, recomendaciones y aportes de la investigación, entendidos como un ejercicio reflexivo que da cuenta del sentido, la coherencia y la proyección del estudio desarrollado.

Esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un método fenomenológico, lo cual determina que las conclusiones no se formulen como generalizaciones estadísticas, sino como comprensiones construidas a partir de la interpretación de las prácticas, significados y experiencias de los actores educativos involucrados en la valoración de la producción escrita.

En coherencia con el objetivo general, la investigación permitió generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo-funcional para la

valoración textual de los procesos escriturales de estudiantes de Educación Básica Primaria. Este modelo integra los aportes del modelo cognitivo de la escritura de Hayes y Flower, especialmente su concepción recursiva de los procesos de planificación, textualización y revisión, con una lectura hermenéutica y sociocultural que resignifica la evaluación como mediación pedagógica, dialógica y formativa. El modelo propuesto supera una visión reduccionista de la evaluación centrada en el producto final y en la corrección normativa, y la reubica como un proceso de acompañamiento que favorece la construcción de sentido, la meta-cognición y el desarrollo del sujeto escritor.

De igual manera, la investigación contribuyó en la resignificación del modelo de Hayes y Flower al integrarlo con una perspectiva hermenéutica y comunicativo-funcional. De este modo, los procesos de planificación, textualización y revisión no solo se explican cognitivamente, también se interpretan pedagógicamente en función del contexto, la intención comunicativa y la interacción social. En el ámbito metodológico, el estudio demuestra que es posible construir y validar un modelo teórico desde un enfoque cualitativo, operacionalizando la valoración de la escritura mediante criterios e indicadores interpretativos, sin recurrir a esquemas cuantificadores que desvirtúan el sentido formativo de la evaluación.

En el plano práctico y pedagógico, el modelo propuesto se constituye en una herramienta para resignificar las prácticas de valoración textual en el aula, promoviendo la retroalimentación dialógica, la coevaluación y la meta-cognición, y fortaleciendo la autoría y la autonomía del estudiante como escritor.

Recomendaciones y proyección

Como recomendaciones, se plantea fortalecer la formación docente en evaluación formativa de la escritura, promover políticas institucionales que privilegien el proceso sobre el producto, y desarrollar investigaciones futuras que amplíen la aplicación del modelo en otros niveles educativos y contextos socioculturales.

A partir de las conclusiones y aportes del estudio, se formulan las siguientes recomendaciones:

1. Fortalecer los procesos de formación docente en evaluación comunicativo-funcional de la escritura, integrando modelos cognitivos y enfoques interpretativos.

2. Promover prácticas pedagógicas que valoren la escritura como proceso, incorporando espacios sistemáticos de retroalimentación, revisión y meta-cognición.

3. Fomentar investigaciones futuras que profundicen en la aplicación del modelo en otros niveles educativos y contextos socioculturales.

4. Diseñar políticas institucionales de evaluación que privilegien el aprendizaje y la construcción de sentido sobre la calificación.

Para finalizar, considero que esta investigación aporta a la construcción de una educación lingüística más comprensiva, contextualizada y con sentido humano, en la que la escritura y su valoración se conciban como prácticas de construcción de sentido y desarrollo integral del sujeto. El modelo teórico-epistémico propuesto no pretende ser una fórmula cerrada, sino una invitación a repensar la evaluación de la escritura desde una perspectiva interpretativa, comunicativa y transformadora.

Referencias Bibliográficas

Arias, F. G. (2019). Citación de fuentes documentales y escogencia de informantes: un estudio cualitativo de las razones expuestas por investigadores venezolanos. E-Ciencias de la Información, 9(1), 20-43. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-41422019000100020

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bonilla, Elsy. (2007) *Más allá del dilema de los métodos.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2007.

Briones, F. E. (2022). *Evaluación de la percepción y de la implicación del profesorado*. © Edita: UCO Press. 2022.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Cascante, L. G. (2013). *Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración.* Revista Comunicación, 12(1), 182–194. https://doi.org/10.18845/rc.v12i1.1223.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura.* Barcelona: Empúries.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura didáctica de la corrección de lo escrito* (Vol. 11). Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

Colombia, M. d. (2016). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.* Revolución Educativa.

Contreras, J. C. (2020). Evaluación de los aprendizajes para el desarrollo de la. Bogotá: Universidad Simón Bolívar.

Decreto 1290 de 2009**.** Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-187846_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Flower, L. &. (1981). *“A Cognitive Process Theory of Writing”. College Composition and Communication.*

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, *7*(1), 201-229.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill.

Ley 115 de 1994**.** Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: Congreso de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Lima, R. C. (2019). *El paradigma interpretativo en la investigación cualitativa: Análisis de los aporte de Mariane Krouse.* Sao Pablo: Interpretaciones Revista de Crítica.

Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias**.** Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Martínez, M (2006). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas. p. 65-68.

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas. México

Martínez, M. (2006). *La Nueva Ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas

Ministerio de la Educación Nacional-MEN. (2022). *Marco de referencia para le evaluación Icfes, Competencias Comunicativas en Lenguaje:* Bogotá: Icfes.

Ministerio de la Educación Nacional-MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

Revolución Educativa Colombia Aprende. 1era. Edición. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Pérez, C. R. (2021). D*ificultades en el desarrollo académico escrito en estudiantes universitarios. Badajoz: Universidad de Extremadura.*

Pineda, M. d. (2019). La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos. *La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos*.

Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi cuento"**.** Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura. (2011). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi cuento"*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-366604.html

Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Lawrence Erlbaum Associates.

Quintero, G. M. (2022). Las representaciones sociales de la práctica pedagógica en la Licenciatura de lengua castellana de la facultad de ciencias de La educación de la universidad del Tolima y las instituciones Educativas oficiales de Ibagué . Tolima: Universidad del Tolima.

Robledo, J. (2009). *Observación Participante: Informantes Clave y Rol del Investigador. Nure Investigación [Revista en Línea].*

Sirit, S. V. (2022). La evaluación auténtica y su incidencia en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los contextos virtuales universitarios.

Varela, Y. (2022). *prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía.* Cartagena: Universidad de Cartagena.

Vives, T, y Hamui, L. (2021) *La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos Investigación en educación médica*, vol. 10, núm. 40, pp. 97-104. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2021/iem

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wagensberg. (2004). *El mapa del conocimiento.* La Maleta de Portbu.

ANEXO A-1-Consentimiento informado del participante

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CIP- 02

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO
DEL REPRESENTANTE DEL INFORMANTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia.**
2. Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en la dimensión retórica para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.
3. Responsable de la investigación: Angela Patricia Contreras Hurtado.
4. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
5. Duración de la investigación: 7 meses
6. Descripción de la participación (opcional): docentes y estudiantes. En el caso específico de los estudiantes deben estar matriculados en escuelas oficiales del distrito donde se desarrolla la presente investigación. En el caso de los informantes docentes, nombrados en estas instituciones del distrito de Cartagena.
7. Condiciones de la participación: estudiantes matriculados en los grados mencionados previamente, en instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena de Indias y tener la aprobación de su representante legal (padres o acudientes) debidamente firmado, para poder participar en este proceso investigativo.
8. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación

Mediante el presente consentimiento informado, manifiesto no tener ningún problema en autorizar la participación de mi representado de forma voluntaria en la investigación antes señalada, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de ello. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o del Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento en calidad de representante de un menos participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

C.I: _____

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CIP- 03

COMITÉ DE ÉTICA
COMUNICACIÓN DIRIGIDA A LAS AUTORIDADES (RECTOR) DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE FORMARAN PARTE DE LA INVESTIGACIÓN

Cartagena, Agosto de 2025

Ciudadano rector Dr. Pedro Navarro
Institución Educativa San Felipe Neri.

Asunto: Solicitud de autorización para desarrollar en su institución la investigación que se plantea.

Respetado Rector, reciba un cordial saludo, mi nombre es Angela Patricia Contreras Hurtado, estudiante e investigador del Doctorado en Educación de la universidad PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL), por la presente solicito de manera formal su autorización institucional para desarrollar actividades investigativas en la institución educativa que usted dirige, la cual forma parte del proyecto de tesis doctoral titulada: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia.**

Esta investigación tiene como propósito: Generar un modelo teórico-epistémico basado en la dimensión retórica para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.

Para tal fin, se tiene previsto la aplicación de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes de los 4 y 5, sin que esto interfiera, alteré la formada escolar o tenga algún riesgo para los informantes.

En garantía de la buena ética de la investigación, se han diseñado los respectivos formatos de consentimiento informado, los cuales serán socializados y explicados previamente a cada uno de los participantes (docentes y estudiantes), quienes podrán aceptar o no su colaboración de forma libre y voluntaria.

