



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Facultad de Lenguas

**MAETRÍA EN INNOVACIÓN
EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS**

**TÉCNICA COLABORATIVA PARA POTENCIAR LA
ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO

PRESENTA

ABRAHAM ROMERO ATRIANO

DIRECTOR DE TESIS

DR. BENJAMÍN GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ

Noviembre, 2025



**Técnica Colaborativa Para Potenciar La Escritura Académica En Inglés En
Estudiantes Universitarios**

Esta investigación ha sido leída por los miembros del comité de

ABRAHAM ROMERO ATRIANO

Y es considerada digna de aprobación en cumplimiento del requisito para el grado

de

Maestría en Innovación en la Enseñanza de Lenguas

Director de tesis

Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Miembro del comité

Dra. María Amelia Xique Suárez

Miembro del comité

Dra. María del Carmen Castillo Salazar

Miembro del comité

Dr. Roberto Ochoa Gutiérrez

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el respaldo brindado a través del apoyo económico que permitió la realización de este proyecto de investigación.

Al Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, director de este trabajo, por su confianza y guía, así como por la orientación académica y humana que acompañó cada etapa del proceso.

A las y los doctores – docentes del programa de maestría por su acompañamiento, la calidad de su enseñanza, su exigencia en aras de mi propia mejora profesional y personal. En especial Dra. Vicky, Dra. Carmen, Dra. Catalina, Dra. Cova y Dr. Puón, sus consejos y ejemplo fueron fundamentales durante esta experiencia vivida.

A las autoridades de la Universidad Iberoamericana Puebla, especialmente al Área Intercultural de Lenguas, por las facilidades otorgadas para la culminación de este trabajo.

A los estudiantes participantes, por su entusiasmo, compromiso y apertura para trabajar de manera colaborativa. Su disposición y esfuerzo fueron pieza clave para que esta investigación se convirtiera en una experiencia enriquecedora y significativa.

DEDICATORIA

A mis padres, Lupita y Abraham, por ser mi mayor ejemplo de esfuerzo y constancia inquebrantable. Gracias por siempre estar y enseñarme el valor del trabajo bien hecho, así como por acompañarme con fe y emoción en cada etapa de mi vida.

A mi Manis, Vale y Fer, por su cariño, apoyo y alegría constante; gracias por recordarme siempre la importancia de la familia, por celebrar cada logro grande o pequeño y por estar siempre ahí.

A Bado, por ser ese apoyo, por compartir conmigo esta etapa y alcanzar una meta más de las muchas otras que sé están por venir.

A mis abues, quienes ya no me acompañan en vida, pero sé que jamás me han dejado y cuya presencia siento en cada paso dado.

A los docentes que, día con día, dedican su tiempo, vocación y compromiso a transformar la enseñanza en una experiencia significativa. Su esfuerzo por mejorar, innovar y guiar a sus estudiantes es un ejemplo que motiva y da sentido a la cada vez más ardua labor educativa.

ÍNDICE

RESUMEN	1
CAPÍTULO I	2
1.1 Introducción	2
1.2 Planteamiento del problema	5
1.3 Justificación	7
1.4 Objetivo general	9
1.4.1 Objetivos específicos.....	9
1.5 Preguntas de investigación	9
1.6 Premisa.....	10
1.7 Metodología	10
1.8 Utilidad de la investigación.....	11
1.9 Alcances	12
1.10 Limitaciones.....	13
1.11 Estructura del documento	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	17
2 Revisión literaria	17
2.1 Filosofía humanista	17
2.1.1 El humanismo en la educación	20
2.1.2 Paradigmas humanistas	22
2.1.3 Modelo humanista en Instituciones de la Compañía de Jesús: Universidad Iberoamericana Puebla.....	25
2.2 Constructivismo	27
2.2.1 Teorías asociadas al constructivismo	30
2.2.2 Aprendizaje por descubrimiento	34
2.2.3 Aprendizaje y trabajo colaborativo	35
2.3 Aprendizaje Basado en Tareas	38
2.3.1 Rol del docente y alumno	41
2.3.1.1 Rol del docente	41

2.3.1.2 Rol del estudiante	42
2.3.2 Materiales	43
2.3.3 Técnicas / Actividades	44
2.3.3.1 Investigación, Modelado, Contribución, Colaboración, Independencia (IMCCI) como técnica para la redacción	46
2.4 Evaluación de la redacción académica en lenguas extranjeras	48
2.4.1 Enfoques y estrategias de evaluación	50
2.4.2 Producción escrita en una lengua extranjera	52
2.4.1.1 Escritura académica	55
2.4.2.2 Textos académicos – Ensayo de opinión	57
2.4.3 Instrumentos para evaluar textos	60
 CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	 63
3.1 Método	63
3.1.1 Enfoque cualitativo vs cuantitativo	64
3.1.2 Diseño de la investigación transversal	67
3.1.3 Alcance exploratorio	68
3.1.4 Técnicas	68
Componente cualitativo – Entrevista con grupo focal	69
Componente cuantitativo – Prueba (Test)	70
3.1.5 Instrumentos	71
3.2 Contexto	72
3.3 Muestreo	73
3.4 Participantes	74
3.5 Consideraciones éticas	75
3.6 Tabla de operacionalización de variables	75
3.7 Instrumentos para la recolección de datos	80
Componente cualitativo – Entrevista estructurada	80
Componente cuantitativo – Preprueba y postprueba (pre-test / post-test)	81
3.8 Procedimiento	83
3.8.1 Descripción del proceso de intervención	84
3.9 Análisis de datos	87
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS	 88
4.1 Técnica IMCCI: Datos cualitativos	89
4.1.1 Organización de ideas previo a la intervención	89

4.1.2 Investigación del tema (Inquiry)	92
4.1.3 Modelado (Modeling).....	95
4.1.4 Contribución (Shared writing).....	99
4.1.5 Colaboración (Collaborative writing)	104
4.1.6 Independencia (Independent)	110
4.1.7 Posterior a la intervención.....	114
4.2 Redacción académica: Datos cuantitativos.....	120
4.2.1 Cumplimiento de la tarea	121
4.2.2 Desarrollo del tema	123
4.2.3 Organización.....	126
4.2.5 Control del discurso.....	131
4.2.6 Estructura de oraciones	133
4.2.7 Mecánica.....	135
4.3 Triangulación de hallazgos cualitativos y cuantitativos.....	138
4.3.1 Coincidencias entre aspectos cualitativos y cuantitativos.....	138
4.3.2 Coincidencias parciales o sin coincidencia	140
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	143
5.1 Contexto de la investigación	143
5.2 Conclusiones generales.....	144
5.3 Preguntas de investigación.....	149
5.4 Implicaciones prácticas	151
5.5 Limitaciones encontradas	152
5.6 Sugerencias para futuras investigaciones.....	154
5.7 Cierre de la investigación.....	155
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	
Tabla 1 <i>Etapas y descripción de la estrategia IMCCI</i>	47
Tabla 2 <i>Puntos y conceptos clave relacionados a la producción escrita</i>	54
Tabla 3 <i>Habilidades inherentes a la expresión escrita de informes y redacciones</i>	58

Tabla 4 <i>Operacionalización de variables para el componente cualitativo:</i>	
<i>Técnica IMCCI</i>	77
Tabla 5 <i>Cálculo de media y desviación estándar del cumplimiento de tarea</i> ...	122
Tabla 6 <i>Cálculo de media y desviación estándar del desarrollo del tema</i>	125
Tabla 7 <i>Cálculo de media y desviación estándar de la organización</i>	127
Tabla 8 <i>Cálculo de media y desviación estándar del vocabulario</i>	129
Tabla 9 <i>Cálculo de media y desviación estándar del control del discurso</i>	132
Tabla 10 <i>Cálculo de media y desviación estándar de la estructura de oraciones</i>	135
Tabla 11 <i>Cálculo de media y desviación estándar de la mecánica</i>	137
Figura 1 <i>Elementos clave de la evaluación formativa</i>	50
Figura 2 <i>Estructura general para un ensayo de opinión</i>	59
Figura 3 <i>Cumplimiento de la tarea</i>	121
Figura 4 <i>Desarrollo del tema</i>	124
Figura 5 <i>Organización</i>	126
Figura 6 <i>Vocabulario</i>	129
Figura 7 <i>Control del discurso</i>	131
Figura 8 <i>Estructura de oraciones</i>	134
Figura 9 <i>Mecánica</i>	136
REFERENCIAS	157
ANEXOS	168

RESUMEN

El desarrollo de la escritura académica en inglés como lengua extranjera es una competencia esencial en la formación de estudiantes universitarios, así como en el ámbito internacional actual. Sin embargo, su enseñanza suele centrarse en modelos enfocados en la corrección gramatical y repetición de estructuras, dejando de lado el acompañamiento docente, la reflexión y el trabajo colaborativo. En el contexto universitario local, persiste una ausencia de propuestas que, además de atender la precisión lingüística, promuevan un enfoque más integral de la escritura mediante la colaboración en el aula. En este marco, la técnica IMCCI surge como medio a través del cual se implementen tales aspectos y potencien los aspectos positivos.

El objetivo de esta investigación fue explorar la utilidad de la técnica de redacción colaborativa, IMCCI, en estudiantes universitarios mediante el análisis de su percepción y el efecto en su competencia escrita para el desarrollo de habilidades de escritura en inglés. De esta forma, se adoptó un diseño exploratorio con enfoque mixto, donde en la dimensión cualitativa se analizaron las percepciones de los estudiantes a través de una entrevista estructurada, y la dimensión cuantitativa evaluó ensayos de opinión mediante una rúbrica analítica en pre-test y post-test.

Los resultados evidencian un cambio en la percepción de los estudiantes al proceso de escritura, así como mejoras en su escritura. Tales hallazgos sugieren que la técnica IMCCI resulta en un elemento eficaz para la enseñanza de la escritura en lengua extranjera. Por lo tanto, su aplicación podría contribuir a una enseñanza más significativa y reflexiva, reduciendo la brecha entre la percepción del estudiante y su desempeño escrito.

CAPÍTULO I

1.1 Introducción

Desde hace décadas hasta tiempos actuales, el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) de lenguas ha sido considerado como un elemento crucial en la educación a nivel mundial puesto que no solo contribuye al desarrollo de conocimientos y habilidades que benefician a la persona como un ser individual, sino que también busca el fomento de la cohesión social y a la comprensión sobre la gran diversidad cultural. UNESCO (2014) señala que el aprender una lengua, además de la materna, favorece el respeto entre personas mediante la consideración de las variaciones culturales presentes en un grupo, asimismo facilita la participación de los miembros de la sociedad en un mundo cada vez más interconectado. Por lo tanto, el comunicarse eficazmente en otra lengua permite a los aprendientes contar con un abanico de herramientas más amplio - en sentido de oportunidades escolares, profesionales y sociales-; lo cual conlleva a la movilidad e integración a una sociedad cuya interconexión va en aumento continuo (OCDE, 2016). Lo anterior no busca el beneficio solo de la persona en un sentido individualista, sino que busca cimentar el desarrollo de habilidades necesarias para que una persona pueda desenvolverse con mayor facilidad en múltiples áreas que involucran la sociedad del siglo XXI, tales como la capacidad de pensar como ciudadanos y resolver problemas globales, el pensamiento crítico, la comunicación oral y escrita, así como la capacidad para el trabajo en colaboración con otros (SUMMA, 2023).

Bajo esta mirada, queda enmarcado que el aprendizaje y dominio de las habilidades inherentes a un idioma resulta de vital importancia; a saber, tales habilidades son: receptivas -leer, escuchar- y productivas -escribir, hablar- (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCERL], 2020). Sin embargo, a pesar del valor atribuido al aprendizaje de lenguas aún persisten desafíos significativos en la enseñanza de habilidades, siendo la producción escrita un ejemplo de ello y razón por la que resulta ser un elemento de interés en el contexto del presente trabajo de investigación. Tales retos persisten ya que tradicionalmente el acto de escribir en una LE se ve reducido a la memorización, el aparente almacenamiento de reglas gramaticales y la corrección superficial de errores; lo que frecuentemente limita el desarrollo de competencias discursivas más complejas y aplicables a contextos reales. Asimismo, el proceso de escritura suele ser llevado a cabo de manera individual, donde la interacción con otros compañeros es mínima o nula. Tal visión tiende a desmotivar a los estudiantes e impide el desarrollo de habilidades críticas necesarias para el logro de una comunicación efectiva.

Debido a lo anterior, es innegable la necesidad de aplicar técnicas a través de las cuales los estudiantes pongan en práctica habilidades que potencien no sólo beneficios lingüísticos, sino también que involucren el trabajo colaborativo para que con la ayuda de otros compañeros sean partícipes activos en su propio aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Por ello, diversas investigaciones han abordado la necesidad de reconsiderar la enseñanza en lo que refiere a la escritura en L2. Narváez Tapia et al. (2024) identificaron que el aprendizaje de carácter colaborativo en la enseñanza de inglés como LE incide positivamente en aspectos cognitivos, afectivos y conductuales promoviendo una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

A su vez, Montes, Leiva y Quiroga (2018) destacan que el uso de foros y revisiones entre pares potencia la escritura entendiéndola como un proceso que centra el aprendizaje en el estudiante y fomenta la interacción social. De tal modo, los estudiantes asumen un rol activo en sus propios procesos. Por su parte, Álvarez, Bassa y González (2018) analizaron prácticas de escritura colaborativa en contextos universitarios y concluyen que “el docente [...] debe pautar ciertos aspectos que habiliten la interacción no solo en torno al contenido y su construcción, sino también acerca de cómo se organiza la tarea grupal” (p. 199).

Por lo que hasta ahora se ha presentado, la escritura en L2 no solo debe ser considerada como una habilidad lingüística, sino también una competencia que involucra procesos cognitivos complejos además de habilidades sociales. Por ello, resulta fundamental que los docentes atiendan las necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza de esta habilidad para evitar que los aprendientes lo perciban como un proceso poco atractivo y abrumador, lo cual lamentablemente es una tendencia constante en las aulas de lengua aún en la actualidad. Para ello, es necesario enfocar la mirada en técnicas que promueven diferentes actividades, como lo son el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación entre pares, ya que estas prácticas brindan beneficios en lo que respecta a la mejora de la escritura en una LE, así como crear espacios donde el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas sea fomentado, tales como el diálogo, el análisis y la reflexión (WIDA, 2014).

1.2 Planteamiento del problema

El desarrollo de habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera (LE) representa un desafío persistente en el contexto universitario y, a pesar de la demanda de competencias comunicativas en inglés para la inserción académica y profesional, gran número de estudiantes en este nivel educativo enfrentan dificultades al redactar textos en esta lengua, especialmente aquellos escritos que involucren argumentación de ideas. De este modo, se considera que:

Los estudiantes no han desarrollado la literacidad académica necesaria para los estándares del nivel educativo en que se ubican, manifiestan dificultades para utilizar el lenguaje de manera adecuada, así como para comprender e interpretar textos especializados y, en consecuencia, para escribir por su propia cuenta nuevos textos (Chávez y Cantú, 2015, p. 25).

Por su parte, Ramírez Silva (2012) enmarca los problemas con los que estudiantes universitarios lidian durante la redacción, los cuales van desde el desconocimiento del léxico, la complejidad del texto mismo, el ordenamiento y el plasmar ideas de manera escrita hasta problemas con la cohesión y coherencia. Dentro de los factores que contribuyen a esta problemática es la incorporación y prevalencia de enfoques de enseñanza centrados en la corrección gramatical y la memorización de estructuras, los cuales dejan de lado procesos esenciales como la planificación, la revisión crítica y la construcción colaborativa del conocimiento, lo que deja de lado todo el contexto social y cultural, el cual da forma al aprendizaje de lenguas (Guerra Lyons, 2016).

Por lo tanto, la educación superior requiere la puesta en práctica de procesos activos y críticos de E-A, así como el uso de estrategias, técnicas, intervenciones o programas de acuerdo con el contexto en el que profesores y estudiantes se ven inmersos (Huaman et al., 2012). Bajo este contexto, el problema central que aborda esta investigación es la persistente dificultad de los estudiantes universitarios para desarrollar habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera, derivada de la falta de enfoques que consideren técnicas que integren el trabajo colaborativo y la escritura como proceso. En este sentido, la presente investigación se orienta a explorar el uso de la técnica IMCCI (Investigación del tema, Modelado, Contribución, Colaboración e Independencia) como una alternativa para potenciar la escritura académica en LE.

De este modo es que se ha de destacar la pertinencia de esta investigación con el programa de Maestría en Innovación en la Enseñanza de Lenguas (MIEL), ya que se refleja en su vinculación con la línea de innovación curricular, educativa y tecnológica, específicamente en lo que refiere a la evaluación auténtica y formativa. De este modo, se propone avanzar hacia modelos de evaluación que vayan más allá de la entrega de una consigna, el aparente seguimiento de ella y la evaluación de un texto que culminé con la entrega de una calificación al alumno, sino el incorporar técnicas que permitan conocer la percepción de los estudiantes hacia las interacciones colaborativas que ocurren durante la producción escrita y valorar tanto el producto resultado del proceso.

1.3 Justificación

La competencia de escritura en inglés como lengua extranjera es una habilidad indispensable tanto en el ámbito académico como en el profesional, especialmente en un mundo cada vez más interconectado, donde la lengua inglesa se posiciona como lengua franca en múltiples contextos, desde el científico, tecnológico, político y empresarial (Barker, 2024). A pesar de tal relevancia, en el contexto universitario persiste una brecha significativa entre las expectativas que la institución enmarca y las habilidades reales de los estudiantes, quienes enfrentan desafíos importantes para expresarse de manera escrita en un nivel que corresponda al grado académico en el que están inmersos, especialmente al redactar textos académicos.

Una de las principales razones por las que lo anteriormente mencionado continúa sucediendo es que muchos enfoques tradicionales de enseñanza de la escritura en lengua extranjera tienden a centrarse en la corrección gramatical, descuidando elementos fundamentales como lo son la planificación, la organización de ideas y la expresión correcta de posturas argumentativas (Sáez, 2016; Chávez y Cantú, 2015; Roa, 2014). Tal concepción reduccionista confiere principalmente valor a la evaluación del producto final y no a los procesos cognitivos y sociales involucrados en el acto de escribir. Esta visión reduccionista no sólo limita la capacidad comunicativa de los estudiantes, sino que también tiene impacto negativo en su motivación y percepción sobre la escritura.

Por lo tanto, se vuelve imprescindible el diseño de propuestas pedagógicas que promuevan tanto la mejora lingüística como el desarrollo de competencias transversales mediante prácticas colaborativas. Johnson y Johnson (2009) señalan

que las interacciones en el aula favorecen entornos de aprendizaje donde los estudiantes son capaces de analizar, discutir y revisar sus ideas y las de otros, lo cual potencia habilidades comunicativas, de argumentación y pensamiento crítico esenciales para la escritura académica. Bajo esta perspectiva, Guerra Lyons (2016) destaca que el trabajo colaborativo favorece no solo la calidad del texto, sino también el compromiso de los estudiantes con el proceso de escritura.

De esta forma, resulta fundamental reconsiderar el rol que ocupan los estudiantes dentro del proceso de producción escrita. Superar modelos en los que el aprendizaje depende únicamente de la retroalimentación que el docente brinda al momento de revisar los textos de los estudiantes implica un cambio de paradigma, en el que la participación activa de los propios aprendientes sea eje principal; a través del reconocimiento de errores o áreas de oportunidad, la valoración del trabajo de otros, así como la toma de decisiones para la mejora de sus textos. Tal concepción del proceso de escritura, centrada en la reflexión y la responsabilidad compartida, ha de fortalecer la autonomía y la conciencia metacognitiva de los estudiantes los cuales son elementos clave en el desarrollo de habilidades de escritura significativa.

Por lo anterior, la presente investigación justifica su relevancia al proponer una técnica como el IMCCI, la cual busca modificar la forma en la que se enseña la producción de textos mayoritariamente y así responder a las limitaciones observadas en la enseñanza tradicional de la escritura. De este modo, se aspira a explorar cómo el uso de técnicas innovadoras transforma la E-A de lenguas, en concreto de la producción escrita, promoviendo espacios donde los alumnos no desarrollen solamente su competencia escrita, sino también habilidades de

colaboración y reflexión, las cuales destacan como ejes fundamentales para la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los retos de una sociedad cada vez más globalizada.

1.4 Objetivo general

Explorar la utilidad de la técnica de redacción colaborativa, IMCCI, en estudiantes universitarios mediante el análisis de su percepción y el efecto en su competencia escrita para el desarrollo de habilidades de escritura en inglés.

1.4.1 Objetivos específicos

- Identificar la percepción de los estudiantes sobre el uso de la técnica IMCCI en el desarrollo de la escritura en inglés.
- Examinar cómo la técnica IMCCI modifica la competencia escrita en inglés como lengua extranjera.
- Analizar la utilidad de la técnica IMCCI en la escritura y el fomento del trabajo colaborativo en estudiantes de inglés.

1.5 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el uso de la técnica IMCCI en el desarrollo de la escritura en inglés?
- ¿Cómo la técnica IMCCI modifica la competencia escrita en inglés como lengua extranjera?
- ¿Cuál es la utilidad de la técnica IMCCI en la escritura y el fomento del trabajo colaborativo en estudiantes de inglés?

1.6 Premisa

Si se aplica la técnica IMCCI dentro de las clases de lengua nivel B1, habrá una mejora en la escritura académica, así como en el trabajo colaborativo en estudiantes universitarios.

1.7 Metodología

El presente trabajo de investigación se enmarca en un diseño de tipo exploratorio, dado que se orienta a indagar un fenómeno poco documentado en el contexto aplicado. Este tipo de estudio resulta pertinente cuando se pretende obtener una comprensión más amplia sobre prácticas educativas innovadoras. El enfoque metodológico adoptado es mixto, ya que permite abordar el fenómeno desde una doble perspectiva, la cualitativa y cuantitativa. La combinación de ambos enfoques permite obtener una visión más integral de la problemática abordada, respondiendo la naturaleza compleja del objeto de estudio.

Los participantes fueron estudiantes universitarios inscritos en un taller de redacción ofertado en la Universidad Iberoamericana Puebla, seleccionados con base en criterios de oportunidad y pertinencia para el desarrollo del proyecto. Su participación se dio de manera voluntaria, bajo condiciones de confidencialidad. El estudio consideró como eje metodológico la implementación de una secuencia didáctica basada en la técnica IMCCI, la cual propició espacios de trabajo colaborativo, discusión de ideas y revisión conjunta de los textos producidos.

Para la recolección de datos, se emplearon instrumentos de acuerdo con los componentes cualitativos, entrevista de grupo focal, y cuantitativos, evaluación

basada en criterios de producción escrita, los cuales permitieron valorar la competencia escrita de los participantes antes y después de la intervención.

1.8 Utilidad de la investigación

El siguiente trabajo de investigación busca ofrecer una contribución al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en concreto en contextos universitarios, al proponer la técnica de redacción colaborativa IMCCI como alternativa innovadora para el desarrollo de la competencia escrita en un marco universitario mexicano. A través del estudio de su aplicación no solo se pretende la mejora en cuanto a la calidad de los textos producidos por los alumnos, además, se busca fomentar su participación activa en su propio proceso de aprendizaje, a través de la reflexión y habilidades inherentes al trabajo colaborativo, tales como “comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de tareas” (Revelo, Collazos y Jiménez, 2018, p. 116). Es pertinente puntualizar que la técnica IMCCI destaca por favorecer espacios donde el trabajo colaborativo es un elemento clave. A su vez, la técnica resulta ser una herramienta eficaz para potenciar habilidades comunicativas y de pensamiento crítico.

Si bien existen múltiples beneficios a habilidades lingüísticas y colaborativas, regularmente los docentes abandonan su práctica debido al desconocimiento sobre cómo realizar una evaluación sobre el proceso y no el producto final. Por lo tanto, es necesario considerar las formas de evaluación que sean adecuadas y potencien los resultados, en vez de limitarlos. De acuerdo con López Regojo (2017), la implementación de estrategias como la autoevaluación y la coevaluación permite a los estudiantes tomar conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que

facilita la identificación de fortalezas y áreas de mejora, a la par que promueve una actitud más autónoma y de compromiso hacia su formación. Además, la participación de los estudiantes en la evaluación de los trabajos propios y de sus pares contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas, así como al fortalecimiento de la competencia escrita. En este sentido, la técnica IMCCI se alinea con tendencias actuales en la enseñanza de lenguas y educación en general, las cuales promueven metodologías centradas en el estudiante y en la colaboración en busca de la mejora del aprendizaje.

Es así que la presente investigación proporciona evidencia sobre la efectividad de esta técnica, ofreciendo una alternativa viable sobre los métodos tradicionales de enseñanza de la escritura en inglés que aún son observados como prácticas regulares en el aula de lengua extranjera. Por lo tanto, los hallazgos surgidos en este estudio pueden ser de gran utilidad para docentes, investigadores, y diseñadores de programas educativos interesados en implementar técnicas que promuevan la participación e interacción de los estudiantes y el desarrollo de competencias en la educación superior.

1.9 Alcances

El presente trabajo de investigación tiene como alcance principal contribuir a la comprensión del fenómeno que refiere a la aplicación de la técnica IMCCI, en el desarrollo de la competencia escrita en inglés en estudiantes en nivel universitario. Al ser un estudio con diseño exploratorio y enfoque mixto, se pretende no solo observar la posible mejora en la producción escrita en los aprendientes, sino también conocer y analizar sus percepciones respecto a la implementación de la

técnica. Aun cuando el alcance se sitúa en un contexto universitario específico, lo que dificulta la generalización de resultados a otros niveles educativos o poblaciones distintas, los hallazgos pueden ofrecer un punto de partida para futuras investigaciones que deseen profundizar en el uso de técnicas de escritura colaborativa. Asimismo, el estudio pretende aportar evidencia sobre la pertinencia de integrar prácticas que promuevan la interacción entre pares, lo que conlleva a mayor investigación sobre herramientas que involucren formas de evaluación alternativas a la evaluación sumativa.

Finalmente, se espera que los resultados orienten a docentes en la implementación de formas de trabajo más integrales para la enseñanza de la escritura académica en una lengua extranjera, que busquen el fomento a la autonomía y favorezcan la participación activa del estudiantado.

1.10 Limitaciones

Si bien este trabajo ofrece una mirada sobre la utilidad de la técnica IMCCI en el desarrollo de la competencia escrita, es necesario reconocer aquellas limitaciones que podrían influir en la interpretación de los resultados. En primer lugar, al contar con un diseño exploratorio, los hallazgos no buscan establecer generalizaciones amplias, sino identificar percepciones y efectos que sirvan como base para futuras investigaciones. Bajo este tenor, los resultados obtenidos reflejan solamente las dinámicas de un grupo específico de estudiantes universitarios dentro de un contexto institucional determinado.

En segundo lugar, el tamaño y naturaleza de la muestra, así como el tiempo para la aplicación de la técnica condicionan el alcance de las observaciones

realizadas. Aun cuando se implementaron estrategias para garantizar la rigurosidad del análisis, factores externos como la motivación individual de los participantes, su experiencia previa con la escritura académica o el trabajo con pares, podrían haber influido en los resultados. Además, el cumplimiento de características establecidas para el muestreo, como el nivel de lengua, podría ser alcanzado en lo administrativo mas no en la práctica, es decir, que los estudiantes no cuenten con habilidades lingüísticas esperadas para un nivel B1 con base en el Marco Común Europeo de Referencia.

1.11 Estructura del documento

El presente trabajo de investigación se organiza en cinco capítulos, cada uno de los cuales aborda un componente fundamental para comprender el desarrollo, implementación y análisis de la técnica IMCCI en el contexto universitario. A saber, se comienza con la Introducción, donde se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, su justificación, metodología general, utilidad, alcances y limitaciones. Este capítulo permite contextualizar la problemática abordada, así como establecer las bases teóricas y metodológicas que guían el estudio.

Posteriormente, se presenta el marco teórico donde se reúnen los principales conceptos relevantes para el desarrollo de la investigación. Se abordan aspectos vinculados con la filosofía presente en el contexto donde se llevó a cabo la investigación, continuando con elementos que refieren a la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera, el enfoque constructivista y colaborativo en el aula, la evaluación formativa y la técnica IMCCI como propuesta didáctica. El

propósito de este capítulo es ofrecer una base sólida para sustentar el análisis e interpretación de los resultados.

Siguiente a los aspectos teóricos, se presenta el apartado metodológico donde se describe detalladamente el enfoque mixto de la investigación, el tipo de estudio, los métodos de recolección y análisis de datos, así como las características de los participantes y el contexto de aplicación. También se detallan los procedimientos seguidos durante la implementación de la técnica, garantizando la transparencia y validez del proceso investigativo. Habiendo presentado los aspectos relacionados a la metodología, se procede al análisis de resultados, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, organizados de acuerdo con los objetivos específicos. Se abordan por separado los resultados cualitativos y cuantitativos, para posteriormente integrarlos desde una perspectiva analítica que permita comprender la utilidad de la técnica IMCCI desde una visión holística. Por último, se cierra la investigación con las conclusiones y recomendaciones. En este capítulo se integran las principales conclusiones derivadas del estudio, asimismo, se proponen recomendaciones para futuras investigaciones.

Una vez planteados el problema de investigación, la justificación, los objetivos, además de la presentación de los elementos metodológicos, utilidad, alcances y limitaciones, corresponde avanzar hacia el capítulo dos de este trabajo de investigación, que corresponde al marco teórico. Por lo tanto, a continuación, se presenta la literatura relevante en torno al tema que nos concierne. Se comienza con lo referente a la filosofía, a saber, el humanismo integral, procediendo con los aspectos metodológicos, constructivismo y finalmente los didácticos, aprendizaje

basado en tareas (ABT) y la técnica IMCCI, así como la evaluación en la enseñanza de lenguas, con especial atención en la producción escrita. Tales referentes teóricos proporcionarán el marco conceptual necesario para comprender el fenómeno investigado y dar sentido tanto al análisis como a la interpretación de resultados.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2 Revisión literaria

La revisión de literatura permite avanzar en el conocimiento y comprender la amplitud de la investigación sobre un tema de interés; además es útil para sintetizar evidencia existente, desarrollar hipótesis así como proporcionar un trasfondo conceptual para investigaciones posteriores (Manterola et al., 2023), por tanto, el siguiente capítulo aborda y desarrolla temas necesarios para la presente investigación. Se comienza considerando la filosofía humanista desde conceptos generales hasta el humanismo integral, el cual es implementado en la institución donde se llevará a cabo el proyecto. En segundo lugar, se procede a la parte pedagógica, en la cual el constructivismo social es base para desarrollar destrezas clave en los estudiantes, tales como el trabajo cooperativo así como el pensamiento crítico. Para ello, la técnica IMCCI funge como parte vital para el desarrollo de tales destrezas, así como habilidades lingüísticas. Por último se encuentra el aspecto metodológico, el cual comprende el rol que ocupa tanto el docente como el estudiante, de igual forma que la función de materiales, técnicas y habilidades a desarrollar, en este caso la producción escrita.

2.1 Filosofía humanista

En el contexto del presente apartado se considera relevante abordar puntos inherentes a la filosofía, para después tocar elementos clave propios del humanismo, para ello, es crucial establecer una definición precisa de ambos conceptos para sentar bases teóricas adecuadas. En primer lugar se presenta el

vocablo filosofía, el cual es definido como “conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano” (Real Academia Española [RAE], 2014, definición 1). En este sentido, una filosofía se entiende como una postura intelectual que orienta la forma en la que se percibe el mundo y la experiencia humana. Por otro lado, el definir al humanismo conlleva a una revisión histórica del término para tener presentes sus características y aportes. Para comenzar con la evolución del humanismo, es importante señalar que durante años la concepción de la razón, entendida como la capacidad humana de discurrir (RAE, 2014, definición 1), era establecida por dos grandes pilares: la religión y la ciencia; los cuales eran los encargados de asentar la verdad para todos los miembros dentro de la sociedad. Sin embargo, hubo un punto de quiebre en paradigmas tradicionales, del cual surgiría por el cuestionamiento sobre la posición que el ser humano tendría en su propia vida.

Rojas (2016) va incluso más atrás, ya que menciona que el humanismo tuvo origen desde la antigua Grecia con el modelo *paideia*. La *paideia* buscaba que los ciudadanos logaran un equilibrio en su formación, tanto en lo físico, lo intelectual y lo espiritual (Páez, 2023), además buscaba no establecer diferencias entre miembros, sino en convertirlos en hombres capaces de vivir en sociedad, por lo tanto se observa que ya no solo lo científico ni lo religioso era tomado en cuenta, sino que ahora el rol que el mismo ser humano tenía en lo social tenía mayor relevancia. A través de la colonización de Grecia por el Imperio Romano, y de la mezcla de las filosofías de cada grupo, surge el término *humanitas*, que aunque tuvo inspiración en el modelo griego, Larroyo puntualiza que se diferencia al

considerar que cada humanitas es moral, literaria y política (como se citó en Rojas, 2016). En la Edad Media, la filosofía humanista se ve eclipsada por crisis económicas y sociales, siendo hasta el Renacimiento que volvería a tener relevancia en Italia, es aquí donde la *studia humanitatis*, no es impartida solo a la nobleza y clases altas, también a otros sectores sociales lo cual resultó en la posibilidad de movilidad social ascendente. De esta manera se observa que la formación del ser humano involucra aspectos relacionados con el entorno que lo rodea, para lograr desenvolverse y ser partícipes en la sociedad, además; esto no se reducía a ciertas clases sociales sino que buscaba que todo miembro fuera capaz de mejorar su calidad de vida y la de otros. Es por ello, y dada la fama de esta corriente, que se esparció a través de toda Europa y poco después a más espacios en el mundo.

Debido a este esparcimiento y contacto con otros contextos, se añadieron y modificaron aspectos que lo diferenciarán de otras corrientes filosóficas. Aunque este proceso supone su propio enriquecimiento, muy comúnmente presenta interrogantes sobre lo que es y lo que no es considerado como humanismo. Por ello, Aspas (2023) enlista características referentes a la filosofía humanista:

- Identifica al ser humano como ser natural y protagonista de su destino, no una creación de Dios. Esto enfatiza la trascendencia de la visión humanista que rompe con la tradición al concebir al ser humano como un ente natural, dueño de su propio destino, en lugar de una creación divina sujeta a fuerzas superiores.
- Considera al hombre como constructor de la sociedad política y el rescate de problemas morales. Si bien el individuo es un actor libre, es importante que

tenga en consideración que es parte de una sociedad, regida por reglas y valores establecidos dentro de ella.

- Cuestionamiento del pensamiento dogmático hacia uno de carácter libre. Aunque este punto se ha de desarrollar más adelante en este capítulo, involucra en gran medida al pensamiento crítico, elemento que conlleva a la reestructuración del conocimiento ya establecido, lo cual sienta las bases para el desarrollo del pensamiento crítico y la reevaluación de los conocimientos aceptados como verdades absolutas.
- Acuña a la naturaleza como objeto digno de contemplación. Para que toda sociedad prospere, no es posible dejar a un lado al entorno natural, ya que es pieza clave para el desarrollo de los grupos sociales de manera sustentable.

2.1.1 El humanismo en la educación

Desde los ámbitos académico, laboral y social, la vida moderna presenta múltiples escenarios en los que las personas deben avanzar rápidamente para llevar el paso a una sociedad tan cambiante. Esta forma de vida propicia el incremento en número de individuos con características individualistas preocupados por satisfacer sus propias necesidades. Para Navarro (2023) incluso los planes y programas educativos refuerzan esta tendencia, por lo que los estudiantes carecen de herramientas necesarias para una sana convivencia social. No obstante, menciona que el aprendizaje es una construcción colectiva, orientada a conectar conocimientos previos y desencadenar nuevo aprendizaje para aplicarlo en distintos contextos.

Es así que paradigmas que brinden elementos cognitivos fundamentales para comprender su contexto, acompañado de las cualidades éticas y morales para vivir en sociedad, son necesarios dadas las condiciones del mundo actual, por tal motivo el modelo humanista en la educación es considerado ideal. Sánchez Andrade afirma que “la aspiración máxima del humanismo en la educación es la formación integral de la personalidad, del ser y su plena realización como ser humano, y el cultivo de la sensibilidad para desarrollar sus verdaderas potencialidades creadoras” (2017, párr. 19, s.p.). Asimismo, Aspas Paredes (2023) considera que la enseñanza, bajo el modelo humanista, se centra en la persona y la relación interpersonal que considere el compromiso, empatía, congruencia y autenticidad, encaminado hacia el aprendizaje significativo, el desarrollo integral, la autorrealización y la trascendencia.

De este modo, la educación humanista ejerce influencia en las teorías y prácticas actuales, ya que considera al estudiante no solo como un ser que adquiere información dentro del aula, sino también de manera autónoma y/o con pares involucrados en el proceso de aprendizaje, además; busca promover habilidades dentro de los sujetos para que sean capaces de desarrollar un sentido crítico.

Habiendo mencionado de manera general algunos de los rasgos del humanismo presentes en el ámbito educativo; es relevante señalar que existen diferentes tipos del modelo, de los cuales será necesario contemplar sus características.

2.1.2 Paradigmas humanistas

El humanismo, como corriente filosófica, ha experimentado diversas interpretaciones y enfoques, además, el concepto ha evolucionado y se ha adaptado a las cambiantes realidades sociales, políticas y culturales. Por lo anterior, resulta pertinente explorar los diferentes tipos que han surgido. Para ello, Quesada (2022) puntualiza cuatro importantes manifestaciones, cada una con sus propias características, valores y visiones del ser humano y su relación con el mundo, las cuales se enmarcan a continuación:

- **Humanismo cristiano:** Surge durante el Renacimiento, teniendo como máximo precursor a Erasmo de Rotterdam. Está basado en el pensamiento cristiano que refiere a la actitud de amor y servicio al prójimo, considera que ya que el hombre es la imagen y semejanza de Dios, todas las acciones cristianas deberán enfocarse en el servicio a la humanidad. Si bien coloca al ser humano como aquel capaz de modificar su realidad, son los aspectos religiosos los que lo motivan y no un cuestionamiento real de las condiciones de su entorno.
- **Humanismo marxista:** Karl Marx, filósofo alemán, separa el humanismo de cualquier percepción religiosa para centrarlo en la realidad concreta del individuo, esto con el propósito de dar fundamento al valor humano con base en leyes objetivas y conocimiento científico. Por tanto, este tipo de humanismo es considerado como ateo, ya que propone que el ser humano no depende de ninguna entidad divina sino que debe su existencia a sí mismo y a nadie más. Si bien establece supuestos interesantes sobre el ser humano

así como hacia el alcance de su libertad, el debate sobre su viabilidad continúa dadas las condiciones sociales actuales, ya que supone que el verdadero humanismo sólo se alcanzará a través de movimientos políticos y socioeconómicos, de los cuales el ser humano deja de ser prioridad en el modelo.

- Humanismo existencialista: Jean Paul Sartre y Albert Camus son dos de sus principales exponentes. Este tipo de humanismo sustenta la libertad del individuo como su principal ideal, además, concibe al hombre como único ser capaz de elegir y responsabilizarse por sus elecciones, esto significa que una mala elección lo compromete con otros y puede perjudicar a la humanidad en general. Por otro lado, Camus plantea que la rebeldía es necesaria para eliminar todo aquello que oprime la libertad del ser humano, dicha rebelión conlleva a la revolución, lo cual orilla a las sociedades a llegar a puntos sombríos en su historia, lo cual una vez más, presupone que el ser humano pasa a un segundo término bajo tales conjeturas.
- Humanismo racionalista: Teniendo a Immanuel Kant como precursor de esta corriente, el humanismo racionalista contempla el valor del hombre ante la razón, es decir, asume que toda sociedad justa está basada en principios racionales. Kant enuncia que el hombre es el fin, mas no el medio, dicho de otra manera, todo individuo posee dignidad y disfruta por igual de igualdad y libertad, si los individuos carecen de dichos valores, serán sometidos por otros, lo cual corrompe a la sociedad racional. De cumplirse este tipo de humanismo bajo los supuestos que establece, no existirían las clases sociales, ya que los individuos dejarían de ser medios que satisfagan las

ambiciones de otros, viviendo en una sociedad fraterna y solidaria, lo cual hasta este momento, no es más que un ideal.

Cada una de las expresiones presentadas anteriormente, refleja un humanismo que atiende las necesidades de los individuos y de la sociedad misma en un marco temporal concreto, lo cual impulsó su filosofía de una manera única, sin embargo; nuevas condiciones han surgido en la sociedad contemporánea, las cuales involucran no solo a la persona y sus necesidades dentro de la sociedad, sino que también contemplan los efectos de estos en el entorno natural y espiritual de cada sujeto. Por lo anterior, un tipo de humanismo que considere postulados previos y a su vez enmarque una nueva visión del ser humano es considerado pertinente.

Atendiendo tal necesidad, Jacques Maritain (citado por Galindo, 2018), filósofo católico francés y principal exponente, propone al humanismo integral como la expresión del humanismo que concibe al hombre como un ser hecho de materia y espíritu, el cual está llamado a desarrollar sus potencialidades internas para lograr el dominio de una de sus facultades esenciales, la razón. El filósofo francés propone este modelo como llamado a la comunidad cristiana del siglo XX para que ésta asuma los valores positivos presentes en la época moderna, apartándose de aquellos contemplados en la Edad Media. Además, Jaques Maritain, considera la unidad de dos agentes, la Iglesia y el Estado, los cuales colaboran, siempre considerando sus distinciones entre sí, en beneficio de la sociedad humana.

Aunado a lo expuesto por Galindo, Valadier (2020) sintetiza lo expresado por el Papa Francisco en su carta *Laudato sí'*, donde exhorta a considerar la importancia que el humanismo integral tiene en las sociedades actuales, no solo la cristiana sino

a toda la humanidad, dadas las problemáticas económicas, sociales y ambientales presentes actualmente. El pontífice considera a este tipo de humanismo pues es aquel “preocupado por el conjunto de lo real, consciente de la complejidad y del vínculo de cualquier realidad con cualquier otra” además menciona que “este humanismo integral es el de la “casa común”, por lo tanto, del “bien común”” (Valadier, 2020).

Por lo tanto, el humanismo integral cobra relevancia para el presente estudio debido a sus concepciones del ser humano, ya que no solo el conocimiento podrá denotar en un cambio social local, sino también en lo global.

2.1.3 Modelo humanista en Instituciones de la Compañía de Jesús: Universidad Iberoamericana Puebla

Habiendo presentado elementos inherentes al humanismo, es pertinente relacionar el concepto con las posturas de instituciones que adoptan el humanismo integral con perspectiva cristiana. Para esto, González Barranco menciona que “La Compañía de Jesús nace con la figura de Íñigo López de Recalde, conocido como San Ignacio de Loyola, su fundador” (2017, p. 26). Además, la autora recalca que la tradición educativa jesuita conlleva a un humanismo integral, donde el respeto a la dignidad humana es priorizado. Actualmente, son más de 2,300 instituciones miembro en más de 70 países, las cuales educan a dos millones de estudiantes de todos los contextos religiosos, culturales, sociales y lingüísticos (Jesuits, 2024, párr. 3, s.p.).

La Universidad Iberoamericana (UIA) Puebla forma parte de dicha compañía, y su objetivo es:

Formar hombres y mujeres profesionales libres, conscientes, competentes y comprometidos para y con los demás; generar conocimiento sustentado en su excelencia académica y humana, en diálogo con las distintas realidades en las que está inmersa, para contribuir a enfrentar las diversas formas de desigualdad y exclusión social con el fin de promover la paz y el desarrollo sostenible teniendo como horizonte la construcción de una sociedad más justa y humanamente solidaria (Ibero Puebla, 2024).