Así mismo, se le asegura que toda la información recolectada será tratada con estricta confidencialidad y para los participantes mantener en todo momento a resguardo sus nombres durante todas las actividades que conllevan el desarrollo de la presente investigación doctoral.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación

C.I:

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Firma del consintiente

C.I:

Correo electrónico:

Contacto Celular 3188635086

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CIP- 02

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO
DEL REPRESENTANTE DEL INFORMANTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia.**
2. Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en la dimensión retórica para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.
3. Responsable de la investigación: Angela Patricia Contreras Hurtado.
4. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
5. Duración de la investigación: 7 meses
6. Descripción de la participación (opcional): docentes y estudiantes. En el caso específico de los estudiantes deben estar matriculados en la básica primaria en los grados tercero a quinto, por ser menores se requiere la autorización de su representante legal. En el caso de los informantes docentes, nombrados en esta institución del distrito de Cartagena.
7. Condiciones de la participación: estudiantes matriculados en los grados mencionados previamente, en instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena de Indias y tener la aprobación de su representante legal (padres o acudientes) debidamente firmado, para poder participar en este proceso investigativo.
8. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación

Mediante el presente consentimiento informado, manifiesto no tener ningún problema en autorizar la participación de mi representado de forma voluntaria en la investigación antes señalada, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de ello. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o del Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento en calidad de representante de un menos participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación — CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del

Angela Patricia Contreras Hurtado — Participante consistente

Firma del responsable de la investigación

C.I: [illegible]

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Firma del consintiente

C.I: [illegible]

Correo electrónico: [illegible]@hotmail.com

Contacto Celular 3008993553

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

CIP-

COMITÉ DE ÉTICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL INFORMAMTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **"Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia** .Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia. Investigadora: Angela Patricia Contreras Hurtado
2. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
3. Duración de la investigación: 7 meses
4. Condiciones de la participación: Ser docentes en el ejercicio con nombramiento en el distrito de Cartagena de Indias y tener asignación académica en el área de lenguaje de la básica primaria. Ser estudiantes vinculados a escuelas oficiales del distrito de Cartagena en la básica primaria.
5. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de la presente investigación.

Quien suscribe el presente consentimiento informado, por el presente manifiesto no tener ningún problema en participar de forma libre y voluntaria en la investigación a la cual se hace referencia, reconociendo que puedo desistir y retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad por parte de su responsable.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación

C.I:

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Firma del consintiente

C.I:

Correo electrónico:

Contacto Celular 3158519979.

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

CIP-

COMITÉ DE ÉTICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL INFORMAMTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **"Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia** .Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia. Investigadora: Angela Patricia Contreras Hurtado
2. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
3. Duración de la investigación: 7 meses
4. Condiciones de la participación: Ser docentes en el ejercicio con nombramiento en el distrito de Cartagena de Indias y tener asignación académica en el área de lenguaje de la básica primaria. Ser estudiantes vinculados a escuelas oficiales del distrito de Cartagena en la básica primaria.
5. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de la presente investigación.

Quien suscribe el presente consentimiento informado, por el presente manifiesto no tener ningún problema en participar de forma libre y voluntaria en la investigación a la cual se hace referencia, reconociendo que puedo desistir y retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad por parte de su responsable.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación

CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del participante

Angela Patricia Contreras Hurtado

C.I:

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Lugar y fecha: Cartagena

C.C: Participante y comité de Ética

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CIP- 02

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO
DEL REPRESENTANTE DEL INFORMANTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia.**
2. Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.
3. Responsable de la investigación: Angela Patricia Contreras Hurtado.
4. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
5. Duración de la investigación: 7 meses
6. Descripción de la participación (opcional): docentes y estudiantes. En el caso específico de los estudiantes deben estar matriculados en la básica primaria en los grados tercero a quinto, por ser menores se requiere la autorización de su representante legal. En el caso de los informantes docentes, nombrados en esta institución del distrito de Cartagena.
7. Condiciones de la participación: estudiantes matriculados en los grados mencionados previamente, en instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena de Indias y tener la aprobación de su representante legal (padres o acudientes) debidamente firmado, para poder participar en este proceso investigativo.
8. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación

Mediante el presente consentimiento informado, manifiesto no tener ningún problema en autorizar la participación de mi representado de forma voluntaria en la investigación antes señalada, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de ello. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o del Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento en calidad de representante de un menos participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación

CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del participante

Angela Patricia Contreras Hurtado

C.I:

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

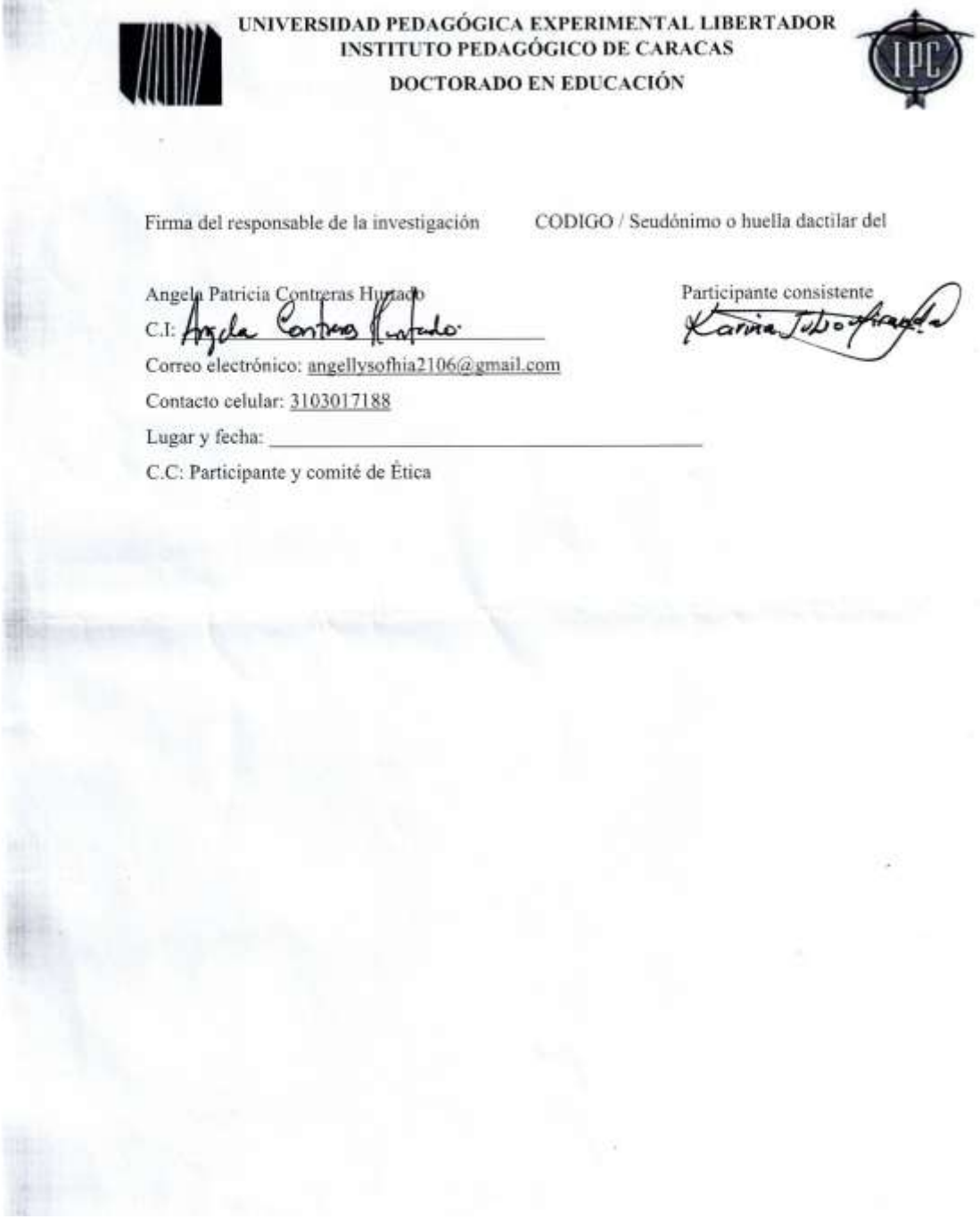
CIP- 01

COMITÉ DE ÉTICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL INFORMANTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia.** Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en la dimensión retórica para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia. Responsable de la investigación: Angela Patricia Contreras Hurtado
2. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
3. Duración de la investigación: 7 meses
4. Condiciones de la participación: Ser docentes en el ejercicio con nombramiento en el distrito de Cartagena de Indias y tener asignación académica en el área de lenguaje de la básica primaria. Ser estudiantes vinculados a escuelas oficiales del distrito de Cartagena en la básica primaria.
5. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de la presente investigación.

Quien suscribe el presente consentimiento informado, por el presente manifiesto no tener ningún problema en participar de forma libre y voluntaria en la investigación a la cual se hace referencia, reconociendo que puedo desistir y retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad por parte de su responsable.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del

Angela Patricia Contreras Hurtado
C.I:
Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com
Contacto celular: 3103017188
Lugar y fecha: _____
C.C: Participante y comité de Ética

Participante consistente

Nota: Tomado del Manual de la UPEL (2025), como modelo referencial.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CIP- 02

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO
DEL REPRESENTANTE DEL INFORMANTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia.**
2. Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en la dimensión retórica para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.
3. Responsable de la investigación: Angela Patricia Contreras Hurtado.
4. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
5. Duración de la investigación: 7 meses
6. Descripción de la participación (opcional): docentes y estudiantes. En el caso específico de los estudiantes deben estar matriculados en escuelas oficiales del distrito donde se desarrolla la presente investigación. En el caso de los informantes docentes, nombrados en estas instituciones del distrito de Cartagena.
7. Condiciones de la participación: estudiantes matriculados en los grados mencionados previamente, en instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena de Indias y tener la aprobación de su representante legal (padres o acudientes) debidamente firmado, para poder participar en este proceso investigativo.
8. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación

Mediante el presente consentimiento informado, manifiesto no tener ningún problema en autorizar la participación de mi representado de forma voluntaria en la investigación antes señalada, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de ello. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o del Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento en calidad de representante de un menos participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

C.I: _____

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CIP- 03

COMITÉ DE ÉTICA
COMUNICACIÓN DIRIGIDA A LAS AUTORIDADES (RECTOR) DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE FORMARAN PARTE DE LA INVESTIGACIÓN

Cartagena, Agosto de 2025

Ciudadano rector Dr. Pedro Navarro
Institución Educativa San Felipe Neri.

Asunto: Solicitud de autorización para desarrollar en su institución la investigación que se plantea.

Respetado Rector, reciba un cordial saludo, mi nombre es Angela Patricia Contreras Hurtado, estudiante e investigador del Doctorado en Educación de la universidad PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL), por la presente solicito de manera formal su autorización institucional para desarrollar actividades investigativas en la institución educativa que usted dirige, la cual forma parte del proyecto de tesis doctoral titulada: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena-Colombia.**

Esta investigación tiene como propósito: Generar un modelo teórico-epistémico basado en la dimensión retórica para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.

Para tal fin, se tiene previsto la aplicación de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes de los 4 y 5, sin que esto interfiera, alteré la formada escolar o tenga algún riesgo para los informantes.

En garantía de la buena ética de la investigación, se han diseñado los respectivos formatos de consentimiento informado, los cuales serán socializados y explicados previamente a cada uno de los participantes (docentes y estudiantes), quienes podrán aceptar o no su colaboración de forma libre y voluntaria.

Así mismo, se le asegura que toda la información recolectada será tratada con estricta confidencialidad y para los participantes mantener en todo momento a resguardo sus nombres durante todas las actividades que conllevan el desarrollo de la presente investigación doctoral.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación

C.I: [illegible]

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Firma del consintiente

C.I: [illegible]

Correo electrónico: [illegible]

Contacto Celular 3188635086

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CIP- 02

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO
DEL REPRESENTANTE DEL INFORMANTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia.**
2. Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en la dimensión retórica para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.
3. Responsable de la investigación: Angela Patricia Contreras Hurtado.
4. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
5. Duración de la investigación: 7 meses
6. Descripción de la participación (opcional): docentes y estudiantes. En el caso específico de los estudiantes deben estar matriculados en la básica primaria en los grados tercero a quinto, por ser menores se requiere la autorización de su representante legal. En el caso de los informantes docentes, nombrados en esta institución del distrito de Cartagena.
7. Condiciones de la participación: estudiantes matriculados en los grados mencionados previamente, en instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena de Indias y tener la aprobación de su representante legal (padres o acudientes) debidamente firmado, para poder participar en este proceso investigativo.
8. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación

Mediante el presente consentimiento informado, manifiesto no tener ningún problema en autorizar la participación de mi representado de forma voluntaria en la investigación antes señalada, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de ello. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o del Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento en calidad de representante de un menos participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación — CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del

Angela Patricia Contreras Hurtado — Participante consistente

Firma del responsable de la investigación

C.I: [illegible]

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Firma del consintiente

C.I: [illegible]

Correo electrónico: [illegible]@hotmail.com

Contacto Celular 3008993553

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

CIP-

COMITÉ DE ÉTICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL INFORMAMTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **"Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia** .Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia. Investigadora: Angela Patricia Contreras Hurtado
2. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
3. Duración de la investigación: 7 meses
4. Condiciones de la participación: Ser docentes en el ejercicio con nombramiento en el distrito de Cartagena de Indias y tener asignación académica en el área de lenguaje de la básica primaria. Ser estudiantes vinculados a escuelas oficiales del distrito de Cartagena en la básica primaria.
5. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de la presente investigación.

Quien suscribe el presente consentimiento informado, por el presente manifiesto no tener ningún problema en participar de forma libre y voluntaria en la investigación a la cual se hace referencia, reconociendo que puedo desistir y retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad por parte de su responsable.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación

C.I:

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Firma del consintiente

C.I:

Correo electrónico:

Contacto Celular 3158519979.

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

CIP-

COMITÉ DE ÉTICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL INFORMAMTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **"Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia** .Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia. Investigadora: Angela Patricia Contreras Hurtado
2. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
3. Duración de la investigación: 7 meses
4. Condiciones de la participación: Ser docentes en el ejercicio con nombramiento en el distrito de Cartagena de Indias y tener asignación académica en el área de lenguaje de la básica primaria. Ser estudiantes vinculados a escuelas oficiales del distrito de Cartagena en la básica primaria.
5. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de la presente investigación.