Para el logro de lo anterior se presenta el paradigma pedagógico ignaciano, el cual “sugiere una multitud de caminos en los que los profesores podrían acompañar a sus alumnos y facilitarles el aprendizaje y la madurez, enfrentándolos con la verdad y el sentido de la vida.” (Jesuits Global, s.f., párr. 30). Dicho paradigma, considera el contexto de aprendizaje así como el proceso pedagógico, por lo cual se consideran cinco pasos a seguir: Contexto, Experiencia, Reflexión, Acción, Evaluación (CERAE). La Ibero detalla cada uno de estos momentos como se lee a continuación:

- Contexto: El profesorado deberá conocer el proyecto académico a realizarse, las características de los estudiantes, así como el contexto socioeconómico, político, cultural y religioso donde el proceso educativo tiene lugar.
- Experiencia: Promover que los estudiantes atiendan y perciban los fenómenos que ocurren en su entorno.
- Reflexión: Toma de conciencia sobre la experiencia para luego juzgar o tomar postura sobre ello y derivar en posibles consecuencias para la acción.

- **Acción:** Asumir una postura personal hacia la verdad descubierta, revelada o construida para actuar en coherencia a ella.
- **Evaluación:** Revisar los pasos previos para verificar y ponderar en qué manera se han realizado efectivamente, además de juzgar el logro de objetivos propuestos, en razón de cambio y transformación personal, institucional y social (Ibero, 2020, p. 8).

Es así que el modelo pedagógico ignaciano se adapta a necesidades de los estudiantes, para que sean capaces de ser agentes de cambio en la sociedad en la que se ven inmersos, dicho en otras palabras, el modelo busca la transformación del ser humano y fortalecer sus habilidades educativas productivas de forma que puedan ser desarrolladas al interior del aula.

2.2 Constructivismo

Habiendo detallado los elementos filosóficos presentes en este proyecto de investigación, es necesario delimitar los aspectos pedagógicos con los cuales se guiará el presente trabajo. Para ello, es pertinente mencionar que la educación ha presentado una evolución constante con respecto a las teorías y métodos aplicados dentro de las aulas, la cual deriva de las necesidades de los estudiantes, así como a los recursos y medios presentes en el proceso de aprendizaje. Ejemplo de ello es el migrar de teorías cuyo principal objetivo era modificar la conducta de los alumnos, lo cual propicia tener estudiantes pasivos dentro de las aulas, incapaces de construir sus conocimientos; hasta aquellas corrientes que realmente buscan ocuparse de un proceso de enseñanza-aprendizaje con significado en la vida diaria de los estudiantes, el constructivismo.

Es así que el auge de la teoría constructivista tuvo lugar y ha logrado prevalecer en las aulas, tanto así que actualmente gran número de instituciones educativas toman el concepto 'constructivista' como sello diferenciador, sin embargo, la interpretación del mismo suele ser confundida e incluso malinterpretada. Por ejemplo, se asume erróneamente que bajo un modelo constructivista se debe dejar en libertad a los estudiantes, considerando que los docentes no se involucran en el proceso, sino que su labor es proporcionar elementos necesarios para que los mismos estudiantes construyan su conocimiento (Ortiz, 2015, p. 94), tal supuesto desatiende la propuesta real de la teoría al solo tomar ciertos elementos e interpretarlos libremente.

Por tanto, la definición e interpretación del modelo con base en autores es necesaria para su correcta implementación. Ordoñez (2020) plantea que para una correcta aplicación del constructivismo como modelo pedagógico, “es imprescindible que el sujeto de aprendizaje evidencie un papel activo en la construcción de su conocimiento, además de ser capaz de resolver problemas reales en su contexto” (p. 27). Por su parte, Rayero (citado por Tejeda, 2022, p. 213) señala que el aprendiz no es un sujeto pasivo o receptor de estímulos, sino que con cada interacción el estudiante desarrolla nuevas estructuras mentales, es decir, nuevo conocimiento que surge del que ya existe dentro de su cerebro.

A su vez, el Centro Virtual Cervantes (CVC) define al constructivismo como “una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje ... es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos” (CVC, párr. 1, 2024). Dicho de otra manera, este modelo considera que el aprendizaje se da no

solo al exponer al aprendiz a cierta realidad, sino que es necesario que exista una reconstrucción de conocimientos ya existentes en él, a través de procesos cognitivos, para que exista un nuevo conocimiento.

Si bien se consideran importantes las previas definiciones ya que reúnen características en común inherentes al constructivismo, es ideal también destacar los aportes que distinguidos teóricos brindaron al paradigma a lo largo de su historia. Autores como Araya et al. (2007) consideran que su origen se podría remontar a los griegos, como Protágoras, Gorgias y Zenón de Citia, aunque en una forma prototipo e incluso solo como intentos de acercamiento, ya que sus postulados comienzan a considerar la construcción de la verdad basadas en perspectivas individuales en contra de aquel conocimiento dominante impuesto por los sistemas sociales y políticos de la época. Por su parte, Ortiz (2015) destaca los aportes del filósofo italiano Giambattista Vico quien postulaba que “las personas, en tanto seres que elaboran explicaciones de lo que sucede en el mundo, sólo pueden conocer aquello que sus estructuras cognitivas les permiten construir” (p. 96).

Por otro lado, se considera que Immanuel Kant, filósofo prusiano, es quien establece las bases para el constructivismo, Kant considera que “los conocimientos parten de las sensaciones solo en la medida que estimulan las operaciones mentales; así, toda la experiencia se moldea de acuerdo a la manera propia de percibir” (Tobón et al., 2013, p. 135). De lo anterior, se puede entender que ambos autores coinciden en la concepción de que cada individuo construye su realidad considerando su propia percepción del mundo que lo rodea, estableciendo que la realidad que el individuo percibe es una construcción que involucra la interacción de la persona con el medio que lo rodea.

Ligando los postulados previos al ámbito educativo, Dorys Ortiz (2015) hace hincapié en la reflexión sobre la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) bajo postulados constructivistas. La autora considera al proceso E-A como una interacción dialéctica entre el docente y el estudiante, donde los conocimientos de ambos son importantes ya que a través del diálogo, la oposición y la discusión es posible llegar al aprendizaje, tomando siempre al contexto como elemento vital para el proceso. Además, Ortiz (2015) menciona que es necesario que exista un cambio a través del cual, las personas sean capaces de adaptarse de manera más eficaz a su contexto, tal cambio deberá ser duradero, de lo contrario, no tendrá ningún valor para el sujeto. Por último, menciona que los resultados no serán los mismos para todos, ya que depende también de las condiciones en las que cada persona lleva a cabo el proceso.

De esta forma, lo propuesto por Vico y Kant (citados por Ortiz, 2015) cobra mayor relevancia, ya que se aprecia cómo cada elemento involucrado (los conocimientos previos, la percepción de la realidad, y la interacción) tiene un papel en el aprendizaje de los individuos. Sumado a lo que Vico y Kant sustentan, Pariona (2023) puntualiza teorías asociadas con el constructivismo, dentro de las cuales se desarrollarán aquellas que expertos como Piaget, Ausubel, Brune y Vigostky presentaron.

2.2.1 Teorías asociadas al constructivismo

El constructivismo emerge como una corriente que cuestiona la concepción tradicional del conocimiento como una representación objetiva de la realidad externa. En cambio, postula que el conocimiento es una construcción activa del

sujeto en interacción con su entorno físico y social. Esta perspectiva rompe con la visión del aprendiz como un receptor pasivo de información y lo concibe como un agente activo que construye sus propias representaciones mentales. Bajo este supuesto, teorías de diversos expertos han aportado nuevos constructos así como elementos que enriquecen al constructivismo.

En este contexto, Jean Piaget (1923), psicólogo suizo, presentó la teoría de desarrollo cognitivo, dicha teoría establece que los niños construyen nuevo conocimiento partiendo de las estructuras cognitivas que ya poseen. De acuerdo con Saldarriaga-Zambrano (2016), Piaget propone que este proceso constructivo ocurre a través de una secuencia de etapas o estadios definidos por niveles jerárquicos de estructuras intelectuales, los cuales son:

- Sensoriomotriz (0-2 años): El niño conoce el mundo a través de los sentidos y la actividad motriz, construyendo esquemas sobre la permanencia de objetos.
- Preoperacional (2-7 años): Se desarrollan gradualmente las habilidades del lenguaje y la representación simbólica, aunque el pensamiento es aún egocéntrico e inflexible.
- Operaciones Concretas (7-11 años): Se adquieren operaciones lógicas básicas de seriación, clasificación y conservación, pero sólo aplicables a situaciones concretas.
- Operaciones Formales (11 años en adelante): Emergen las capacidades para el razonamiento abstracto, formular hipótesis, pensar de manera lógico-deductiva sobre situaciones reales e hipotéticas (pp. 131 - 132).

Estos estadios incorporan las estructuras del anterior a un nivel superior de complejidad y abstracción. Ahora bien, Piaget no concibe este desarrollo únicamente como un proceso individual e interno, sino que identifica cuatro factores que lo determinan: el propio desarrollo madurativo del niño, su experiencia con el entorno, la transmisión social y cultural de conocimientos, y un factor de equilibración que regula las inconsistencias entre los esquemas previos y las nuevas experiencias. La asimilación implica incorporar nuevos estímulos del entorno en los esquemas o estructuras mentales ya existentes. Mientras que la acomodación consiste en modificar esos esquemas previos para poder integrar e interpretar adecuadamente las demandas externas.

Así, desde la perspectiva piagetiana, el avance a etapas superiores de pensamiento se daría por un constante equilibrio entre la asimilación de lo nuevo y la acomodación de las estructuras cognitivas actuales, impulsado por la maduración biológica, experiencias concretas, influencias socioculturales y una tendencia hacia un mejor equilibrio. Por tanto, esta propuesta considera que el individuo es capaz de desarrollar estructuras cada vez más complejas y, al avanzar de un estadio a otro, incorpora estructuras que involucran conocimientos ya presentes en el individuo.

Coherente a lo anterior, David Ausubel introdujo el principio del "aprendizaje significativo". De acuerdo con Caira Rojas (2014), Ausubel propone que el aprendizaje es realmente significativo cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, logra establecer relaciones entre los nuevos conceptos que está aprendiendo y los aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva que ya poseía. Así, mientras Piaget describe cómo se desarrollan paulatinamente las

capacidades cognitivas de los niños, Ausubel enfatiza que para que haya un aprendizaje efectivo y significativo, los estudiantes deben tomar un papel activo al conectar intencionalmente lo nuevo con sus conocimientos y experiencias previas.

Además, como es señalado por Chrobak (2017) Ausubel destaca que para que exista un aprendizaje significativo se requiere que los estudiantes sean conscientes de que son ellos quienes deben relacionar la información nueva con aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva. En síntesis, la teoría considera que los nuevos conocimientos no simplemente se interrelacionan, sino que interactúan con los saberes previos con los que cuenta el estudiante con el fin de enriquecer con la estructura cognitiva del alumno, lo cual es de suma importancia para adquirir más conocimiento y mejorar cada día.

Por otro lado, Lev Vygotsky aportó una dimensión sociocultural al constructivismo, enfatizando la importancia de la interacción social y la mediación semiótica en el desarrollo cognitivo. Vygostky postula la teoría sociocultural, la cual establece que el conocimiento es una construcción colectiva, es decir de carácter social, generada por el devenir histórico y cultural de la colectividad, el cual se mantiene como el conjunto de saberes necesarios para realizar todo tipo de actividad. Una de tales herramientas cognitivas es el lenguaje, ya que le permite a todo miembro de una sociedad la interacción entre él y su entorno (Guerra, 2020, p. 13). Venet y Correa (2014) retoman un concepto clave presente en la teoría: la zona de desarrollo próximo (ZDP), la ZDP comprende dos niveles: el desarrollo actual que el sujeto puede alcanzar por sí solo, y el desarrollo potencial al que puede acceder con la guía y andamiaje de otros más expertos, como adultos o pares más avanzados. De esta forma, se denota la importancia del apoyo de un experto o

compañeros más capaces para que el aprendiz pueda avanzar en su nivel de comprensión.

Considerando lo propuesto en la teoría sociocultural, Jerome Bruner apoya la idea de la ZDP y crea la metáfora de andamiaje, además propone la teoría de aprendizaje por descubrimiento, la cual se desarrollará en el siguiente apartado puesto que se considera de suma importancia para dar sustento pedagógico a la presente investigación.

2.2.2 Aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje por descubrimiento, propuesto por Jerome Bruner, plantea que el individuo adquiere conocimientos por sí mismo, a través de la experiencia directa con los objetos y situaciones, en lugar de la transmisión directa de información por parte del docente. Esta perspectiva constructivista considera la motivación de los estudiantes para descubrir relaciones, hacer predicciones y sacar conclusiones por sí mismos, en lugar de simplemente recibir conocimientos ya elaborados (Bruner, 1966, citado en Trujillo, 2017, p. 24). Un aspecto valioso de esta teoría es su énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, como el análisis, la síntesis y la evaluación, al involucrar activamente al estudiante en la construcción de su propio aprendizaje.

Bruner consideraba que el descubrimiento favorece el desarrollo mental y la comprensión duradera de los conceptos, al permitir que el estudiante reconstruya por sí mismo el conocimiento antes de incorporarlo (Trujillo, 2017). Esta idea guarda cierto paralelismo con la teoría de Piaget, quien plantea que el aprendizaje ocurre mediante procesos de asimilación y acomodación, en los que el individuo construye

activamente sus estructuras cognitivas al interactuar con el medio (Vielma y Salas, 2000). Resulta de extremo interés cómo las teorías de Bruner y Piaget coinciden en concebir al aprendiz como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, aunque difieren en sus concepciones sobre el rol del lenguaje y la mediación social en este proceso.

Sin embargo, a diferencia de Piaget, Bruner enfatiza el rol del lenguaje y los sistemas simbólicos en el desarrollo cognitivo, acercándose más a los postulados de Vygotsky sobre la mediación semiótica y la naturaleza social del aprendizaje (Vielma y Salas, 2000). De hecho, Bruner introdujo el concepto de "andamiaje" para referirse al apoyo que brindan adultos, pares y herramientas culturales en la construcción del conocimiento (Bruner, 1987, citado en Vielma y Salas, 2000). Esta noción del andamiaje resulta sumamente relevante en el contexto educativo, pues destaca la importancia de la interacción social y el apoyo gradual en el proceso de aprendizaje. Aunque esta teoría enfatiza la dimensión individual del aprendizaje, Bruner también reconocía el rol fundamental de la interacción social con el desarrollo cognitivo, de hecho, su concepto de "andamiaje" destaca la necesidad del apoyo gradual y la interacción con otros para alcanzar niveles superiores de comprensión. Este aspecto cobra especial relevancia al abordar el aprendizaje colaborativo, una metodología que propicia la construcción conjunta de significados a través del intercambio de información y la colaboración entre estudiantes.

2.2.3 Aprendizaje y trabajo colaborativo

El aprendizaje colaborativo se centra en la construcción conjunta del conocimiento a través de la interacción social y el trabajo grupal. Este enfoque parte de la

concepción de que el aprendizaje no es un proceso a realizarse de manera individual, sino una actividad que se enriquece mediante el intercambio de ideas, la resolución conjunta de problemas y el aporte de diversas perspectivas por parte de cada miembro involucrado en el proceso. Según Dillenbourg (2016), el aprendizaje colaborativo implica que los miembros del grupo trabajen de manera interdependiente, negociando significados y co-construyendo soluciones que van más allá de lo que podrían lograr de forma individual, por ello es considerado como una de las estrategias pedagógicas más alineadas con los principios del constructivismo.

Tal vinculación entre el aprendizaje colaborativo y el constructivismo es clara al considerar los aportes de Jerome Bruner y su enfoque del constructivismo por descubrimiento. Bruner (2006) planteó que el aprendizaje se construye activamente mediante la exploración y la organización de información en un contexto significativo. De esta forma, el aprendizaje colaborativo potencia este proceso al crear escenarios en los que los estudiantes pueden participar activamente en discusiones, formular preguntas, y realizar descubrimientos de manera conjunta, todo ello bajo un entorno social que fomenta el aprendizaje activo. A través de esta interacción, no solo se construye el conocimiento, sino que también se desarrollan habilidades metacognitivas y sociales esenciales para un aprendizaje integral.

Para comprender mejor el aprendizaje colaborativo, es necesario diferenciarlo del trabajo colaborativo y trabajo cooperativo, conceptos que a menudo se confunden en la práctica educativa. El trabajo colaborativo, según Panitz (2017), se caracteriza por una construcción conjunta del conocimiento, en la que todos los miembros del grupo contribuyen de manera activa y equitativa al logro de un objetivo

compartido. En contraste, el trabajo cooperativo, aunque también promueva la interacción grupal, tiende a asignar roles específicos y tareas individuales, lo que limita la interdependencia y la construcción colectiva del conocimiento. Esta distinción es relevante en el marco del constructivismo, ya que el aprendizaje colaborativo, al fomentar la negociación activa y la co-construcción de significados, se alinea más estrechamente con algunos principios constructivistas, como lo son la participación activa y descubrimiento.

Aunado a lo anterior, es importante enmarcar algunos otros aspectos positivos que el aprendizaje colaborativo tiene sobre el cooperativo. Mientras el trabajo cooperativo puede ser eficaz para tareas organizativas o divididas, el colaborativo impulsa una construcción de conocimiento más profunda y reflexiva, al requerir que los estudiantes dialoguen, argumenten y evalúen sus ideas en conjunto. Según Kirschner et al. (2018), esta dinámica fomenta no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo de habilidades críticas como la resolución de problemas, la creatividad y la comunicación efectiva. Además, el aprendizaje colaborativo permite integrar diversas perspectivas, lo que enriquece la comprensión colectiva y promueve un aprendizaje más inclusivo y contextualizado.

Además, un aspecto clave del aprendizaje logrado a través del trabajo colaborativo es su capacidad para fomentar una mayor responsabilidad compartida y autonomía en los estudiantes. Esto resulta especialmente relevante en el contexto constructivista, donde el rol del docente pasa de ser un transmisor de conocimiento a un facilitador del proceso de aprendizaje. En un entorno colaborativo, los estudiantes no sólo son responsables de su propio aprendizaje, sino también del progreso de sus compañeros, lo que refuerza la interdependencia positiva y el

compromiso grupal. Bajo la postura de Vygotsky (1986), el aprendizaje tiene lugar dentro de la "zona de desarrollo próximo" a través de la interacción con otros, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje colaborativo no solo es una estrategia eficaz, sino también una manifestación práctica de principios constructivistas.

En síntesis, el aprendizaje colaborativo, al integrar las bases teóricas del constructivismo y el enfoque por descubrimiento de Bruner, se presenta como una herramienta pedagógica poderosa para la construcción activa y social del conocimiento. Su énfasis en la interacción, el diálogo y la co-construcción no solo potencia los resultados de aprendizaje, sino que también desarrolla habilidades críticas y sociales indispensables en los contextos educativos actuales. De esta manera, el trabajo y aprendizaje colaborativo se convierten en una herramienta valiosa, el cual verá potenciado sus beneficios a través de la implementación de estrategias didácticas, dentro de las cuales Núñez-López et al. (2017) destacan el Aprendizaje Basado en Tareas.

2.3 Aprendizaje Basado en Tareas

El enfoque de enseñanza de idiomas denominado Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) se ha consolidado como un método efectivo para promover la adquisición de una lengua extranjera en el aula. Antes de entrar a detalle en lo que refiere al enfoque, es oportuno brindar una definición hacia el término "tarea". Nunan (1989) define una tarea como "una pieza de trabajo en el aula que implica a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta, mientras que su atención se centra principalmente en el significado en lugar de la forma" (p. 10).

Por su parte, Rodríguez Bonces (2010) retoma a tres autores clave para agregar aspectos que conforman al vocablo, en primer lugar Willis señala que una tarea es "una actividad donde la lengua meta se utiliza por el alumno con un propósito comunicativo (objetivo) para lograr un resultado" (p. 169). Skehan agrega que "las tareas se enfocan principalmente en el significado y se asemejan a situaciones de la vida real". Por tanto, el concepto de "tarea" es considerado en este estudio como una actividad auténtica y significativa diseñada para que los estudiantes se involucren en el uso comunicativo de la lengua meta.

Adicionalmente, para que una tarea sea efectiva en el marco del ABT, deberá tener un propósito comunicativo claro, simular contextos cotidianos, fomentar la interacción y la negociación de significados entre los estudiantes, y centrar su atención en la transmisión de mensajes más que en las formas lingüísticas aisladas. Además, es esencial que las tareas brinden oportunidades para la reflexión y el análisis de los aspectos formales del lenguaje, integrándolos de manera coherente con las necesidades comunicativas que surjan durante su realización.

Una vez precisado el concepto "tarea", se procederá a detallar el enfoque. El ABT se fundamenta sobre la idea de que el lenguaje es un medio para la comunicación, y que el aprendizaje más efectivo ocurre cuando los estudiantes se involucran en tareas auténticas que les permiten negociar el significado y utilizar todos sus recursos lingüísticos (Van den Branden, 2006). Como menciona De Gústín Ayuso (2018), "el logro de este fin se produce a través de las interacciones del alumnado en contextos reales, a la vez que hacen uso de las cuatro competencias (listening, speaking, writing and reading)" (p. 14). En este enfoque, el lenguaje no se fragmenta en unidades aisladas, sino que se presenta de manera

holística y contextualizada, reproduciendo "procesos de comunicación de la vida real y cotidiana" (Estaire, citada en de Gustín Ayuso, 2018, p. 19). Con base en las definiciones proporcionadas, se contempla que el concepto central del ABT es que el aprendizaje del idioma ocurre a través de la realización de tareas que simulan situaciones comunicativas de la vida real, donde el enfoque está en el significado y el uso del lenguaje, más que en formas lingüísticas aisladas (Nunan; Willis; Skehan; citados por Van den Branden, 2006).