Quien suscribe el presente consentimiento informado, por el presente manifiesto no tener ningún problema en participar de forma libre y voluntaria en la investigación a la cual se hace referencia, reconociendo que puedo desistir y retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad por parte de su responsable.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación

CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del participante

Angela Patricia Contreras Hurtado

C.I:

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Lugar y fecha: Cartagena

C.C: Participante y comité de Ética

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CIP- 02

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO
DEL REPRESENTANTE DEL INFORMANTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia.**
2. Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.
3. Responsable de la investigación: Angela Patricia Contreras Hurtado.
4. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
5. Duración de la investigación: 7 meses
6. Descripción de la participación (opcional): docentes y estudiantes. En el caso específico de los estudiantes deben estar matriculados en la básica primaria en los grados tercero a quinto, por ser menores se requiere la autorización de su representante legal. En el caso de los informantes docentes, nombrados en esta institución del distrito de Cartagena.
7. Condiciones de la participación: estudiantes matriculados en los grados mencionados previamente, en instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena de Indias y tener la aprobación de su representante legal (padres o acudientes) debidamente firmado, para poder participar en este proceso investigativo.
8. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación

Mediante el presente consentimiento informado, manifiesto no tener ningún problema en autorizar la participación de mi representado de forma voluntaria en la investigación antes señalada, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio de ello. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o del Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento en calidad de representante de un menos participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación

CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del participante

Angela Patricia Contreras Hurtado

C.I:

Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com

Contacto celular: 3103017188

Lugar y fecha: _____

C.C: Participante y comité de Ética

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

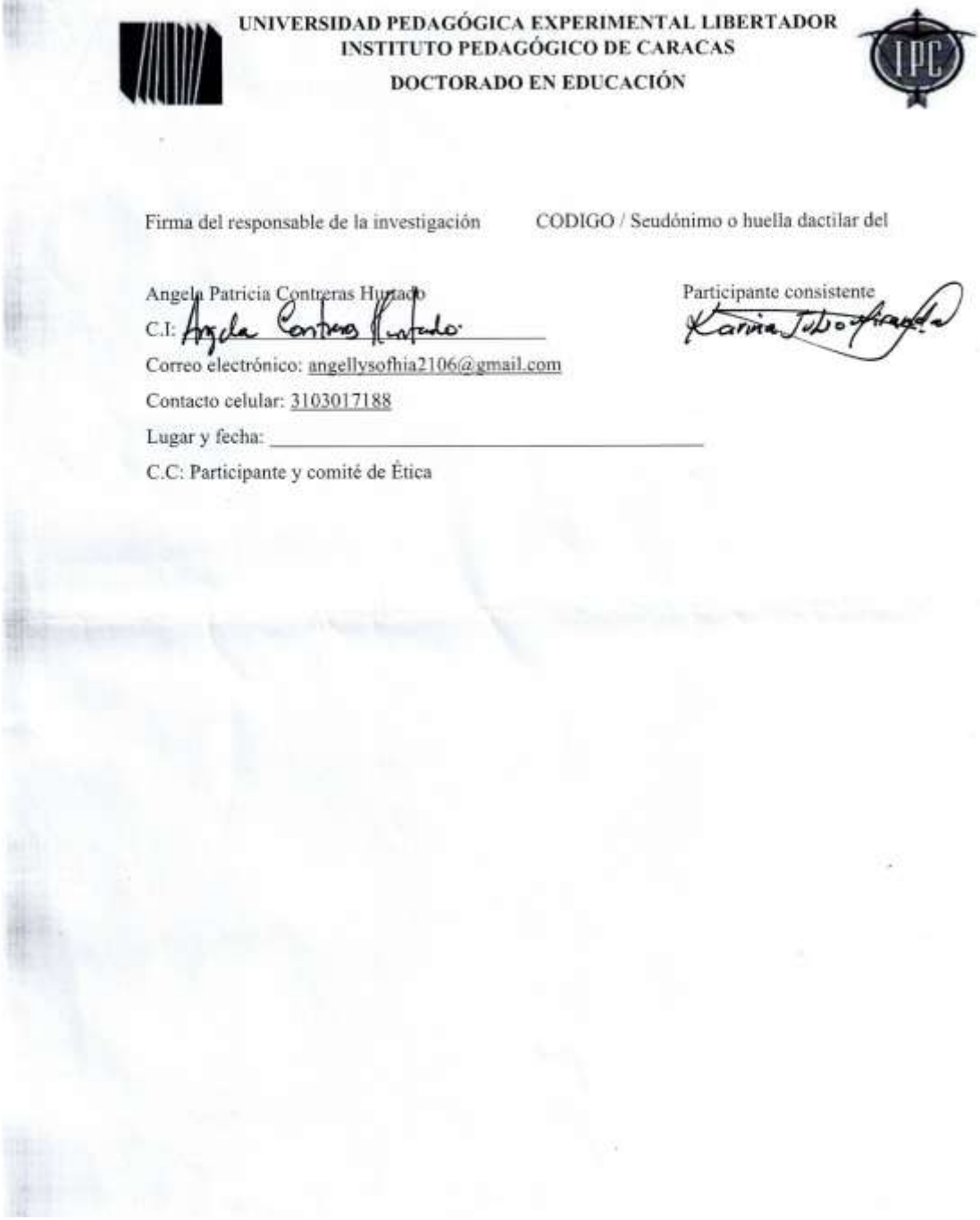
CIP- 01

COMITÉ DE ÉTICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL INFORMANTE CLAVE

1. Título tentativo de la investigación: **Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena- Colombia.** Propósito de la investigación: Generar un modelo teórico-epistémico basado en la dimensión retórica para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia. Responsable de la investigación: Angela Patricia Contreras Hurtado
2. Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Cartagena de Indias, Colombia.
3. Duración de la investigación: 7 meses
4. Condiciones de la participación: Ser docentes en el ejercicio con nombramiento en el distrito de Cartagena de Indias y tener asignación académica en el área de lenguaje de la básica primaria. Ser estudiantes vinculados a escuelas oficiales del distrito de Cartagena en la básica primaria.
5. Consentimiento del participante: Haber recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de la presente investigación.

Quien suscribe el presente consentimiento informado, por el presente manifiesto no tener ningún problema en participar de forma libre y voluntaria en la investigación a la cual se hace referencia, reconociendo que puedo desistir y retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad por parte de su responsable.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Firma del responsable de la investigación CODIGO / Seudónimo o huella dactilar del

Angela Patricia Contreras Hurtado
C.I:
Correo electrónico: angellysofhia2106@gmail.com
Contacto celular: 3103017188
Lugar y fecha: _____
C.C: Participante y comité de Ética

Participante consistente

Nota: Tomado del Manual de la UPEL (2025), como modelo referencial.

ANEXO A-2 -Guión de entrevista

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Entrevista a Profundidad semiestructurada a docente

La presente entrevista se pretende desarrollar dentro de la investigación titulada: que tiene por objetivo, Generar un Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.

Estimado docente:

Su participación en esta entrevista es muy importante para lograr los objetivos de la investigación. Se recuerda que esta es de carácter anónima y que la información recopilada se tendrá un uso exclusivo con fines investigativos.

PREGUNTAS GENERADORAS

1. En su experiencia ¿Cómo concibe usted el proceso de evaluación, y qué ejemplos nos compartiría sobre la misma?

2. ¿A partir de su experiencia, ¿cuáles son las características de un buen texto escrito?

3. ¿Qué significa el proceso de composición escrita en el contexto educativo?

4. ¿Cuáles métodos o herramientas de evaluación de la escritura usas en el aula?

5. ¿De qué manera ha podido apreciar si su retroalimentación es realmente comprendida y utilizada por el estudiante?

6. En su experiencia, ¿De qué manera considera la intencionalidad y Propósito Comunicativo en la valoración textual de los escritos de sus estudiantes?

7. Al realizar la valoración textual de los escritos de sus estudiantes, ¿de qué manera considera cómo el escritor utiliza elementos textuales para establecer una relación con el lector?

8.En su experiencia, ¿cuáles son los aspectos lingüísticos y estructurales empleados para evaluar los textos escritos por sus estudiantes?

9. Al realizar la evaluación de un escrito estudiantil, ¿de qué forma toma favorece que el estudiante sea autónomo para corregir y mejorar su propio trabajo?

10. En su experiencia, ¿Cómo inciden las directrices y programas de estudio de la institución educativa con la implementación de un enfoque comunicativo en la evaluación textual?.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Entrevista a Profundidad semiestructurada a estudiante

La presente entrevista se pretende desarrollar dentro de la investigación titulada: que tiene por objetivo, Generar un Modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.

Estimado estudiante:

Su participación en esta entrevista es muy importante para lograr los objetivos de la investigación. Se recuerda que esta es de carácter anónima y que la información recopilada se tendrá un uso exclusivo con fines investigativos.

PREGUNTAS GENERADORAS

1. ¿Cómo te ves en tu experiencia como escritor, te consideras un buen escritor o alguien que lucha con la escritura?