Una característica distintiva del ABT es que las tareas se organizan en ciclos o secuencias didácticas compuestas por diferentes fases (Rodríguez Bonces, 2010). Aunque existen variaciones, generalmente se distinguen tres etapas principales: la tarea previa, el ciclo de la tarea y la focalización en la lengua, en esta última se brindan oportunidades para el análisis y la práctica de aspectos lingüísticos derivados de las necesidades comunicativas de los estudiantes durante la realización de la tarea. David W. Johnson (citado en Barturén Silva, 2019) resalta que una clase basada en tareas "proporciona oportunidades para la interacción entre los estudiantes, la cual se lleva a cabo muy frecuentemente en parejas, grupos pequeños o entre toda la clase" (p. 20). De esta forma, el trabajo cooperativo y la interacción entre pares son elementos esenciales en el enfoque.

Cabe destacar que, si bien el ABT enfatiza el significado y el uso real del lenguaje, no descuida los aspectos formales de la lengua. Por el contrario, estos se integran de manera natural en el ciclo de la tarea, respondiendo a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

2.3.1 Rol del docente y alumno

El enfoque de aprendizaje basado en tareas (ABT) ha transformado significativamente el rol que desempeñan los docentes en el aula. En contraste con el papel tradicional como única fuente de conocimiento, los maestros en el ABT asumen el rol de facilitadores y guías del proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2014). Esta transición hacia un enfoque centrado en el estudiante representa un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas, donde se reconoce la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades y experiencias de los aprendientes.

2.3.1.1 Rol del docente

De acuerdo con Richards y Rodgers (2014), las principales funciones del docente en el ABT son: seleccionar y secuenciar las tareas, preparar a los estudiantes para las tareas y promover la conciencia lingüística. Los maestros deben analizar cuidadosamente las necesidades, habilidades e intereses de sus alumnos para elegir tareas apropiadas y organizarlas en una secuencia gradual de dificultad (Ellis, 2009). Además, deben involucrar a los estudiantes en actividades previas que introduzcan el tema, el vocabulario útil y las instrucciones para la tarea principal. Durante la realización de la tarea, el rol del docente es monitorear el desempeño de los estudiantes e intervenir cuando sea necesario (Richards y Rodgers, 2014). Esta transición hacia un papel de guía y facilitador requiere que los maestros se adapten a una nueva dinámica en el aula, donde los estudiantes asumen un papel más activo en su propio aprendizaje.

2.3.1.2 Rol del estudiante

En el ABT, los estudiantes adquieren un papel central como participantes activos en su propio proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2014). Su rol principal es completar las tareas de manera apropiada, ya sea de forma individual, en parejas, grupos o en actividades de toda la clase. Esto implica participar activamente, monitorear el trabajo de sus compañeros y asumir riesgos e innovar en el uso de la lengua meta. Los estudiantes deben desarrollar habilidades para inferir significados a partir de pistas lingüísticas y contextuales, solicitar aclaraciones y consultar con otros compañeros (Richards y Rodgers, 2014). Este enfoque centrado en el estudiante promueve una mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo cual es esencial para el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas en la lengua meta.

Es así que tanto el rol del docente como el del estudiante son fundamentales para el éxito del ABT. Los maestros deben estar capacitados para seleccionar, diseñar y facilitar tareas significativas y relevantes para sus alumnos, mientras que los estudiantes deben asumir un papel activo y responsable en su propio aprendizaje. Esta dinámica bidireccional entre ambos roles promueve un ambiente de aprendizaje más auténtico y centrado en el desarrollo de habilidades comunicativas, lo cual es esencial en la enseñanza de lenguas. De esta forma, la implementación efectiva del ABT depende en gran medida de la capacidad de los docentes para guiar a sus estudiantes a través de tareas cuidadosamente diseñadas y de los materiales utilizados en este proceso.

Tras analizar los roles del docente y del estudiante en el ABT, es fundamental examinar los materiales y recursos utilizados en este enfoque. Los materiales

desempeñan un papel crucial al facilitar la implementación de tareas significativas y auténticas que promuevan el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. En la siguiente sección, se explorarán los diferentes tipos de materiales, su diseño y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del ABT.

2.3.2 Materiales

En el enfoque basado en tareas, los materiales cumplen un rol esencial al proporcionar elementos lingüísticos necesarios para que los estudiantes puedan completar las tareas propuestas. Estos materiales deben ser auténticos, relevantes y adaptados a las necesidades e intereses de los alumnos (Richards y Rodgers, 2014). Algunos materiales comúnmente utilizados en este enfoque incluyen:

1. Textos auténticos: Artículos de periódicos, revistas, sitios web, folletos, entre otros. Estos materiales brindan un input lingüístico real y contextualizado.
2. Materiales multimedia: Videos, audios, podcasts. Estos recursos ofrecen una experiencia de aprendizaje más dinámica y multisensorial.
3. Materiales creados por el docente: Hojas de trabajo, actividades, juegos, entre otros.

Además de los mencionados en la lectura, investigaciones recientes destacan la importancia de incorporar materiales digitales y recursos en línea en el enfoque basado en tareas. Por ejemplo, Gonzalez-Lloret (2017) resalta el uso de herramientas de la web 2.0, como redes sociales, blogs y wikis, para fomentar la interacción y el aprendizaje cooperativo a través de tareas comunicativas auténticas. Por lo tanto, los materiales desempeñan un papel primordial en el

enfoque del aprendizaje basado en tareas, ya que brindan elementos necesarios así como sirven para establecer un contexto común donde los estudiantes puedan participar activamente en tareas significativas y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Sin embargo, los materiales no funcionarán por sí solos sin una correcta implementación de estrategias pedagógicas que los acompañen, por ello, es fundamental abordar los procedimientos y estrategias utilizados en el aprendizaje basado en tareas. Estos elementos metodológicos son cruciales para guiar y facilitar el proceso de aprendizaje a través de tareas, promoviendo la adquisición efectiva de la lengua meta.

2.3.3 Técnicas / Actividades

En el enfoque basado en tareas, las actividades están diseñadas para representar procesos de comunicación auténticos de la vida real. Estas tareas implican a los estudiantes en la comprensión o producción escrita y oral, con un objetivo comunicativo tangible. Además, las tareas se estructuran y secuencian cuidadosamente para facilitar el aprendizaje. Este enfoque se caracteriza por una secuencia de tres fases clave, según describen Richards y Rodgers (2014):

1. Fase previa a la tarea (pre-task): En esta etapa, el docente introduce el tema y proporciona el vocabulario y frases útiles necesarios para el desarrollo de la tarea. Puede utilizar diferentes técnicas como presentar material audiovisual, realizar lluvia de ideas y activar el conocimiento previo de los estudiantes.

2. Ciclo de la tarea (task cycle): Esta es la fase central donde los estudiantes realizan la tarea en grupos o parejas con el apoyo del profesor. Se divide en dos subfases:

a) Preparación de la tarea: Los estudiantes preparan su input lingüístico a través de debates, elaboración de argumentos, juegos de roles, redacción de textos, etc. Esta preparación les permite adquirir los contenidos fundamentales para abordar la tarea (de Gustín Ayuso, 2018).

b) Realización de la tarea: En esta subfase, los estudiantes se enfrentan a la tarea real y la llevan a cabo de forma auténtica, ya sea de manera individual, en parejas o en grupos. El foco está en el uso comunicativo de la lengua, no en la forma en que se completa la tarea.

3. Fase posterior a la tarea (post-task): Tanto los estudiantes como el profesor analizan y reflexionan sobre los aspectos lingüísticos que facilitaron o dificultaron la tarea. Esto puede incluir retroalimentación, evaluación, reflexión sobre la tarea y el lenguaje utilizado, y corrección de errores (de Gustín Ayuso, 2018).

En conclusión, las técnicas y actividades basadas en tareas son fundamentales en este enfoque, ya que proporcionan oportunidades significativas para que los estudiantes utilicen la lengua meta de manera auténtica y contextualizada, promoviendo así el desarrollo de su competencia comunicativa. Dentro de estas técnicas, merece especial atención el IMCCI, el cual brinda, dadas sus etapas, una estructura específica para guiar a los estudiantes en lo referente a las tareas de producción escrita.

2.3.3.1 Investigación, Modelado, Contribución, Colaboración, Independencia (IMCCI) como técnica para la redacción

La técnica IMCCI por sus siglas en inglés (IMSCI) propuesta por Read (2010) representa un enfoque gradual para la enseñanza de la redacción que permite a los estudiantes adquirir gradualmente la responsabilidad de su propio proceso de escritura. La autora desarrolló la técnica para organizar y para la instrucción de escritura en andamios de forma que los docentes puedan modelar tanto el producto como el proceso.

Este enfoque gradual de liberación de responsabilidad permite a los estudiantes beneficiarse del modelado docente, la práctica colaborativa y el apoyo de sus compañeros antes de escribir de manera independiente. La técnica IMCCI promueve el aprendizaje de géneros escritos específicos a través de la investigación, el modelado, la práctica guiada y la aplicación independiente. Esto es coherente con los principios del aprendizaje basado en tareas, donde los estudiantes se involucran en tareas auténticas y significativas con un propósito comunicativo claro. Además, la técnica fomenta el pensamiento crítico al involucrar a los estudiantes en el análisis de textos modelo, la toma de decisiones sobre qué información incluir y cómo organizarla, y la argumentación de sus puntos de vista de manera convincente. El trabajo colaborativo es inherente al modelo a través de las etapas de escritura compartida y colaborativa (Read et al., 2014).

De acuerdo con la autora, IMCCI es un acrónimo que señala una serie de etapas basado en el concepto de “andamiaje”. A continuación se presenta a lo que cada inicial refiere:

Tabla 1

Etapas y descripción de la estrategia IMCCI.

Etapas	Descripción
I – Investigación del modelo (Inquiry)	Refiere a la inmersión de los estudiantes en una investigación sobre un tema o tipo de texto específico, guiada principalmente por el docente, con el fin de permitir a los estudiantes explorar y definir características clave del género textual que escribirán.
M – Modelado (Modeling)	El docente modela estrategias de preescritura y demuestra a través de actividades y ejemplos cómo transformar notas e ideas en un texto conectado.
C – Contribución (Shared writing)	Indica a la escritura compartida, donde docente y estudiantes construyen un texto juntos. El apoyo del docente todavía está claramente presente.
C – Colaboración (Collaborative writing)	Involucra el proceso de escritura colaborativa, donde los estudiantes trabajan en parejas o grupos pequeños para producir un texto, brindando comentarios de mejora en las posibles áreas de oportunidad. El apoyo del docente es menor pero aún presente en caso de ser necesitado.
I – Independencia (Independent)	Representa la escritura individual de cada estudiante, en esta etapa aplican lo aplicado en el proceso previamente presentado.

Fuente: Elaboración propia con información de Read, 2010

Es así que la técnica IMCCI brinda un andamiaje sólido para que los estudiantes aprendan a escribir géneros específicos de manera efectiva. Al combinar la investigación del género, el modelado docente, la práctica guiada y la aplicación independiente, el modelo promueve el desarrollo de habilidades de escritura, pensamiento crítico y colaboración. Vinculado a un enfoque basado en

tareas y centrado en propósitos comunicativos auténticos, la técnica IMCCI sienta las bases para una enseñanza efectiva de la redacción.

Sin embargo, una técnica como la IMCCI requiere a su vez modelos de evaluación que se vean vinculados a sus objetivos, para lo cual en el siguiente apartado, se examinarán los diferentes elementos involucrados con la evaluación de la producción escrita en una LE, recalcando el rol e importancia de un enfoque integral que aborde diversos factores para ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia comunicativa escrita en la lengua meta, en este caso inglés.

2.4 Evaluación de la redacción académica en lenguas extranjeras.

“Evaluar es una acción connatural al ser humano que hacemos permanentemente para valorar los hechos que suceden a nuestro alrededor y tomar decisiones en nuestra vida” (Sandoval, Maldonado y Tapia, 2022, p. 50). Sin embargo, en el ámbito educativo el término evaluación no debe comprender simplemente lo que refiere a un examen que determine, a través de una nota, el avance de los estudiantes o el logro de objetivos de aprendizaje en busca de calidad académica; por el contrario, debe de ser entendida como un proceso continuo y dinámico que tiene un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Black y William (2018) definen este concepto como un medio para obtener información sobre el progreso de los aprendizajes así como de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para que a través de ello se puedan tomar decisiones pedagógicas informadas. Por su parte, Brown (2014) señala que la evaluación no solo mide resultados en números, sino que también ha de guiar a los estudiantes hacia un aprendizaje profundo y significativo. En adición a lo anterior, L.

J. Cronbach (1963, citado en Navarro, 2009) define a la evaluación como la “búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza” (p. 11), de manera que la información sea clara, oportuna y amplia. Para el logro de lo anteriormente expresado, la *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* así como la *Evaluation Research Society* han establecido normas específicas, las cuales “aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, citado en Vargas, 2004, p.5). Tales normas refieren a la utilidad, factibilidad, ética y exactitud de la evaluación en sí.

A la vista de los puntos marcados previamente, es importante observar que las posturas previas consideran como elemento unificador que la evaluación es un instrumento que debe realizar una función formativa y de guía orientadora. De este modo, en esta investigación, se adoptará una definición que integre estas ideas, resaltando tanto la recolección de información como su aplicación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el campo de enseñanza de lenguas resulta necesaria la implementación de formas evaluativas que conlleven a la reflexión sobre la validez de la evaluación de una lengua puesto que se trata de una materia de carácter interactivo, además de que la evaluación actualmente se percibe como un proceso clave de formación y ya no como un acto sancionador sobre el producto final (Mendoza, 2008). Para ello, es importante destacar diferentes tipos de evaluación y enmarcar aquellos que denotan relación hacia la técnica IMCCI, para lo cual la evaluación formativa adquiere un rol clave.

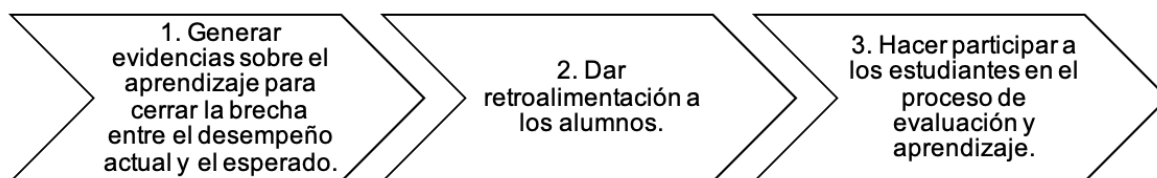
2.4.1 Enfoques y estrategias de evaluación

En este contexto, es importante distinguir entre dos enfoques en lo que refiere a la evaluación, los cuales si bien resultan ser complementarios, ambos consideran objetivos diferentes entre sí, estos son la evaluación sumativa y la formativa. Mientras que la evaluación sumativa se enfoca en medir el aprendizaje alcanzado al término de un periodo, unidad o actividad, la evaluación formativa monitorea el progreso durante el proceso de aprendizaje, lo que proporciona retroalimentación que permite ajustar y tener una mejora continua (Trajano et al., 2023). Martín del Pozo y Herrero (2018) añaden que la evaluación formativa debe servir para la mejora en tres aspectos principales: proceso de aprendizaje de los estudiantes, la propia competencia docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2024) puntualiza, con base en lo que Heritage menciona, que para que la evaluación formativa se cumpla es necesario el logro de los elementos clave mostrados en la figura 2.1 presentada a continuación:

Figura 1

Elementos clave de la evaluación formativa.



Fuente: Tomado de Secretaría de Educación Pública (SEP), 2024.

De esta forma, la evaluación formativa va más allá de una nota final ya que busca el mejoramiento en los procesos de aprendizaje a largo plazo y, además, involucra a los estudiantes al brindarles un rol activo en su propio aprendizaje. A su vez, Andrade y Cizek (2010) argumentan que la evaluación de carácter formativo es particularmente efectiva para fomentar la autorreflexión y el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, de esta forma, el aprendizaje se torna significativo. Es así que la evaluación formativa se destaca por enfocarse en el proceso y no en el producto final al identificar áreas de oportunidad y permitiendo ajustes necesarios, asimismo promueve la colaboración al estimular el intercambio de ideas y aprendizaje entre pares, por último promueve el empoderamiento del estudiante, al fomentar diversas estrategias de evaluación además de la recurrente heteroevaluación, como lo son la coevaluación y la autoevaluación.

En lo que refiere a la coevaluación, esta involucra a los estudiantes en la revisión y evaluación de sus pares, promoviendo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades críticas. Por su lado, la autoevaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño, fomentando la autonomía y la toma de decisiones informadas respecto a su proceso de aprendizaje (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson y Panadero, 2017). Sin embargo, no se debe pasar por alto el rol que el docente tiene en el proceso de aprendizaje, por ello también se ha de integrar la heteroevaluación, realizada principalmente por el docente, la cual garantiza retroalimentación experta y alineada a los objetivos del curso. Estas modalidades se integran de manera natural a la técnica IMCCI, donde cada etapa incluye oportunidades para la reflexión y la evaluación tanto individual como grupal, facilitando un aprendizaje más profundo y significativo.

Una vez enmarcados los puntos inherentes a la evaluación formativa y las estrategias relacionadas y presentes a la técnica IMCCI, es oportuno desarrollar aquellos elementos relacionados a la evaluación de la producción escrita.

2.4.2 Producción escrita en una lengua extranjera

La escritura desempeña un rol central en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Según Byrne (1988), el proceso de escribir es más que plasmar símbolos en una superficie plana ya que involucra la capacidad de codificar ideas en palabras, de tal manera que el lector pueda entenderlas. Por su parte, Hyland (2019) menciona que “si bien cada acto de escritura es en cierto sentido personal e individual, también es interactivo y social ya que expresa un propósito culturalmente reconocido, así como refleja un tipo particular de relación con una comunidad determinada” (p. 77). Ambas definiciones coinciden en que escribir es un proceso complejo y significativo, aunque Hyland subraya la dimensión social del acto de escribir al considerar no solo al escritor sino también a la audiencia y el contexto, lo cual resulta especialmente relevante en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras.

Por lo anterior, se observa cómo la producción escrita constituye una habilidad crucial dentro de la enseñanza de lenguas, ya que no solo permite a los estudiantes expresar y organizar sus pensamientos. Harmer (2015) sostiene que la escritura implica un proceso cognitivo complejo que abarca desde la generación de ideas hasta su articulación precisa en un texto. A su vez, Lunar (2007) menciona que “si bien escribir en la lengua materna resulta difícil, escribir en inglés bajo patrones, esquemas, vocabulario y estructuras gramaticales diferentes resulta una

tarea titánica para el estudiante universitario” (p. 66). Por lo anterior, considerar la evaluación de la producción escrita requiere un análisis sobre los elementos que se ven involucrados al momento de realizar tal evaluación y que estos brinden un resultado integral, importante para el carácter de la misma habilidad de escritura.

Uno de los principales referentes utilizados para establecer los puntos a considerar para la evaluación del dominio de una lengua extranjera, en este caso inglés, es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ([MCERL], 2020), el cual describe lo que los estudiantes deben aprender a hacer para comunicarse en una LE, así como los conocimientos y habilidades para poder interactuar de manera eficaz, esto con base en la división de 6 niveles propuestos por el mismo marco, los cuales son: A1 – acceso, A2 – plataforma, B1 – umbral, B2 – avanzado, C1 – dominio operativo eficaz y C2 – maestría. En lo que refiere a los aspectos lingüísticos involucrados en la producción escrita así como a la competencia comunicativa, el MCER considera los siguientes puntos y conceptos clave:

Tabla 2

Puntos y conceptos clave relacionados a la producción escrita.

Competencias comunicativas de la escritura	
Competencias lingüísticas	Conceptos clave
Rango lingüístico general	• Restricciones de rango: De nivel A1 a B2 y después sin restricción. • Tipo de vocabulario: Desde frases memorizadas hasta un amplio rango para formular pensamientos precisos, dar énfasis, diferencias o eliminar la ambigüedad. • Limitantes: Desde malinterpretación en situaciones no rutinarias hasta signos de restricción en lo que se quiere decir.
Rango de vocabulario	• Restricciones de rango: De nivel A1 a B2 y después sin restricción. • Desde repertorio de palabras y frases básicas hasta un rango amplio, incluyendo expresiones idiomáticas y coloquialismos.
Precisión gramatical	• Recordar expresiones “prefabricadas” correctamente y enfocarse en formas gramaticales al articular su pensamiento.
Control de vocabulario	• Elección correcta de expresiones apropiadas de su repertorio.
Control ortográfico	• Habilidad para copiar, deletrear y utilizar formato así como puntuación.
Competencias pragmáticas	
Desarrollo temático	• Refiere a la estructura para presentar ideas de manera lógica en un texto. • Seguir convenciones relevantes dentro del discurso, es decir, utilizar elementos propios del género a abordar.
Coherencia y cohesión	• Refiere al cómo los elementos separados de un texto se entretajan para crear un todo coherente, explotando recursos lingüísticos. • Uso de conectores y párrafos para enfatizar la estructura del texto.

Fuente: Elaboración propia con información de MCRL, 2020.

A lo previamente presentado, es pertinente contemplar el texto como un elemento integral del cual el contenido ha de ser considerado correctamente para su evaluación. Hernández (2018) señala que el contenido involucra elementos a

considerar, dentro de los cuales está el conocimiento y manejo de información relevante para responder de manera efectiva a los propósitos del texto requerido. A su vez, se añade la estructura del texto, la cual está constituida por las diversas partes que cada párrafo u oración ha de cumplir a través del desarrollo del texto.

Con base en lo anterior, se observa que la producción escrita en una lengua extranjera no requiere únicamente del dominio de aspectos lingüísticos, sino también de habilidades discursivas que permitan estructurar textos de manera coherente, que además sean adecuados al contexto y propósito del escrito. Tales exigencias se ven intensificadas cuando se trabaja con textos académicos, los cuales requieren que los estudiantes plasmen una organización lógica de su pensamiento, uno adecuado del lenguaje, principalmente formal y argumentación precisa. Bajo este tenor, es preciso abordar con mayor profundidad a la escritura académica, por lo que se aborda sus características, elementos fundamentales, y ejemplos principales.

2.4.1.1 Escritura académica

La escritura académica se ha consolidado como una habilidad fundamental en contextos universitarios, al permitir a los estudiantes participar activamente en las prácticas discursivas adecuadas al nivel educativo en el que se encuentran. Khalifa y Albadawy (2024, citado por Alzahrani, 2025) argumentan que este tipo de escritura constituye un método estructurado para expresar ideas, utilizado principalmente para presentar argumentos y razonamiento lógico. Por último, se considera lo expuesto por Manzo y Venegas-Ramos (2020) quienes exponen que “la escritura académica abarca todos aquellos tipos de textos que son producidos en el contexto

universitario ... que tienen como objetivo la difusión de conocimiento científico” (p. 4). Contemplando las posturas anteriores, puede decirse que la escritura académica no se limita a la forma o al contenido, sino que demanda una interacción constante entre las competencias lingüísticas, discursivas, cognitivas y comunicativas.

Por tanto, se considera que este tipo de textos representan un proceso complejo orientado a la transmisión de conocimiento en un entorno formal, el cual requiere de organización lógica de ideas, argumentación estructurada, uso preciso de léxico, así como la adecuación al propósito, audiencia y género textual correspondiente y, finalmente, del dominio de normas discursivas. En lo referente a normas lingüísticas, Castelló (2009, citado en Manzo y Venegas, 2020) considera pertinente enmarcar elementos como la planificación, la organización jerárquica de ideas, integración de fuentes, revisión continua del texto y uso de un estilo claro, formal y objetivo como aspectos dentro de la competencia discursiva y comunicativa del escritor.

Dada la complejidad que conlleva la escritura académica se debe considerar, desde una perspectiva pedagógica, el desarrollo gradual de habilidades que permitan al estudiante avanzar desde producciones más simples hacia composiciones complejas. Aunado a lo anterior, Harmer (2015) subraya la importancia de enseñar la escritura como un proceso y no solo como un producto terminado, lo cual ha de permitir a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño y así, busca la mejora continua. Complementando estas posturas, Alzahrani (2025) enfatiza que los estudiantes se enfrentan a grandes desafíos al redactar en otra lengua, debido a la práctica limitada, escaso dominio del vocabulario académico y dificultades para parafrasear y organizar ideas.

De esta forma, el practicar la escritura académica en el contexto de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera es clave para el desarrollo integral del estudiante universitario. No solo contribuye al dominio del idioma desde una perspectiva funcional, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la apropiación del discurso académico propio de su área de estudio. En este sentido, se convierte en una herramienta que permite al estudiante posicionarse como sujeto activo dentro de la comunidad académica, al mismo tiempo que afianza sus competencias comunicativas y cognitivas.

2.4.2.2 Textos académicos – Ensayo de opinión

Dentro de la escritura académica, los textos cumplen funciones específicas que responden a diversas intenciones comunicativas, por ejemplo, el argumentar, exponer, describir, analizar o reflexionar. Por ello, la selección del tipo de texto está determinada por el propósito, el contexto institucional y las competencias que se desean desarrollar en los estudiantes.

En lo que refiere a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, es importante que los estudiantes no solo adquieran conocimiento gramatical o vocabulario abundante, sino que también logren desenvolverse en distintos géneros textuales académicos con la intención de brindarles herramientas para que se desenvuelvan en contextos formativos y profesionales en su futuro. Entre los géneros más comunes en el ámbito de la escritura académica se encuentran el informe, la reseña crítica, el artículo científico, el estudio de caso, el resumen académico, el reporte de investigación y el ensayo (Manzo y Venegas, 2020).

Por su parte, el ensayo es definido como “escrito en prosa en el cual el autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales” (RAE, s.f., definición ensayo). Complementando la definición, Manzo y Venegas (2020) mencionan que este género “no busca resolver completamente un tema, sino plantear una postura reflexiva al respecto” (p. 8). Diversos autores presentan variedad de tipos de ensayo, entre ellos destaca el ensayo narrativo, descriptivo, comparativo, persuasivo y de opinión.

Para la elección del tipo de ensayo a trabajar en la presente investigación, se debe referir a lo establecido por el MCERL (Consejo de Europa, 2020), el cual presenta escalas sobre lo que los aprendices deben ser capaces de realizar en cuanto a su producción de textos con base en el nivel de lengua en el que se encuentran. A continuación se presenta lo estipulado para la expresión escrita en el nivel B1 de inglés, el cual es el nivel de interés para la presente investigación:

Tabla 3

Habilidades inherentes a la expresión escrita de informes y redacciones.

Nivel	Habilidad
B1	Elabora redacciones sobre temas de interés de manera corta y sencilla.
	Elabora textos sobre temas de actualidad que sean de interés para los estudiantes, utilizando lenguaje sencillo para enumerar ventajas y desventajas, así como da y justifica su opinión.
	Resume, comunica y da su opinión sobre información fáctica relacionada a temas conocidos, habituales o propios a su especialidad.

Fuente: Elaboración propia con información del MCERL, 2020

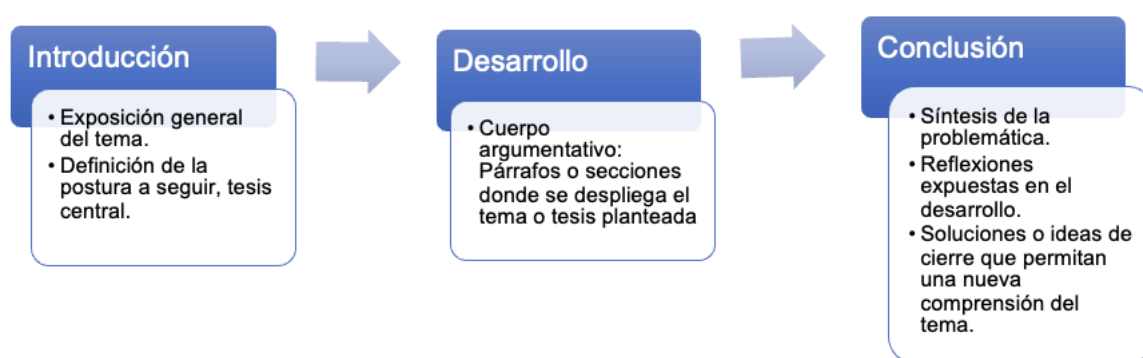
En este sentido, el ensayo de opinión ocupa un lugar central, ya que no solo se ajusta al nivel lingüístico de los estudiantes, sino que además permite a los

estudiantes posicionarse críticamente frente a temas relevantes y argumentar sobre ellos, así como que su redacción en grupo permite la discusión, intercambio de ideas y toma de decisiones lingüísticas y discursivas.

En lo que respecta a su estructura general, Manzo y Venegas (2020) destacan que el ensayo puede organizarse de la siguiente manera:

Figura 2

Estructura general para un ensayo de opinión.



Fuente: Elaboración propia con información de Manzo y Venegas (2020)

Como se puede observar, el dominio de tiempos verbales y la correcta puntuación deben ser complemento durante la evaluación de este género textual, más no los únicos elementos en los que se enfoca la correcta escritura académica, sino que involucra otros aspectos relacionados a la habilidad de los estudiantes para plasmar en un texto opiniones, así como de ser capaces de justificarla a través del texto. De esta forma, se observa que la evaluación de la escritura académica requiere la integración de múltiples elementos que han de ser interconectados por el escritor, en este caso los estudiantes, para llevar a cabo un texto que permita la comunicación efectiva. Para ello, es importante tomar en cuenta el uso de instrumentos que den espacio a cada uno de los elementos mencionados en este apartado.

2.4.3 Instrumentos para evaluar textos

Una vez puntualizados aquellos elementos involucrados en la producción de un texto, se ha de considerar qué instrumentos permiten la correcta evaluación de un escrito. La Secretaría de Educación Pública (2024) presenta una lista de instrumentos de evaluación pertinentes para la evaluación de producciones escritas, dentro de las cuales destaca el uso de rúbricas, derivado de su pertinencia en lo que refiere a la evaluación formativa, descrita en puntos anteriores.

Las rúbricas se han consolidado como instrumentos que permiten desglosar los criterios de evaluación en descripciones claras y específicas, proporcionando tanto al estudiante como al docente una guía sobre lo que se espera en cada nivel de desempeño. Según Reddy y Andrade (2010), una rúbrica es “una cuadrícula de criterios de evaluación que describen diferentes niveles de desempeño con calificaciones asociadas” (p. 435), destacando así su estructura sistemática y su capacidad para clarificar las expectativas de evaluación. Además, Mora (2021) señala que “las rúbricas permiten una evaluación más alineada con los objetivos educativos y proporcionan un marco claro para la retroalimentación” (p. 48). En lo que refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, en concreto de la producción escrita, el uso de rúbricas facilita la evaluación de aspectos como la coherencia, la cohesión, la gramática, el léxico y la adecuación al contexto comunicativo, promoviendo una evaluación más detallada y formativa. Estas herramientas no solo clarifican el proceso evaluativo, sino que también reducen la subjetividad, facilitando evaluaciones más justas y consistentes. Al proporcionar criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante, las rúbricas fomentan la

transparencia en el proceso evaluativo y favorecen la retroalimentación formativa, convirtiéndolas en un recurso indispensable en la enseñanza de la escritura en una LE.

Existen diferentes tipos de rúbricas, como las holísticas, que evalúan el texto en su conjunto, y las mixtas, que combinan elementos globales con análisis más detallados. Sin embargo, la rúbrica analítica se destaca por su capacidad de descomponer la evaluación en criterios específicos, lo que facilita un análisis más preciso y evita que factores subjetivos o sesgos influyan en los resultados. Esta característica se traduce en una mayor equidad, ya que cada aspecto del texto es evaluado por separado, permitiendo identificar áreas específicas de mejora. Como subraya Brookhart (2013), la rúbrica analítica no solo aporta claridad en los criterios, sino que también promueve un enfoque más justo y equilibrado, particularmente en contextos educativos diversos.

Por lo presentado en puntos anteriores, se observa que la evaluación de la producción escrita involucra múltiples elementos más allá de la entrega de un texto. Cabrera (citado por Lunar, 2007) recalca muy oportunamente que la escritura ha sido enseñada bajo un enfoque centrado en lo gramatical y que más bien se requiere abordar la creación de un texto conceptualizándola como un proceso y no solo como un producto, por lo cual este proceso no solo exige habilidades técnicas aplicadas al texto, sino también reflexión y creatividad durante el proceso.

En respuesta a lo que sucede en la mayoría de aulas de lengua extranjera, se destaca la pertinencia de la aplicación de técnicas como la IMCCI, ya que la evaluación adquiere un enfoque formativo y continuo, integrando etapas de revisión y retroalimentación a lo largo del proceso de escritura. Esta técnica no solo mejora

los productos finales, sino que también fortalece habilidades clave en cada etapa del aprendizaje. Al vincular la evaluación con elementos como la rúbrica analítica, se garantiza un enfoque más justo y objetivo, proporcionando a los estudiantes herramientas claras para identificar sus fortalezas y áreas de mejora. En este sentido, la evaluación de la producción escrita trasciende su función tradicional de medición, convirtiéndose en un medio para promover la equidad, la reflexión y el desarrollo integral de los estudiantes como escritores competentes y autónomos.

En definitiva, el marco anterior presentado proporciona sustento conceptual necesario para interpretar tanto el proceso de construcción de conocimiento en los estudiantes como el papel de la intervención realizada. A partir de las propuestas constructivistas y otros referentes previamente desarrollados, se pone de manifiesto que el aprendizaje es un proceso constructivo, gradual y dinámico, en el cual el sujeto desempeña un rol activo en la integración de nuevos saberes. Sobre estos planteamientos se fundamenta el procedimiento metodológico elegido para llevar a cabo el presente estudio, el cual se detalla a continuación en el capítulo tres, destinado a describir el diseño de investigación además de elementos referentes a la recogida de datos y estrategias de análisis.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En el presente capítulo se detallan los elementos metodológicos empleados en este proyecto de investigación. Dawson (2009) define el término metodología como la filosofía o principio general que guiará la investigación, es decir, es el enfoque utilizado para estudiar el tema a trabajar; por ello su elección es fundamental para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos. Por tanto, en primer lugar se enmarca el método de carácter mixto con diseño exploratorio y de carácter transversal. Posteriormente, se desglosan los elementos inherentes al contexto, participantes, técnicas e instrumentos de recolección de datos así como los pasos a seguir para su análisis.

3.1 Método

El método del presente trabajo de investigación representa la vía estructurada y sistemática elegida para abordar el fenómeno de estudio y así alcanzar los objetivos planteados. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), el método constituye un conjunto de procedimientos lógicos que orientan la forma en que se recolectan, analizan e interpretan los datos, siempre en función del enfoque que lo sustenta. De manera similar, Creswell (2014) señala que el método se refiere al plan general que guía los pasos del investigador en el proceso, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los resultados. A su vez, Dawson (2009) enfatiza que la elección del método no ha de ser tomada arbitrariamente, sino que debe responder al tipo de preguntas de investigación, a los objetivos y a la naturaleza de los datos que se requieren.

Con base en lo anterior, el presente estudio adoptó un método mixto, el cual combina procedimientos del enfoque cualitativo y del cuantitativo con el fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno investigado. Tal elección de método se justifica porque la investigación no solo busca explorar la percepción de los estudiantes sobre el uso de la técnica IMCCI como técnica de redacción colaborativa, sino también medir posibles mejoras en su producción escrita en inglés como lengua extranjera, a partir de la evaluación de una tarea estructurada. De esta manera, el método mixto se consideró como el más adecuado para abordar la complejidad del fenómeno.

3.1.1 Enfoque cualitativo vs cuantitativo

En el marco de esta investigación se adoptó un enfoque mixto, el cual combina de manera complementaria los enfoques cualitativo y cuantitativo, con el propósito de abordar el tema de estudio desde una perspectiva más integral. Como es señalado por Creswell y Plano Clark (2017), la investigación con enfoque mixto permite comprender con mayor profundidad un problema cuando se analizan tanto datos narrativos como numéricos, superando así las posibles limitaciones inherentes a cada paradigma en lo individual.

El enfoque cualitativo, por su parte, busca la comprensión e interpretación de fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, explorando sus experiencias, significados y percepciones en contextos específicos (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014). Para la presente investigación, el enfoque cualitativo resultó especialmente valioso para examinar la experiencia de los estudiantes durante su participación en el taller de redacción y cómo lo vinculan

con su proceso de redacción colaborativa en lengua extranjera. A través de técnicas propias de este enfoque, fue posible acceder a una comprensión rica y profunda de sus voces y reflexiones en torno a su experiencia pedagógica.

El enfoque cuantitativo, en cambio, se basa en la medición objetiva y en el análisis estadístico de datos numéricos para permitir establecer patrones, relaciones o diferencias entre variables (Creswell, 2014). En este estudio, dicho enfoque se concretó a través de la evaluación de una tarea valorada mediante una rúbrica analítica en dos momentos, previo al taller y posterior a éste, con el fin de medir el desempeño de los estudiantes en aspectos específicos de la competencia escrita en inglés como lengua extranjera.

Por lo tanto, se considera pertinente abordar un enfoque de tipo mixto, entendido como la combinación sistemática de métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una misma investigación, con el fin de brindar una comprensión más completa del fenómeno de estudio (Sampieri et al., 2014). Es importante destacar que los enfoques mixtos reconocen que la realidad involucrada en los trabajos de investigación es compleja y multidimensional; además que su comprensión no puede limitarse exclusivamente a una única postura, ya sea cualitativa o cuantitativa.

A los argumentos previamente enmarcados, Green (2007), Tashakkori y Teddlie (2008, citados en Sampieri, 2014) presentan ocho pretensiones de los enfoques mixtos, de las cuales se destacan tres para el propósito de la presente investigación. En primer lugar se encuentra la visión holística, ya que se obtiene un abordaje más completo e integral, por ende, la visión es más significativa que la de los componentes por separado. En segundo término se encuentra la oportunidad de

extender la amplitud y el rango al utilizar diferentes métodos para las distintas etapas del proceso de investigación. El tercer propósito concierne a la compensación, ya que un método puede cubrir elementos que resultan como debilidades o áreas pasadas por alto en el otro método. Aunado a lo previamente expuesto, se debe reconocer que este tipo de enfoque implica planificar y ejecutar de forma complementaria instrumentos de recolección propios de ambos métodos, asegurando su articulación de manera coherente para que exista una interpretación integrada. Una vez contemplado lo anterior, la triangulación ha de fortalecer la validez de los hallazgos al abordar y analizar el objeto de estudio desde diversas aristas.

Aunque ambos enfoques aportan información relevante para el desarrollo del estudio, es importante mencionar que el componente cualitativo tuvo un peso preponderante, ya que la investigación busca explorar la utilidad de la técnica de redacción colaborativa, IMCCI, en estudiantes universitarios mediante el análisis de su percepción y el efecto en su competencia escrita para el desarrollo de habilidades de escritura en inglés. Dado que este objetivo implica comprender experiencias individuales y procesos sociales, el enfoque cualitativo constituye un eje esencial del estudio, mientras que el componente cuantitativo actúa como complemento para corroborar y contrastar los hallazgos a partir de la evaluación de los productos escritos. Por lo tanto, el enfoque mixto permite dar respuesta a los objetivos de investigación, alineando las decisiones metodológicas con la naturaleza del problema estudiado, y así brindar una visión más completa del fenómeno analizado.

3.1.2 Diseño de la investigación transversal

El diseño de una investigación se refiere al plan o la estructura lógica que guía la recolección, el análisis y la interpretación de los datos, en función de la investigación realizada y sus objetivos planteados. De acuerdo con Creswell (2014), el diseño constituye una estrategia fundamental para asegurar la coherencia entre el enfoque metodológico adoptado, las técnicas de recolección de información y el análisis de datos. De la mano con lo anterior, Sampieri et al. (2014) indican que el diseño especifica cómo se estudiarán empíricamente las variables o dimensiones de interés, además de establecer los procedimientos para lograr resultados válidos.

Para los objetivos de la presente investigación se adoptó un diseño transversal, el cual se caracteriza por recolectar datos en un solo momento o durante un periodo específico. Como es mencionado por McMillan y Schumacher (2005), este tipo de diseño permite obtener una “fotografía” del fenómeno en un instante determinado, lo que es útil para examinar relaciones entre variables, así como para identificar cambios a raíz de una intervención. El carácter transversal del estudio realizado es coherente con su enfoque mixto ya que se aplicó una técnica didáctica, IMCCI, en un periodo determinado, para después proceder a la recolección de datos tanto antes como después de tal intervención. Lo anterior permitió analizar por un lado las percepciones de los estudiantes sobre la técnica colaborativa, así como los cambios en su competencia escrita en inglés como lengua extranjera. En adición a lo anterior, la elección del diseño está relacionada con el alcance de la investigación, ya que ambos responden a la necesidad de comprender un fenómeno emergente en un contexto específico.

3.1.3 Alcance exploratorio

El alcance exploratorio se adopta en investigaciones cuyo objetivo es examinar fenómenos poco estudiados, sobre los cuales existe escasa información previa o se requiere comprender nuevas relaciones, dimensiones o interpretaciones (Hernández et al., 2014). Este tipo de estudios permiten familiarizarse con situaciones que no han sido abordadas en profundidad y que requieren de una aproximación flexible y sensible al contexto para encontrar hallazgos iniciales que sirvan para ser examinados en futuras investigaciones.

Creswell (2014) menciona que el enfoque exploratorio resulta especialmente útil cuando los investigadores desean obtener una visión general de un fenómeno sin formular hipótesis previas estrictas, permitiendo que la comprensión del fenómeno emerja del análisis mismo. En este sentido, el presente estudio se enmarca en este tipo de alcance, ya que busca analizar una práctica poco documentada desde un enfoque mixto en un contexto específico universitario mexicano.

3.1.4 Técnicas

En lo referente a la investigación, Suárez (2022) define las técnicas de recolección de datos como “las diferentes formas utilizadas por el investigador para obtener información sobre el evento de estudio” (p. 3). Por su parte, Arias (2012) menciona que las técnicas son las distintas formas en las que se ha de obtener información. Taylor, Bogdan y DeVault (2016) complementan lo anterior al señalar que, para aspectos cualitativos, las técnicas no solo posibilitan la obtención de datos, sino la comprensión del significado que las personas atribuyen a sus experiencias. Para el

caso de investigaciones de enfoque mixto, como la presente, se combinan técnicas cualitativas y cuantitativas para abordar los objetivos desde distintas perspectivas.

Por lo tanto, en este trabajo de investigación se entiende por técnicas a las acciones o procedimientos concretos que permiten implementar el método y el enfoque de un estudio, para facilitar la recolección sistemática de datos. A continuación, se describen las técnicas empleadas en ambos componentes del estudio.

Componente cualitativo – Entrevista con grupo focal

Para el componente cualitativo de este trabajo se utilizó la técnica de entrevista de grupo focal, la cual permitió obtener información detallada sobre las percepciones y experiencias de los participantes respecto a su participación en el taller. Esta técnica resulta especialmente útil cuando se busca comprender fenómenos desde la mirada y perspectiva de los actores involucrados, a través del intercambio y la interacción colectiva. Martínez-Miguel (1999, citado por Rodas y Pacheco, 2020) define al grupo focal como “método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (p. 185). La técnica de grupo focal fue seleccionada debido a que facilita el análisis de significados compartidos y construidos socialmente, lo cual se alinea con el estudio realizado ya que se centra en procesos colaborativos.