2. ¿Qué tipo de textos prefieres escribir en clase?

3. ¿Cómo te enteras qué aspectos toma en cuenta el profesor al evaluar tus escritos?

4. ¿Qué es lo más importante que se debe tener en cuenta para evaluar un texto, según tu punto de vista?

Anexo 3 A-3Cuadro de categorización aplicado a la entrevista

Propósito general de la investigación: **Generar un modelo teórico-epistémico basado en el enfoque comunicativo - funcional para la valoración textual de los procesos escriturales de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena- Colombia.**					
Propósitos específicos	**Categoría de entrada**	**Definición**	**Subcategorías**	**Instrumentos**	**Fuentes**
Develar las prácticas pedagógicas de los docentes en lengua castellana en Educación Básica Primaria en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes.	Prácticas Pedagógicas en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes.	Conjunto de acciones, estrategias, creencias y significados que los docentes despliegan de manera consciente o inconsciente para valorar, retroalimentar y calificar los textos producidos por sus alumnos. Esta categoría no se limita a las técnicas o instrumentos formales (como rúbricas o listas de cotejo), sino que abarca la totalidad de la experiencia evaluativa desde la perspectiva del docente.	Perspectiva docente sobre la evaluación. Criterios docentes sobre un buen texto. Valoración del Proceso de Composición. Métodos y herramientas de evaluación de la escritura.	Observación Entrevista a profundidad	Docentes

			Percepción sobre la retroalimentación.		
Comprender la representación sobre la valoración textual de las producciones escritas en los estudiantes de Básica Primaria.	Representación sobre valoración de la producción escrita en los estudiantes	Engloba las percepciones, interpretaciones y significados que los estudiantes atribuyen a la evaluación de sus escritos. Esta representación no es una simple reacción a la calificación, sino una compleja estructura mental que se forma a partir de la interacción de múltiples elementos. Las representaciones están relacionadas con la importancia de recibir una retroalimentación efectiva por parte del docente, la cual debe estar sujeta a unos criterios claros y conocidos por el estudiante.	Percepción sobre su experiencia con la escritura Textos preferidos por el estudiante Claridad de los criterios de evaluación. Valoración de la evaluación en el estudiante.	Entrevista Semiestructurada	Estudiante
Interpretar los fundamentos comunicativos funcionales que pueden contribuir a los	Fundamentos del enfoque comunicativo – funcional que direccionan la evaluación textual	Los fundamentos del enfoque comunicativo-funcional en la evaluación textual se refieren al conjunto de principios teóricos y metodológicos que dirigen la valoración de la	Intencionalidad y Propósito Comunicativo. Interacción y Rol del Lector.	Entrevista Semiestructurada	Docentes

procesos de valoración textual implícita en la enseñanza de la producción escrita de los estudiantes de instituciones educativas de la Ciudad de Cartagena-Colombia.		escritura. Este enfoque trasciende la mera corrección superficial (gramática, ortografía y sintaxis) para centrarse en la eficacia comunicativa del texto.	Rasgos Lingüísticos y Estructurales al Servicio de la comunicación Andamiaje y Autonomía Lineamientos curriculares institucionales	Revisión documental	

Síntesis curricular del autor

Angela Patricia Contreras Hurtado, es doctora en educación de la Universidad Pedagógica Experimental el Libertador (UPEL), Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB), Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación egresada de la Universidad de Pamplona. Cuenta con experiencia en Educación Básica Primaria y en procesos de formación docente orientados al fortalecimiento de la calidad educativa desempeñándose como docente Tutora del Programa Todos a Aprender (PTA).Su trayectoria académica e investigativa centra su interés en aspectos relacionados con la competencia comunicativa y escritora.
https://orcid.org/0009-0003-7353-2980
angellysofhia2106@gmail.com

Síntesis curricular del tutor

Mariela Sofía Pérez, Licenciada en Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas de La Ilustre Universidad de Los Andes, Venezuela (1996). Magíster en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2002). Doctora en Cultura Latinoamericana UPEL (2023) Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (UPEL- IPB). Tutora de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctoral. (UPEL, UMECIT). Coordinadora de la línea de Investigación “Análisis del Discurso”. Coordinadora del programa Doctorado en Cultura Latinoamericana y caribeña (UPEL-IPB) Docente en postgrado en las áreas de metodología de investigación, hermenéutica y escritura académica. Árbitro en Revistas académicas como SINOPSIS EDUCATIVA (UPEL), Revista KOLPA (Universidad de Ucayali, Perú) IMAGONAUTAS (CHILE). Premio a la labor investigativa 2025 UPEL-IPB.

https://orcid.org/0000-0002-5583-1931.
marielasofiaperez2023@gmail.com