Habiendo definido la técnica en sí, se detallarán los elementos involucrados en este trabajo. En primer lugar, el grupo focal estuvo conformado por los nueve estudiantes que participaron en la implementación de la técnica IMCCI, esta

selección responde al interés por obtener información directamente de quienes vivenciaron la puesta en práctica de la técnica. La sesión fue conducida por el investigador, quien fungió como moderador, siguiendo una guía semiestructurada previamente elaborada. Dicha guía incluyó preguntas abiertas organizadas en torno a siete ejes temáticos, los cuales serán explicitados en el apartado destinado a los instrumentos de recolección de datos. Tal estructura permitió dirigir las participaciones sin limitar la espontaneidad del diálogo grupal.

Además, la técnica fue aplicada en un espacio neutral y cómodo en una videoconferencia a través de la plataforma Teams, con una duración aproximada de 36 minutos. La sesión fue grabada en video y audio con el consentimiento informado de los participantes y transcrita de manera literal simultánea a la grabación por la aplicación para su análisis. Es preciso aclarar que hubo una revisión extensa sobre la transcripción realizada para evitar errores que pudieran afectar los datos. Tal proceso facilitó la codificación temática e identificación de categorías emergentes durante el análisis de datos.

Componente cuantitativo – Prueba (Test)

Medina et al. (2023) definen una prueba o *test* como una técnica utilizada para medir diversas características humanas, desde aspectos cognitivos, de personalidad, aptitudes y conocimientos; asimismo, los autores destacan que las pruebas son utilizadas en diferentes campos, siendo el educativo uno de ellos. Además, señalan que los ítems típicamente utilizados pueden incluir preguntas de selección, preguntas abiertas o tareas prácticas. Para el objetivo del presente trabajo, se recurrió a una tarea estructurada de producción escrita, la redacción de un ensayo

de opinión, la cual fue medio para generar información susceptible a ser evaluada a través de un instrumento estandarizado. Si bien el producto textual en sí no constituye una técnica cuantitativa, su evaluación sí es posible dentro de este enfoque cuando se realiza mediante criterios definidos, escalas numéricas y procedimientos de calificación consistentes (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

La técnica de recolección adoptada consistió en aplicar una misma instrucción de escritura (*task*) a todos los participantes del taller, quienes debían redactar un ensayo de opinión sobre un tema específico en inglés, previamente definido y considerando criterios oportunos para el nivel de lengua – B1. Como señalan McMillan y Schumacher (2005), una técnica se considera cuantitativa cuando permite recolectar datos que permitan su medición mediante condiciones uniformes, criterios definidos y procedimientos consistentes. Para este trabajo de investigación, cada estudiante realizó una pre-prueba y post-prueba, utilizando la misma instrucción y tiempo en ambas, así como procurando condiciones similares entre ambas pruebas, en cuanto al espacio utilizado.

3.1.5 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos son aquellos recursos concretos que permiten el registro o medición de información derivada de las técnicas aplicadas en una investigación (Dawson, 2009). Sampieri et al., (2014) menciona que un instrumento es cualquier recurso material o procedimiento estandarizado que permite medir, registrar o recolectar información de las variables. Para el caso de la presente investigación, y en correspondencia con el enfoque mixto adoptado, se

emplearon diferentes instrumentos con el fin de cubrir tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos de la investigación.

Para el componente cualitativo, se utilizó una guía estructurada de entrevista grupal como instrumento para conducir el grupo focal, permitiendo organizar y dirigir el diálogo en torno a temas clave relacionados con la experiencia de los participantes. En lo que respecta al componente cuantitativo, los instrumentos utilizados incluyeron dos tareas de producción escrita – preprueba y postprueba – que generaron textos que después fueron analizados con el segundo instrumento de este componente, el cual fue una rúbrica analítica validada, la cual sirvió para evaluar dichos textos. Tal combinación permitió obtener datos comparables sobre la competencia escrita antes y después de la intervención. Su descripción detallada, estructura y procedimiento de aplicación se abordan en el epígrafe 3.7 de este capítulo.

3.2 Contexto

El proceso de investigación se llevó a cabo en la Universidad Iberoamericana Puebla (UIP), institución de educación superior de filosofía jesuita fundada en el estado en 1983. Como parte de su misión educativa está la formación integral de sus estudiantes, donde el aprendizaje del idioma inglés es considerado como una herramienta útil para el desenvolvimiento como miembros de una sociedad globalizada, así como un requisito institucional para titulación a través de la entrega de un certificado con validez oficial que los ubique en un nivel B1, con base en el Marco Común Europeo de Referencia de Lengua (MCERL). De esta forma, surge el interés en la aplicación de un modelo que no solo atienda habilidades lingüísticas,

sino que también busque el desarrollo de otras aptitudes, en este caso el trabajo colaborativo. Es así que el modelo IMCCI, entendido como modelo de redacción colaborativo, se implementó en búsqueda de promover un aprendizaje activo y trabajo conjunto, condiciones propicias para explorar las percepciones de los participantes y el impacto del modelo en sus habilidades de escritura.

3.3 Muestreo

El proceso de selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual Etikan, Musa y Alkassim (2016) definen como un método donde los sujetos son seleccionados debido a su accesibilidad, disponibilidad y adecuación al propósito de la investigación. Esta técnica se caracteriza por priorizar la practicidad y facilitar la recopilación de datos en estudios exploratorios, donde no se requiere representatividad estadística, sino el acceso a un grupo que permita responder a las preguntas de investigación.

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), el muestreo por conveniencia es adecuado cuando el investigador busca trabajar con una población específica que tenga características relevantes para el objeto de estudio. Por lo tanto, para este estudio los participantes debían cumplir con los siguientes criterios específicos: cursar el nivel 5 (B1) en la institución, inscribirse al taller ofertado por el Área Intercultural de Lenguas (AIDEL), y formar parte del Programa Impulso Ibero Puebla (PIIP), que apoya a estudiantes con un rendimiento académico de excelencia y en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

El uso de este tipo de muestreo fue seleccionado debido a su pertinencia en el contexto de la investigación y aunque este enfoque limita la representatividad

estadística, es idóneo para estudios exploratorios que buscan obtener información valiosa sobre un fenómeno en un contexto particular.

3.4 Participantes

El número total de participantes de este estudio fue de 8 estudiantes quienes cumplían con las características descritas en el apartado anterior, de los cuales 3 pertenecen al género masculino y 5 al femenino, en un rango de edad entre los 19 – 21 años. Se observó heterogeneidad de participación en lo referente a la carrera que cada estudiante cursaba, teniendo licenciaturas como derecho, diseño gráfico, diseño industrial, diseño de interacción y animación, administración de empresas, e ingenierías en negocios, sistemas computacionales y civil. El semestre que cursan comprende entre tercero y quinto, Por último, todos los alumnos estaban inscritos a la materia de inglés V, correspondiente al nivel B1, lo cual representa seis horas de clase a la semana de lengua extranjera.

No obstante; aunque un requisito era ser miembro del PIIP, programa que agrupa a estudiantes con alto rendimiento académico general, las calificaciones obtenidas en la materia de inglés no se integran al promedio general. Por lo tanto, algunos estudiantes, cuatro de los nueve, mostraron en evaluaciones previas calificaciones bajas, lo que evidenció habilidades lingüísticas por debajo de las establecidas para el nivel B1 con base en el MCERL. Este desfase entre el nivel asignado administrativamente y el nivel real de competencia, detectado en el examen diagnóstico institucional aplicado en cada inicio de curso, representa un factor importante a considerar en la interpretación de los resultados.

3.5 Consideraciones éticas

El estudio se realizó respetando principios éticos fundamentales, asegurando la protección y el bienestar de los participantes. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos recolectados, cumpliendo con las normativas establecidas por la Universidad Iberoamericana Puebla y los principios éticos de la investigación educativa. Para ello, se realizó un formato de consentimiento informado que funcionó para buscar el apoyo de las personas que fueron partícipes en la investigación. Este es un elemento fundamental para las investigaciones donde se involucran seres humanos, ya que se deben respetar en todo momento sus derechos y proporcionales la información adecuada de su participación en la investigación, así como dejarles claro que si en algún momento ellos no quieren seguir participando, pueden desistir de esta.

Dentro del documento se les explicó a los alumnos el objetivo y motivo de la investigación, la duración de la entrevista en grupo focal, así como con quién comunicarse en caso de dudas. Asimismo, se puntualizó el anonimato y protección de sus datos, tanto en la entrevista como en los textos que entregaron como parte de los instrumentos de recolección de datos, por último se comentó que si querían obtener resultados de la investigación realizada, los podían obtener. Tal documento fue firmado por cada estudiante y si se requiere consultar, se encuentra en el Anexo 1.

3.6 Tabla de operacionalización de variables

En el contexto de una investigación, las variables representan los elementos observables o medibles que permiten estudiar un fenómeno (Hernández-Sampieri

et al., 2014). Mancilla Barillas (2024) define el concepto variable como “una característica, atributo o propiedad de un objeto de estudio que puede ser observada, descrita, interpretada, medida o procesada para comprender una porción de la realidad que representa” (p. 5). Dado que su selección es esencial en todo proyecto de investigación, Villasís y Miranda (2016) hacen hincapié en la importancia no solo en su definición, sino también en la consideración de dos aspectos principales: la definición conceptual y la definición operacional. Los autores refieren a la primera como la forma de concebirla, es decir, el significado más parecido a lo descrito en diccionarios o libros de texto. En contraste, la definición operacional aborda la forma en que realmente será medida una variable determinada, en otras palabras, se debe formular “en términos de hechos objetivamente observables, suficientemente claros y explícitos para evitar ambigüedades” (p. 6).

Considerando lo anterior, Coronel (2023) menciona que, para un correcto manejo de las variables dentro de una investigación, es necesario realizar la operacionalización de variables, y define al proceso como el procedimiento a través del cual “se transforma una variable de conceptos abstractos a términos concretos, observables y medibles” (p. 3). Como se ha establecido previamente, el presente trabajo de investigación se sustenta en un enfoque mixto; por lo tanto, se consideran dos grandes elementos: para el componente cualitativo está la dimensión enfocada a la utilidad de la técnica colaborativa a través del análisis de la percepción de los estudiantes a cada etapa inherente a la técnica IMCCI y, para el aspecto cuantitativo, se considera la variable que refiere a su competencia escrita en inglés.

A continuación, se presentan tanto la dimensión como la variable y su correspondiente operacionalización:

Componente cualitativo: Técnica IMCCI

Esta dimensión se centra en las cinco etapas de la técnica IMCCI. La siguiente tabla presenta la definición operacional de cada una de las categorías consideradas:

Tabla 4

Operacionalización de variables para el componente cualitativo: Técnica IMCCI

Dimensión	Categoría	Definición operacional
Técnica IMCCI	Investigación del tema (Inquiry)	El docente define un tema o tipo de texto específico, brindando modelos para que, junto con los estudiantes, se analicen e identifiquen sus características.
	Modelado (Modeling)	El docente demuestra estrategias de preescritura, organiza ideas en esquemas y muestra cómo transformar notas en un texto estructurado.
	Contribución (Shared writing)	El docente y estudiantes construyen un texto juntos, discutiendo ideas, tomando decisiones sobre contenido y estructura en grupo. Aún hay una clara guía del docente.
	Colaboración (Collaborative writing)	Los estudiantes trabajan en parejas o pequeños grupos para escribir un texto, intercambiando ideas y revisando sus producciones. El docente se limita a apoyar en menor medida.
	Independencia (Independent)	El estudiante aplica de manera autónoma lo aprendido en las etapas anteriores para producir un texto completo, estructurado y coherente.

Fuente: Elaboración propia con información de Read, 2010.

La primera categoría de investigación del tema busca conocer cómo los estudiantes iniciaron el proceso de escritura a partir de la exploración del tema, su objetivo es identificar si esta etapa previa a la redacción, la cual se centra en la

búsqueda y análisis de información, contribuyó a que los participantes comprendieran mejor el tipo de texto requerido y se sintieran preparados para desarrollarlo. La segunda etapa, modelado, permite explorar la percepción de los estudiantes en lo que respecta a la exposición explícita de estrategias brindadas por el docente, en esta categoría se busca conocer cómo el conocimiento de herramientas útiles para la escritura facilitó la comprensión del proceso.

En tercer lugar, se encuentra la categoría de contribución, la cual indaga cómo los estudiantes perciben el proceso de redacción conjunta entre ellos y el docente. Este reactivo se orienta a analizar cómo la participación activa en la creación colectiva de un texto fortaleció sus habilidades para tomar decisiones y aplicarlas en sus textos, construir ideas de forma argumentada y negociar la organización de contenido. A continuación, se coloca la categoría de colaboración, donde se recogen las percepciones de los estudiantes en torno al trabajo con sus pares, con el fin de identificar si la interacción entre compañeros favoreció la retroalimentación, así como la elaboración conjunta de textos más sólidos.

Finalmente, la quinta categoría concierne a la independencia, la cual busca explorar cómo los estudiantes experimentaron la escritura individual posterior a todas las fases previas. La intención es conocer si los participantes consideran que la técnica IMCCI les brindó herramientas suficientes para redactar un texto de forma autónoma, estructurada y coherente, además de saber si lograron transferir ese aprendizaje a una práctica individual.

Componente cuantitativo: Rúbrica analítica

Para el análisis del desempeño en producción escrita, se empleó una rúbrica analítica adaptada de Bauer-Ramazani (1992), diseñada específicamente para

valorar textos académicos en inglés. La rúbrica consideró siete variables fundamentales, las cuales cumplen propósitos específicos dentro de la presente investigación.

El primer reactivo refiere al cumplimiento de la consigna, el cual evalúa si el texto se ajusta al tipo discursivo solicitado, en este caso un ensayo de opinión. La segunda categoría, desarrollo del tema, mide la capacidad del estudiante para profundizar en sus ideas, presentar argumentos claros y sostener una postura. A continuación, se encuentra la categoría de organización textual, la cual examina la estructura del ensayo, la distribución de ideas en párrafos coherentes, y el uso adecuado de introducción, desarrollo y cierre o conclusión para valorar si el texto presenta un orden lógico comprensible para el lector.

El cuarto reactivo involucra al vocabulario, en éste se evalúa la riqueza léxica, la adecuación del vocabulario al tema y la variedad de recursos lingüísticos empleados. El siguiente reactivo, control del discurso, mide el uso de conectores y relaciones entre las oraciones para lograr fluidez textual, a través de ella se busca identificar si el discurso mantiene una lógica interna. La categoría número seis, estructura de oraciones, valora la corrección de tiempos verbales, concordancia y construcción de oraciones. Por último, se encuentra la categoría correspondiente a aspectos mecánicos, la cual considera elementos formales como ortografía, puntuación, entre otros. Su principal propósito es identificar errores que, aunque menores, afectan la claridad del ensayo. Para una consulta más detallada, refiera al Anexo 2.

3.7 Instrumentos para la recolección de datos

Habiendo definido en apartados anteriores lo que es un instrumento bajo el contexto metodológico de investigación, se procede a desarrollar aquellos que fueron diseñados y utilizados en la presente investigación.

Componente cualitativo – Entrevista estructurada

De acuerdo con Rubin y Rubin (2012) una entrevista estructurada se caracteriza en que todas las preguntas son cuidadosamente formuladas de antemano, y el entrevistador sigue un guión preestablecido de manera estricta. No se permite la flexibilidad para explorar temas no planeados, lo que permite una recopilación de datos más controlada y estandarizada. Este formato es útil cuando se busca obtener información directa y precisa sobre temas específicos y cuando la comparación entre respuestas es crucial.

Con base en lo anterior, se diseñó una entrevista estructurada integrada por siete bloques temáticos orientados al objetivo de la investigación. Cinco de estos bloques se alinean directamente con las etapas de la técnica IMCCI, previamente delimitadas en el apartado 3.6 variables y su operacionalización, permitiendo indagar la percepción de los estudiantes en torno a cada fase de la técnica colaborativa. A estas categorías se añadieron dos más, una destinada a explorar los conocimientos previos que los participantes tenían sobre la escritura de ensayos en inglés antes de la intervención, y la otra para conocer los aprendizajes posteriores a la misma. Esta decisión respondió a la necesidad de contextualizar las respuestas dentro de un marco comparativo para identificar cambios atribuidos a la aplicación de la técnica y su utilidad, bajo la mirada de los participantes en el taller.

La entrevista fue diseñada considerando puntos del marco de refinamiento del protocolo de entrevistas (IPR) de Castillo-Montoya (2016). Tales puntos se detallan a continuación:

1. Alineación de las preguntas de la entrevista con las preguntas de investigación: Se garantizó que cada pregunta estuviera directamente relacionada con los objetivos del estudio, lo que permitió obtener datos útiles y relevantes.
2. Construcción de una conversación basada en la indagación: Las preguntas se formularon de manera clara y accesible, evitando el uso de lenguaje académico complejo, y promovieron un diálogo natural.
3. Recepción de retroalimentación: Se probó el protocolo con voluntarios similares a los participantes así como se solicitó la revisión de expertos, ajustando preguntas para mejorar su comprensión.

Este enfoque sistemático fortaleció la confiabilidad del instrumento y garantizó la congruencia con el objetivo del estudio. La entrevista utilizada se encuentra en el Anexo 3.

Componente cuantitativo – Preprueba y postprueba (pre-test / post-test)

El componente cuantitativo, enfocado a la producción escrita de los estudiantes, involucra instrumentos alineados a la evaluación de los textos producidos por los participantes en dos momentos, antes (pre-test) y después (post-test) de la intervención con la técnica IMCCI. Con base en lo anterior, el primer instrumento involucrado consistió en el diseño de la tarea (*task*) para la realización de los escritos. Esta tarea se diseñó considerando criterios considerados y estipulados por

el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) así como por lo mencionado en el Centro Virtual Cervantes (CVC).

El CVC (s.f.) destaca que “en contextos de aprendizaje de lenguas, se debe tener en cuenta el modo de asegurar cierta flexibilidad y diferenciación a la hora de diseñar las tareas”. Por ello, en primer lugar, la tarea se estructuró de manera que correspondiera al nivel B1 del MCERL, tomando en cuenta factores como el tipo de texto (ensayo de opinión), la longitud y la complejidad lingüística. Asimismo, el tópico elegido abordó un tema familiar para los estudiantes, basura cero, el cual es un tema cotidianamente trabajado dentro de la institución en la que se desarrolló la intervención. Esto permitió a los estudiantes recurrir a conocimientos previos, activar esquemas conocidos y proyectar una postura argumentativa.

En lo que refiere a la formulación de la tarea, Lovera-Falcón y Castro (2021) establecen que el diseño de las instrucciones ha de reflejar las expectativas del aprendizaje que el docente espera de los estudiantes, estableciendo una constante relación entre el contenido y la forma; además, se debe procurar que las instrucciones sean lo más descriptivas y auto explicativas posibles. De este modo, las instrucciones fueron explícitas y orientadas a facilitar la planificación, estructuración y producción del texto. Además, las condiciones de aplicación se mantuvieron constantes en la preprueba y postprueba: mismo tiempo de trabajo, espacio y formato, lo que permitió una comparación más objetiva entre ambos momentos.

El segundo instrumento consideró el uso de una rúbrica analítica validada, la cual fue desarrollada por Christine Bauer-Ramazani. La rúbrica está diseñada específicamente para valorar la escritura académica en inglés, permitiendo una

medición más objetiva de la competencia escrita mediante criterios definidos y escalas numéricas. Como se mencionó en la definición de variables, la rúbrica consta de siete dimensiones, puntuadas individualmente en cinco rangos: 6 – 7.1, 7.2 – 8.3, 8.4 – 9.5, 9.6 – 10.7, 10.8 – 12, siendo el 6 como el puntaje mínimo y 12 como el máximo. La rúbrica empleada puede consultarse en el Anexo 3.

3.8 Procedimiento

El procedimiento del presente proyecto comienza con la propuesta del taller, mostrando los objetivos de la investigación a la Coordinadora del AIDEL de la Universidad Iberoamericana Puebla, quien mostró total apoyo para la realización del estudio. Tiempo después, se hizo una invitación a la comunidad estudiantil, considerando los puntos enmarcados en el apartado de muestreo, teniendo en un inicio a 14 estudiantes inscritos en el taller. Posteriormente, se procedió a un consenso entre la coordinadora y tallerista para revisar el horario y días disponibles, tras el cual se llegó al acuerdo de que fuera 2 veces por semana, durante 8 semanas, lo que dio un total de 16 sesiones de 50 minutos cada una. Tales sesiones fueron diseñadas a través de la planeación de aplicación de las diferentes etapas de la técnica IMCCI, lo que tuvo como resultado 14 clases enfocadas a la intervención y 2 consideradas para la aplicación del pre-test y post-test, añadiendo un espacio final dedicado a la entrevista en grupo focal. Una vez diseñadas las sesiones, así como los materiales a utilizar, se comenzó con el taller, teniendo como 9 el número final de participantes, esto derivado de la compatibilidad de horarios. El enfoque principal fue trabajar de manera progresiva desde la comprensión de la estructura de un ensayo de opinión hasta la redacción colaborativa y, finalmente de

manera independiente. A continuación, se detalla el procedimiento seguido en cada sesión.

3.8.1 Descripción del proceso de intervención

En la primera sesión, se introdujo a los participantes al proyecto, explicando los objetivos y actividades a desarrollar. Se aplicó el pre-test mediante la escritura de un ensayo de opinión sobre el tema “Zero Waste: A necessary change?”, con el objetivo de identificar el nivel inicial de los participantes. Posteriormente, en la segunda clase, se llevó a cabo una discusión grupal en la que se analizaron los elementos básicos de un ensayo: número de párrafos, ideas a incluir, vocabulario. El encargado de impartir el taller presentó modelos que pudieran servir de ejemplo o guía, finalmente se les asignaron dos temas, los cuales utilizarían a lo largo de la intervención, uno de manera colaborativa y otro individual. Con este tema los estudiantes realizaron un esquema en la herramienta Padlet, donde colocaban ideas para incluir en su ensayo colaborativo.

Para la tercera sesión, a través de discusión y lluvia de ideas grupal representada a través del sitio web Miró, los participantes enriquecieron el esquema anterior, agregando palabras clave en las diferentes propuestas brindadas en la sesión anterior. Finalmente, se hicieron comentarios unos a otros sobre lo que cada equipo colocó, dando como resultado la versión final de su esqueleto de texto. Las siguientes sesiones se enfocaron en el reconocimiento y comprensión de la estructura de un ensayo. En las clases 4, 5 y 6, los estudiantes analizaron ejemplos de textos modelo para identificar las características de la introducción (incluyendo el *hook*, contexto y tesis), es importante mencionar que se comenzó con la

redacción de la tesis, ya que esta sustenta el texto en gran medida, lo cual representó un desafío para algunos y por ello se dedicaron dos sesiones en completarla.

Para el desarrollo de ideas en los párrafos del cuerpo se trabajó durante la sesión 7, recalcando el desarrollo de párrafos coherentes, con énfasis en una idea principal por párrafo y el uso de conectores lógicos para garantizar la cohesión interna a través de oraciones tópicas así como de soporte y conexión. La octava sesión funcionó como un momento de revisión de lo que hasta ese momento se había trabajado, donde los participantes dieron comentarios a otros equipos y a los ensayos individuales, lo cual propició la discusión y reflexión sobre sus propias habilidades de escritura y el aprendizaje a través de la colaboración.

La sesión nueve estuvo centrada en la redacción del párrafo de conclusión, centrándose en el parafraseo de la oración de tesis así como en las ideas descritas en los párrafos de desarrollo. Durante la décima clase, se trabajó el primer borrador del ensayo completo en equipo, para ello, los estudiantes organizaron previamente sus ideas principales y detalles de apoyo mediante herramientas visuales como Padlet. Posteriormente, trabajaron en Google Docs para escribir sus borradores, lo que les permitió recibir retroalimentación inicial tanto del instructor como de sus compañeros. Este proceso de escritura inicial fue clave para establecer las bases del producto final. Se ha de mencionar que todo el proceso lo replicaba cada estudiante de manera independiente para la escritura del segundo ensayo, el individual.

En la sesión once, los estudiantes revisaron y corrigieron sus ensayos grupales recordando los elementos clave que fueron mencionados en sesiones

previas para la redacción de un ensayo de opinión; para la sesión doce realizaron el mismo proceso en el texto que cada estudiante realizaba de manera independiente. Los estudiantes realizaron primero una autoevaluación individual y, posteriormente, trabajaron en parejas para realizar revisiones cruzadas, lo que les permitió identificar errores y proponer mejoras.

Para la decimotercera sesión, los estudiantes redactaron la versión final de sus ensayos grupales e individuales, incorporando las correcciones realizadas en las sesiones anteriores. En grupos pequeños, compartieron sus ensayos finales y explicaron cómo las revisiones previas habían fortalecido su argumento y mejorado la calidad general de su texto. La sesión concluyó con una reflexión grupal sobre los elementos necesarios en un ensayo de opinión así como la presencia del trabajo colaborativo en su aprendizaje. Por último, en la sesión catorce, los participantes realizaron el post-test, el cual retomó el tema e instrucciones descritas en el pre-test.

En cuanto a los materiales, se utilizaron diversas herramientas tecnológicas, como Padlet para organizar ideas grupales, Miró para crear esquemas visuales, Google Docs para la redacción colaborativa. Además, se proporcionaron textos modelo, listas de conectores lógicos, y listas de cotejo específicas para evaluar la estructura y contenido de los ensayos. Estos recursos fueron fundamentales para guiar a los estudiantes en cada etapa del proceso y garantizar el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Este procedimiento permitió que los estudiantes desarrollaran sus habilidades de escritura de manera progresiva, mejorando tanto la estructura como la claridad de sus ensayos, mientras promovía el aprendizaje colaborativo y el uso adecuado de herramientas tecnológicas.

3.9 Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque integrado que combina métodos cualitativos y cuantitativos:

1. Análisis cualitativo: Los datos de las entrevistas se analizarán utilizando el software Atlas.ti, mediante un análisis temático obtenido de la transcripción de la entrevista realizada en el grupo focal, lo cual permitirá identificar patrones y categorías.

Según Braun y Clarke (2006), el análisis temático es una técnica eficaz para interpretar datos cualitativos, ya que facilita la identificación de temas clave en los discursos de los participantes.

2. Análisis cuantitativo: Se empleó la media y desviación estándar para comparar los resultados del pre-test y post-test, identificando diferencias en las habilidades de escritura.

Luego de haber expuesto los aspectos metodológicos que guiaron esta investigación, el siguiente capítulo presenta los resultados obtenidos tras la implementación de la técnica IMCCI. Estos hallazgos se organizan con base en los objetivos planteados, considerando aspectos cualitativos, cuantitativos y su triangulación con el propósito de ofrecer una visión más completa sobre las percepciones de los estudiantes y los posibles cambios en su producción escrita en inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos durante el taller de redacción desarrollado en la Universidad Iberoamericana Puebla con estudiantes universitarios de inglés nivel B1. La investigación, de enfoque mixto, combina un análisis cualitativo y cuantitativo, cada uno enfocado a las dos variables establecidas en el objetivo general de este trabajo de investigación.

Desde una perspectiva cualitativa, el estudio se centra en la percepción de los estudiantes sobre su experiencia con la técnica IMCCI, específicamente a lo que refiere al trabajo colaborativo involucrado en las etapas presentadas durante las sesiones. A través de una entrevista de grupo focal se exploran sus opiniones sobre el proceso de escritura, la colaboración con sus compañeros.

En lo que concierne al aspecto cuantitativo, se examinan las puntuaciones obtenidas durante la pre-prueba y la post-prueba para identificar las áreas que mostraron mejora en aspectos propios de la escritura académica, como el cumplimiento de la tarea, la organización del ensayo, la coherencia y cohesión, el uso del lenguaje, entre otros. Tales datos permiten observar el progreso del grupo en lo que refiere al ensayo escrito y determinar en qué áreas se evidenciaron avances significativos, así como áreas de oportunidad.

Por último, al complementar los hallazgos cualitativos con los datos cuantitativos, este enfoque proporciona una visión integral y holística sobre los efectos de la intervención en el proceso de escritura de los estudiantes. El análisis comienza a continuación por el componente cualitativo, detallando las respuestas y

perspectivas de los estudiantes hacia lo observado en cada etapa de la técnica IMCCI.

4.1 Técnica IMCCI: Datos cualitativos

Esta sección se enfoca en los aspectos cualitativos del estudio, buscando explorar en profundidad la experiencia de los estudiantes al participar en el taller, así como conocer su percepción sobre la utilidad de la técnica para el desarrollo de habilidades de escritura en inglés y al trabajo colaborativo. Para ello, se analizan las respuestas obtenidas a través de la entrevista estructurada en grupo focal, organizadas en torno a experiencias previas y posteriores a la intervención, además de las cinco etapas clave de la técnica IMCCI, a saber, Investigación (Inquiry), Modelado (Modeling), Contribución (Shared writing), Colaboración (collaborative writing) e Independencia (Independent). El objetivo es explorar y comprender cómo cada etapa de la técnica influye en la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso de escritura y el trabajo colaborativo. Además, el análisis presenta el análisis de patrones y temas recurrentes en las narrativas de los participantes, es pertinente mencionar que tal proceso fue realizado a través de la herramienta ATLAS.ti.

4.1.1 Organización de ideas previo a la intervención

El siguiente apartado aborda las respuestas de los estudiantes hacia el primer ítem de la entrevista realizada, el cual es: Antes de comenzar este taller, cuando tenías que escribir un ensayo en inglés, ¿cómo solías organizar tus ideas para realizar la escritura del texto? El propósito de la pregunta era conocer los procesos o estrategias aplicados en la redacción de ensayos de opinión antes de participar en

el taller. A partir del análisis de los datos, utilizando la herramienta ATLAS_{ti}, se identificó patrones como el uso de una estructura básica, así como la falta de claridad para desarrollar ideas de manera clara y organizada. Estos hallazgos permiten tener un panorama sobre los conocimientos previos de los participantes y contextualizar la necesidad de la intervención. A continuación se presenta el análisis de cada código, presentando citas textuales de lo que algunos participantes mencionaron.

A) Estructura básica

Este código hace referencia a la forma en que los estudiantes organizaban la información en sus ensayos. En general, los participantes indicaron que sí seguían un esquema dividido esencialmente en tres partes. Como mencionó un participante “... para mí era como igual, como en español, que era la parte introducción [...] el contexto y una conclusión” (P1), lo que sugiere que contaba con una noción básica de organización que replicaba de su lengua materna. Dos participantes reafirmaron esta idea al indicar “yo tenía una estructura de introducción, desarrollo y conclusión” (P3) y “yo igual [...] yo la hacía dividiendo igual: introducción, desarrollo y conclusión” (P4), lo que evidencia la presencia de una estructura en sus textos.

Si bien Cestero (2001) retoma a autores como Van Esch, De Haan, Frissen, González Santero y de la Torre (2009) puesto que afirman que “en materia de organización y estructura, un buen texto [...] comprenderá tres grandes partes: introducción, desarrollo y conclusión” (p. 439), algunos participantes señalaron que tal estructura era menos definida y con menor nivel de detalle a comparación de la que se mostró durante y después de la intervención.

Por ejemplo, uno de ellos expresó “yo considero que, con menos estructura y menos específico, como que muy amplio de todo el tema.” (P3). Otro de los estudiantes mencionó “la parte introducción [...] no como del tema, o sea, [...] como para dar como inicio, el contexto y una conclusión, dando [...] tu opinión y en general una conclusión [...] en sí era como algo sencillo” (P1). Aunque los testimonios reflejan un conocimiento general sobre la estructura de un ensayo, también evidencian la falta de estrategias para articular ideas con mayor profundidad, de manera organizada y coherente. Por lo tanto, tal limitante dificultaba que los estudiantes desarrollaran argumentos sólidos o para conectar ideas dentro del texto, los cuales son puntos clave para un ensayo de opinión.

B) Falta de claridad

Otro aspecto relevante identificado en las respuestas refiere a la dificultad para desarrollar sus ideas dentro del ensayo como resultado de la estructura estándar que seguían, esto se observa en lo mencionado por un participante, quien dijo “antes se me hacía más complicado porque solo tenía esos aspectos y no sabía cómo desarrollarlo” (P4). De este modo, se ha de resaltar lo mencionado por De la Paz y Graham (2002) quienes sostienen que la enseñanza explícita de estrategias para la escritura mejora significativamente la capacidad de los estudiantes para planificar, redactar y revisar textos, lo que les permite una mejor estructura y desarrollo de ideas con mayor coherencia y profundidad. De este modo, la falta de claridad en el desarrollo de ideas expresado por los participantes pudo haber limitado la calidad de los ensayos producidos por los estudiantes antes de la intervención.

Con base en los testimonios, se observa que los participantes no contaban con herramientas suficientes para la redacción de ensayos, lo que reforzó la necesidad de la intervención y por lo que se comprueba que la técnica IMCCI proporciona herramientas que permiten a los estudiantes mejorar su organización para potenciar el desarrollo de ideas en sus textos. A continuación, se analizarán las perspectivas de los participantes en lo que refiere a la intervención, donde se aplicó las cinco etapas involucradas con la técnica. Para ello se comienza con la etapa de investigación.

4.1.2 Investigación del tema (Inquiry)

Habiendo presentado el análisis sobre los conocimientos previos al taller, corresponde analizar las respuestas de los participantes en lo referente a la primera etapa de la técnica, la cual es Investigación, con el objetivo de comprender cómo las estrategias utilizadas contribuyeron en la redacción de sus ensayos. Para conocer las perspectivas de los estudiantes, se les hizo la pregunta: ¿Cómo crees que el proceso de investigar el tema influyó en la calidad de tu texto? A través del análisis de las respuestas obtenidas, se obtuvo lo siguiente:

A) Selección de información

Un participante mencionó “siento yo que en esa parte, como que podíamos ir rescatando lo que nos servía y lo que no nos servía, o sea porque al principio era como que elegimos mucho y al final obviamente no pusimos todo. Entonces siento yo que nos ayudaba como a ir descartando y comparando qué nos convenía más...” (P2). La respuesta brindada por el participante enfatiza lo propuesto por Graham (2020) quien menciona que “los estudiantes deben tomar decisiones sobre cómo

manejar la nueva información y ejecutar estrategias que satisfagan sus objetivos” (p. 182), de este modo se evidencia la importancia de aplicar estrategias que les permita discernir entre información relevante e irrelevante para la escritura posterior de su texto, ya que el incluir gran variedad de temas genera confusión y pérdida de coherencia en su redacción.

Si bien algunos participantes necesitan ayuda para seleccionar entre la vasta cantidad de información que pudieran tener, existe el caso contrario, donde algunos estudiantes carecen de ideas al momento de escribir. Por ejemplo, un participante dijo que “en la etapa de investigación pude ampliar la manera en la que agregaría conceptos, concretamente a través de la lluvia de ideas” (P4). Otro entrevistado comentó “generalmente cuando tengo un tema, me baso específicamente en ese tema y al hacer la lluvia de ideas, pues ya no sólo te centras en eso y ya hay como más conceptos, los cuales puedes este incluir y pues ya se vuelve más ... eh... específico” (P8). Lo anterior destaca que la técnica de lluvia de ideas (brainstorming) funge como una estrategia clave para indagar y enlazar conexiones entre conceptos, además, la conciencia de los estudiantes sobre sus habilidades mejorará su rendimiento en redacción (Martínez y Cajavilca, 2025).

Sin embargo, ha de considerarse que esta técnica se realice bajo un ambiente de creación colectiva, donde el respeto y apertura a otros puntos de vista esté siempre presente (Osborn, 1953, citado en Puccio y Holinger, 2022). Curhan (2022) añade que en espacios donde la competitividad se practique, la crítica durante el brainstorming puede disminuir la creatividad, mientras que en contextos donde los objetivos de los miembros del grupo estén alineados, la creatividad es estimulada, ejemplo de ello fue este taller.

B) Generación y contraste de ideas

Asimismo, durante esta etapa los estudiantes tuvieron la oportunidad de brindar ideas a través de la discusión en equipo o grupal, para lo cual la interacción con otros compañeros ofreció nuevas perspectivas y enriqueció el proceso de investigación. Tal interacción fue clave para un estudiante quien señaló “me gusta [...] ver y escuchar las opiniones de los demás y además en la lluvia de ideas fue un momento de todos” (P6). Además, el mismo participante mencionó “no nada más quedarme con lo mío. Fue ver, analizar y [...] tomar en cuenta las opiniones y [...] no nada más tener lo mío”. Esta práctica de discusión con pares apoya a los estudiantes en el desarrollo de la esencia en sus textos (Graham, MacArthur y Hebert, 2019, p. 58), por lo que promueve entonces la reflexión crítica y el enriquecimiento al posterior trabajo individual.

Finalmente, es oportuno agregar que el trabajo colaborativo permitió a un participante considerar otras opciones y modificar su forma de redactar. El estudiante comentó que “te da un buen punto de vista que, al final, puedes considerar que puede haber [...] otras opciones o puedes considerar hacerlo como que una de una manera más profesional” (P1). Esta opinión indica que la colaboración fomenta una comprensión más a detalle del tema al ampliar las ideas que pudieran surgir, así como considerar de qué otras formas se puede entender el mismo tema considerando la postura de sus compañeros. Lo anterior se alinea con la perspectiva de Graham, MacArthur y Hebert (2019) sobre la importancia de la interacción y discusión para la mejora de la argumentación en textos; ya que la consideran como una actividad social que implica el diálogo entre personas con diferentes puntos de vista.

Los hallazgos de este análisis son consistentes con lo señalado por Read (2010) quien destaca que la etapa de investigación implica que los estudiantes exploren y recopilen información relevante para construir conocimiento sólido. Por lo tanto, la implementación de la etapa de investigación permitió a los estudiantes desarrollar habilidades como la selección crítica de información, la valoración de múltiples perspectivas y estilos para adoptarlos o adaptarlos en el propio. Estas competencias son esenciales para la construcción de mejores argumentos y por ende, ensayos mejor fundamentados.

4.1.3 Modelado (Modeling)

La siguiente etapa correspondiente a la técnica IMCCI enmarca al modelado, o *modeling*, la cual cumple una función esencial en la enseñanza de la escritura al brindar a los estudiantes ejemplos concisos sobre cómo abordar una tarea de redacción específica. En esta etapa el docente proporciona ejemplos concretos que los estudiantes pueden emular para abordar una tarea de redacción específica. Esta etapa es fundamental para que los alumnos comprendan cómo aplicar las estrategias enseñadas en sus propias producciones escritas.

En este sentido, en este apartado se analizan las respuestas de los estudiantes a la pregunta que involucra esta fase, la cual es: ¿De qué manera crees que los ejemplos guiaron tu manera de abordar la escritura del ensayo? El análisis de las respuestas permitió clasificar la información en categorías, las cuales se abordan en los siguientes puntos:

A) Importancia de ejemplos

Los participantes destacaron la relevancia de contar con ejemplos durante el proceso de escritura. Un estudiante expresó “fue fundamental la parte de los ejemplos ya que yo considero que a mí se me hizo como la manera más fácil de hacer el ensayo.” (P1). Estas percepciones de los participantes confirman lo planteado por Read (2010) quien indica que el modelado es una etapa crítica en la que el docente debe visibilizar el pensamiento detrás de la escritura, mostrando el cómo transformar ideas en texto. De acuerdo con la autora, ver escribir al docente permite a los estudiantes internalizar el procedimiento y comprender mejor cómo abordar su propia producción escrita. A su vez, los planteamientos encontrados guardan relación con la noción de andamiaje propuesta por Bruner (1987, citado en Vielma y Salas, 2000), quien argumenta que los estudiantes requieren apoyos temporales para avanzar en su desarrollo cognitivo y autónomo.

Por lo tanto, brindar ejemplos a los estudiantes en el modelado representa, en este sentido, un tipo de andamiaje que permite a los alumnos transitar de una zona de desconocimiento o incertidumbre hacia una zona de conocimiento. Sin embargo, vale la pena destacar lo expresado por un participante, quien mencionó “pedimos ejemplos, pero nos los niegan y nada más como que te van diciendo: no, pero pues ya te dije cómo hacerlo. Pero creo que es clave si enseñas algo, mostrar ejemplos.” (P5)”. Lo anterior sugiere que la falta de ejemplificación clara por parte de los docentes, puede generar sentimientos negativos como confusión o apatía especialmente si los alumnos lo piden y no se les proporcionan, lo que puede limitar la calidad del texto en sí. De esta forma, refuerza la necesidad de incluir esta etapa como parte inicial de toda secuencia didáctica.

B) Importancia en variedad de formas de trabajo

Algunos testimonios de los estudiantes resaltan la importancia de incorporar enfoques de enseñanza que integren múltiples formas de representación y participación en el proceso de escritura. Uno de los participantes mencionó “muchos de los alumnos somos más visuales, entonces teniendo ejemplos es súper clave para guiarnos” (P5), mientras que otro dijo: “yo aprendo mucho practicando y el hecho de practicar y que usted me haya corregido en las estructuras del ensayo, me ayudó a ir mejorando” (P8).

Los comentarios reflejan que es necesario implementar diversas formas para trabajar la escritura, ya que el uso exclusivo de una sola puede resultar insuficiente. Entonces, en lo que refiere a la didáctica de la producción escrita, “es necesario repensar los procesos de enseñanza” (Roa, 2014). Por lo tanto, la combinación de recursos visuales, prácticos y verbales permite atender de forma más inclusiva las distintas formas en que los estudiantes procesan y construyen el conocimiento.

Desde esta perspectiva, el modelado por parte del docente, los ejemplos presentados de manera visual, la práctica guiada y la retroalimentación durante el proceso de redacción no se deben considerar como herramientas aisladas, sino como modos complementarios de apoyo cognitivo que enriquecen el entorno de aprendizaje. La evidencia muestra que el diseño instruccional debe ir más allá de supuestos fijos sobre cómo trabajar la escritura en una LE, se debe avanzar hacia prácticas que integren lo visual, lo práctico, lo colaborativo y lo reflexivo como parte de un proceso de aprendizaje y así, reconocer y atender la diversidad presente en el aula para responder a las necesidades individuales de cada alumno.

C) Práctica guiada

Finalmente, los estudiantes destacaron el papel que tuvo la práctica guiada en esta etapa, acompañada de retroalimentación oportuna. Un participante señaló “siento que fue mejor intentarlo y después corregirlo, y ya ir perfeccionando poco a poco” (P8), este comentario destaca la importancia de la práctica guiada, ya que a través de esta es posible aplicar lo aprendido, identificar errores y mejorar progresivamente, de esta forma el estudiante aplica lo aprendido en un entorno de acompañamiento, lo que favorece más allá de la consolidación de estructuras textuales, sino también un mayor nivel de confianza.

Lo anteriormente mencionado se vincula con lo expresado por Ausubel (1963, citado en Caira Rojas, 2014) quien sugiere que los aprendizajes más duraderos surgen cuando los estudiantes participan activamente en el proceso, lo cual se logra mediante tareas significativas. De manera complementaria, lo mencionado por el participante se liga con la perspectiva constructivista del aprendizaje, en la que el conocimiento no se transmite, sino que se construye progresivamente a través de la interacción con otros más competentes, como lo señala Vygotsky en su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Venet y Correa, 2014). Finalmente, Graham y Harris (2018) argumentan que los estudiantes desarrollan competencias escritas más efectivas cuando tienen múltiples oportunidades de escribir, recibir retroalimentación específica y revisar su trabajo bajo criterios claros. Por lo anterior, se considera que las prácticas no promueven únicamente habilidades técnicas, sino también metacognitivas.

Con base en los hallazgos encontrados en las respuestas de los estudiantes, se denota que la etapa de modelado es un componente esencial en la técnica

IMCCI. Sylvia Read (2010) menciona que el modelado implica que el docente demuestre cómo preparar y generar texto, utilizando estrategias de preescritura como listas, mapas conceptuales o lluvia de ideas (trabajados en la etapa de investigación) y luego transformar estas ideas en texto conectado. Tal proceso ayuda a los estudiantes a visualizar y comprender las expectativas involucradas en la escritura de un género específico. Asimismo, la Asociación para la Escritura a través del Currículo (AWAC, por sus siglas en inglés) destaca que el uso de modelos efectivos de escritura aumenta la conciencia de los estudiantes sobre cómo expertos y profesionales organizan su conocimiento. De este modo, proporcionar ejemplos de escritura de calidad es una estrategia clave para apoyar el desarrollo de habilidades en la redacción de los estudiantes.

En resumen, la etapa de modelado desempeñó un papel crucial en el taller, ya que facilitó la comprensión y aplicación de estrategias por parte de los estudiantes. La utilización de ejemplos concretos, la adaptación a diversos estilos de aprendizaje y la práctica guiada con retroalimentación contribuyeron al desarrollo de habilidades de escritura más sólidas y efectivas con base en la percepción de los estudiantes.

4.1.4 Contribución (Shared writing)

La etapa de contribución o shared writing dentro de la técnica IMCCI implica que los estudiantes trabajen en conjunto para desarrollar un texto, lo que les permite construir significado de manera colectiva, recibir retroalimentación de sus pares aún con la guía e intervención del docente (Read, 2010). Para esta etapa, la entrevista al grupo focal consideró dos ítems en vez de uno; esto con base en la cantidad de

elementos involucrados con el acto de contribución que permitirían recabar información valiosa. A partir del análisis de las respuestas se presentan los hallazgos más representativos.

A) Aporte de ideas

Uno de los hallazgos más destacados durante esta etapa de la técnica fue la percepción respecto al intercambio de ideas. Un participante señaló:

Fue bastante buena esta experiencia porque como un ser individual te cierras a una sola idea y creo que con mis compañeros pudimos generar todo el texto con “cada quien pone una idea”, o nos íbamos ahí mismo también corrigiendo (P3).

La anterior opinión destaca cómo la colaboración les permitió ampliar su perspectiva al escribir ya que los estudiantes dejan de percibirse como autores individuales; además, reconocen el valor de la construcción colectiva del texto. Tal experiencia se ve reforzada por lo expresado por otro participante quien comentó: “que trabajemos en equipo nos ayuda no solo a tener un punto de vista y estar corrigiéndonos entre nosotros” (P3), por último, un participante mencionó “incluimos las opiniones de los demás”. Los testimonios reflejan que el trabajo colaborativo permite la negociación, ajuste y enriquecimiento mutuo, a la vez que se fomenta la construcción conjunta del conocimiento.

Bajo una perspectiva constructivista se confirma la importancia de la interacción social como base para el aprendizaje, tal como lo planteó Vygotsky (citado en Venet y Correa, 2014) a través de la ZDP. Además, la técnica IMCCI se sustenta en el principio de que la contribución entre individuos favorece más que el contenido del texto, sino también la calidad argumentativa y la claridad conceptual (Read, 2010). A lo anterior se le ha de sumar lo planteado por Hyland (2016), quien

destaca que el aprendizaje de la escritura es más efectivo cuando se sitúa en contextos de interacción. Por último, el aporte de ideas en colaboración, así como la negociación de estas promueve lo que Cassany denomina como *alfabetización crítica*, es decir, una escritura que no se limita a la reproducción de estructuras, sino que involucra la reflexión sobre el contenido, la audiencia y el propósito.

En suma, se observa a través del análisis de los testimonios que los estudiantes consideran que no solo ampliaron sus recursos lingüísticos, sino también enriquecieron sus textos al considerar la diversidad de puntos de vista de otros compañeros.

B) Corrección y coordinación

Los hallazgos encontrados denotan la forma en la que los estudiantes interactuaron para construir y refinar sus textos de manera conjunta. Uno de los aspectos mencionados refiere a la posibilidad de corregirse entre pares, lo cual fue percibido como una forma de enriquecer el proceso de escritura del ensayo. Tal como un participante mencionó: “creo que fue muy colaborativo y eso ayudó bastante a no cerrarnos a una sola idea y a nuestra propia corrección, sino también con nuestras compañeras” (P3). La cita anterior sugiere que, al haber compartido responsabilidad del texto, los participantes además de diversificar sus ideas identificaron errores o limitaciones que probablemente no habrían detectado de manera individual. Storch (2019), destaca que la escritura colaborativa fomenta una mayor calidad textual, ya que de esta forma se construyen textos más coherentes, con mayor solidez argumentativa y mejor estructurados. Además, este proceso promueve una forma de evaluación entre pares, coevaluación, que promueve la reflexión, fortaleciendo de manera simultánea la metacognición.

Aunado al punto anterior, se tienen comentarios dirigidos a la coordinación que los estudiantes tuvieron en cuanto a la distribución de tareas. Para este punto, se tienen los siguientes comentarios: “cada quien apoyaba, ¿de qué estás hablando? Y nos fuéramos entendiendo bien para poder desarrollar todo muy completo y para que estuviéramos bien, siento que fue lo que más nos ayudó.” (P6). Otro participante expresó: “una vez que entendiéramos el concepto o la misma tesis que queríamos presentar, siento que nos ayudó a dividir el trabajo: tú haces el subtema uno, tú haces el dos, tú haces la conclusión. Siento que eso nos ayuda mucho a trabajar en equipo” (P4). Los comentarios presentados reflejan que la división del trabajo no conllevó a un trabajo aislado, sino que implicó comprensión compartida, planificación, diálogo y revisión cruzada del contenido. Los testimonios presentados resultan coherentes con lo planteado por Cassany (2006) quien refiere a la escritura como una actividad social, en la que los involucrados colaboran para producir textos con sentido.

No obstante, la interacción colaborativa observada también presentó retos relacionados con la coordinación, un participante describe: “al principio creo que fue frustrante porque ni mi equipo ni yo nos entendíamos [...]. Al final, como que poco a poco fuimos consiguiendo llegar al mismo objetivo.” (P1). El comentario anterior señala cierta dificultad propia de participantes no familiarizados con procesos colaborativos. Para ello, Vázquez (2017, citado por Quispe, Sebrían y Yaranga, 2023) considera que tales elementos limitan el potencial del trabajo colaborativo y destaca que es importante “desarrollar la capacidad, habilidad social, seguridad, compromiso” (p. 1425); lo que requiere tiempo y orientación para que los estudiantes desarrollen habilidades de colaboración eficaz. A pesar de ello, los

estudiantes reconocen que lograron reconocer las dificultades y asumir mayor responsabilidad: “fue una parte también [...] como que nuestra culpa, el no organizarnos en ese tema, porque luego uno faltaba, el otro no venía, entonces [...] se iba como que, haciendo como un Frankenstein, pero al final sí se logró el objetivo.” (P1). Por lo tanto, incluso con los problemas que los estudiantes enfrentaron, fueron capaces de tomar conciencia individual y lograron apoyarse en el término de la actividad y alcanzar el objetivo grupal común.

C) Rol del acompañamiento docente

Además del apoyo e interacción entre compañeros, los participantes resaltaron la importancia del acompañamiento docente, parte todavía presente durante esta etapa. La presencia activa del profesor no sólo proporcionó orientación técnica, sino también un respaldo a la confianza y cohesión del grupo. Un participante mencionó: “nos ayudó bastante en ambas partes porque pues de manera colaborativa y ya en otro individual, iba un acompañamiento pues de ambos, porque, [...] usted también (el docente) estaba ahí.” (P2). Otro participante añadió: “estuvo muy bien que nos haya acompañado de igual manera que hayamos tenido un equipo, porque ya no solo nos quedamos con nuestras ideas o con nuestras opiniones, sino que ampliamos.” (P8). Tales testimonios refuerzan la idea de que la guía docente no opaca la participación de los alumnos, sino que expande el espacio de construcción y contribución, ya que sugiere ajustes y busca la reflexión sobre el contenido y la forma.

Lo expuesto previamente se vincula con lo planteado por Vygotsky como “el otro más competente” en la ZDP, en el cual el docente no transmite directamente el conocimiento, sino que ofrece andamiajes ajustados al nivel de desempeño del

estudiante, retirándolos progresivamente a medida que se alcanza la autonomía (Venet y Correa, 2014). La presencia del profesor proporciona un marco de referencia, asegurando que el proceso de coescritura sea efectivo y dirigido a los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, el enfoque de escritura compartida es una estrategia que permite a los estudiantes participar activamente en el desarrollo de un texto con la guía del docente y la colaboración de sus compañeros, distando mucho de lo que suele ser aplicado en las aulas de lengua en lo referente a la escritura de textos. Sylvia Read (2010) destaca que esta fase es crucial porque permite que el docente observe a los estudiantes interactuar y escribir, lo que le permite intervenir en caso de ser necesario con retroalimentación inmediata y contextualizada, tanto para el grupo en general como para cada estudiante. Esto facilita ajustes durante el proceso y evita errores acumulativos, lo que propicia la evaluación formativa de la escritura.

En resumen, los hallazgos indican que la contribución durante la escritura, o coescritura, permitió a los estudiantes enriquecer sus textos mediante la integración de múltiples perspectivas y la corrección mutua. Aunque algunos participantes experimentaron dificultades o sentimientos negativos al inicio de esta etapa, la división de tareas y el apoyo del profesor facilitaron el proceso. Estos resultados enmarcan los beneficios en términos de calidad del texto, aprendizaje social y potencial desarrollo de habilidades argumentativas.

4.1.5 Colaboración (Collaborative writing)

En esta sección, se presenta el análisis sobre la experiencia de los participantes en lo que refiere a la cuarta etapa de la técnica IMCCI, la cual es la colaboración. Esta

etapa implica que los estudiantes trabajen en equipo no solo en la creación del texto, sino también en la revisión y mejora del mismo a través de la interacción con sus pares, se destaca por una menor presencia del docente ya que se vislumbra la etapa final de la técnica, la independencia (Read, 2010). A partir de los testimonios de los participantes, emergieron tres categorías clave. A continuación, se presentan los principales hallazgos encontrados.

A) Perspectivas diversas

Dentro de los comentarios mencionados durante la etapa de colaboración destaca la posibilidad de acceder a diversas perspectivas sobre los textos producidos durante el proceso de revisión, lo que permitió a los estudiantes obtener puntos de vista variados sobre sus escritos, lo que enriqueció el contenido de los ensayos. Un participante comentó sobre la experiencia de trabajar y revisar los textos de sus pares: “te da una idea más clara si vas bien o si el otro equipo puede ir mal, al final como que hacer una corrección antes que sea [...] más tarde. Creo que también es [...] difícil porque al final el otro equipo puede dar una idea y tú entender otra” (P1). La observación anterior revela que el intercambio entre equipos realizado durante la coevaluación permitió comparar enfoques discursivos y argumentativos, lo que funcionó como un mecanismo de autoevaluación y ajuste previo a la consolidación del producto final. Avendaño (2017) menciona que “la evaluación como experiencia formativa, está basada en el diálogo y en el intercambio de opiniones. Se trata de un intercambio que posibilita una reconstrucción y retroalimentación colectiva” (p. 7). Sin embargo, también deja ver que la interpretación puede ser ambigua o sujeta a múltiples lecturas.

A pesar de la complejidad, un estudiante mencionó: “fue importante ver entre más perspectivas haya, pues creo que sea mejor. Por ejemplo, yo pude haber criticado el trabajo de mis compañeros y quizá pude haber estado mal, pero igual pude haber estado bien; pude haber estado abierto al diálogo, a otros puntos de vista.” (P7). Lo anterior no sólo da cuenta de una disposición al diálogo, sino que muestra una actitud reflexiva y crítica frente al proceso de coevaluación, donde los estudiantes reconocen sus limitaciones además de la riqueza de la colaboración. De esta forma, debido a la apertura a diferentes interpretaciones se observa una comprensión más profunda de los temas presentes en los textos y fortalece habilidades como la argumentación.

Los testimonios presentados se alinean con la visión de la escritura como práctica social, defendida por autores como Hyland (2016), quien sostiene que escribir no es una actividad individual, sino un acto que implica interacción, negociación de significados y consideración del otro. Al compartir sus textos y recibir retroalimentación, los estudiantes deben revisar no solo el contenido, también la claridad, la coherencia y la adecuación de sus ideas para una audiencia real. Bajo la perspectiva de la técnica IMCCI, esta fase pretende abrir el proceso de escritura al diálogo, permitiendo que los estudiantes no solo escriban “para el profesor”, sino también para y con sus pares. Como señala Read (2010), la colaboración permite que los escritores amplíen su repertorio discursivo a través de la exposición a múltiples perspectivas, favoreciendo una revisión más a fondo y crítica. Además, esta interacción favorece la autorregulación, ya que los estudiantes desarrollan un sentido más claro de lo que funciona y lo que debe ser ajustado.

Por lo tanto, la colaboración aplicada en esta etapa no se debe entender como una mera revisión entre compañeros, sino que se convierte en un espacio de aprendizaje dialógico y metacognitivo, en el que las distintas interpretaciones enriquecen el contenido, cuestionan supuestos previos y estimular un mayor nivel de reflexión.

B) Revisión grupal

Otro aspecto fundamental mencionado por los participantes fue la revisión grupal de los textos producidos por otros compañeros o equipos, la cual fue considerada como una herramienta de mejora textual y un espacio de aprendizaje crítico. En este sentido, un participante dijo “siempre es bueno ver las opiniones de otros equipos y hablar de los escritos de mis otros compañeros, es bueno ver qué conflictos tenían y a lo mejor lo que ellos tenían bien y nosotros no” (P6). Este comentario sugiere que el contacto con otros textos permitió identificar debilidades propias a través del contraste, reconociendo aciertos de otros y tomando conciencia de aspectos a mejorar en el trabajo propio.

Bajo esta misma línea, otro estudiante comentó “fue bastante enriquecedor, ya que al revisarnos entre nosotros o individualmente, fue como muy complementario. Revisar [...] qué le hace falta al otro equipo y [...] qué nos hace falta a nosotros mejorar fue [...] muy de la mano con el proceso” (P8). El testimonio anterior refuerza la idea de que durante la revisión colectiva se conjugaban los aportes entre pares lo que generó una experiencia más significativa. Desde el enfoque pedagógico, esta revisión no apunta a la corrección de errores solamente, también desarrolla en los estudiantes una mirada crítica sobre la escritura como un proceso y no como un producto final. Graham y Harris (2018) plantean que participar

en revisiones entre pares fortalece habilidades en estudiantes ya que identifican, argumentan y justifican sus sugerencias de mejora, transfiriendo tales elementos hacia sus propios textos. De esta forma, revisar otros trabajos no se limita a evaluar al otro, sino que se convierte en una forma de observación y reinterpretación sobre la propia escritura.

Sumado a lo anterior, la revisión grupal se ha de vincular con la idea del “aprendizaje entre iguales” desarrollada en los ideales del aprendizaje colaborativo. De acuerdo con Cassany (2006), cuando los estudiantes leen y comentan los escritos de sus pares, se activa un proceso de internalización que les permite reorganizar su conocimiento discursivo. Además, de esta forma de trabajo se descentraliza el rol del docente como único evaluador, permitiendo a los estudiantes desempeñar el rol considerado en el ABT, el cual es participar de manera activa, monitorear el trabajo de sus compañeros e innovar en el uso de la lengua meta (Richards y Rodgers, 2002).

En conclusión, la colaboración efectiva en la escritura no solo requiere que los estudiantes escriban juntos, sino que también se involucren activamente en la revisión mutua (Read, 2010), para el desarrollo de escritores críticos capaces de evaluar con criterio los textos propios y ajenos en función de la claridad, cohesión y efectividad comunicativa.

C) Retroalimentación útil

Un último elemento también fue mencionado durante la etapa de colaboración, el cual refiere a la retroalimentación, específicamente a la escrita, como un recurso valioso para la mejora de sus trabajos. A diferencia de la retroalimentación oral, que puede verse afectada por factores como la inseguridad o la espontaneidad, los

comentarios escritos fueron percibidos como más claros y específicos, permitiendo una revisión más profunda.

Un alumno indicó “cuando me hicieron mis correcciones [...] de manera escrita, o sea, subí a Teams y ellos lo corrigieron [...], creo que esa retroalimentación fue la más enriquecedora, porque pues siento que presencialmente, no sé... quizá por pena o quizá al menos para mí, [...] puedes cohibirte al intentar desglosarte bien, y una vez escrito pues lo escribes sin miedo o pena” (P7). A su vez, otro participante profundizó en la utilidad de esta forma de retroalimentación comentando: “la que nos hicieron escrita y más porque a mí específicamente me [...] subrayaron, fue como de ‘esta línea, en esta línea, está el error, ¿no?’. Me especificaron y fue más fácil como identificar en dónde estaba [...] justo el error o me hacía falta algo. Me sirvió mucho porque yo lo pude haber estado leyendo una y otra vez y quizá no encontrar esas correcciones o decir en dónde está esto” (P3).

A través del testimonio anterior se resalta la importancia de la localización precisa del error y la orientación explícita, a través de ello se le permite al estudiante tomar decisiones más informadas sobre cómo realizar ajustes sobre su texto, ya que al quedar registrada facilita la revisión posterior e independiente. Es pertinente destacar que la literatura más reciente otorga igual valor a la retroalimentación tanto oral como escrita, por lo que los comentarios anteriores ofrecen una oportunidad para profundizar sobre las ventajas de una sobre la otra, en específico sobre los trabajos escritos.

Por lo tanto, la retroalimentación tiene un papel muy importante dentro de esta etapa, especialmente al ser un componente esencial para la evaluación formativa. Sare (2021) menciona que el proceso de retroalimentación es una

estrategia útil para hacer nota y explicitar al estudiante sus errores, sin embargo, es importante que no sea realizada de manera unidireccional, entre docente y estudiante, sino también entre los propios estudiantes a sus pares. Asimismo, esta práctica responde al principio de “andamiaje ajustado” descrito por Vygostky y retomado por Bruner (1987), en el cual el apoyo del otro, ya sea docente o compañero, debe ser específico, oportuno y orientado al nivel de desarrollo del estudiante.

Los hallazgos encontrados refuerzan lo mencionado por Read (2010) quien enfatiza que la colaboración en la escritura es una de las etapas más enriquecedoras en la técnica IMCCI, ya que permite a los estudiantes aprender de sus compañeros, además de mejorar sus habilidades de revisión. A través del análisis de las perspectivas de los estudiantes se puede corroborar que la colaboración les permitió a los estudiantes obtener diferentes perspectivas sobre su trabajo, lo que enriquece su propio proceso de aprendizaje. Además, otros beneficios mencionados son identificación de errores y la construcción grupal de conocimiento.

4.1.6 Independencia (Independent)

La fase de independencia corresponde a la última involucrada en la técnica IMCCI. Tal etapa representa la culminación del proceso de escritura, donde los estudiantes aplican de manera autónoma las diferentes estrategias adquiridas en etapas anteriores (Read, 2010). En este apartado se analiza las opiniones de los participantes sobre el desarrollo de habilidades de escritura a partir del taller.

A) Claridad

Uno de los beneficios más significativos que los participantes identificaron al llegar a la etapa de independencia concierne a la mejora en la claridad de sus escritos. Esta claridad va más allá de aspectos lingüísticos, sino también a la organización de ideas, uso de conectores y estructuración general del texto argumentativo. Para ello, un participante mencionó “yo creo que de manera individual logré entender mucho mejor el cómo lograr hacer un buen ensayo en inglés” (P1), lo cual evidencia un proceso de apropiación progresiva del género ensayístico, a través de la aplicación de elementos trabajados en las etapas anteriores. De manera similar, otro participante expresó “Bueno, hizo que se me hiciera más fácil realizar un ensayo [...], bueno, esa forma de realizarlo, y yo creo que ya tengo como que la base, lo único que me faltaría sería reforzar esos temas gramáticos y de conectores” (P4). Este comentario sugiere que no solo hubo mayor comprensión estructural, sino también conciencia sobre los aspectos aún en desarrollo, lo cual indica una autorregulación emergente.

Los comentarios presentados sugieren que los estudiantes lograron internalizar los pasos clave para la escritura de un ensayo de opinión, además de que fueron capaces de transferir ese conocimiento de manera individual con mayor seguridad. Tal resultado da cuenta de uno de los principios fundamentales de la técnica IMCCI: el acompañamiento gradual a lo largo de las etapas que la conforman permite alcanzar una producción más clara y estructurada cuando el andamiaje es retirado. Tal principio es respaldado por Graham et al. (2020), quienes afirman que la enseñanza explícita de estrategias de escritura tiene un impacto positivo. Además, bajo la perspectiva constructivista, tal autonomía representa el

tránsito desde la ZDP hacia la zona de desarrollo real (Vygostky, citado en Venet y Correa, 2014), en la cual el estudiante es capaz de ejecutar con éxito una tarea sin depender de apoyos externos. El hecho de que los estudiantes reconozcan tener los elementos base para escribir, así como la capacidad de identificar áreas de mejora, refleja un avance en términos de competencia escrita y metacognición.

B) Reducción del tiempo de elaboración

Además de una mayor claridad en la escritura, los participantes señalaron una disminución en el tiempo requerido para redactar sus ensayos, comparando el tiempo invertido en el primer ensayo al realizado en la post-prueba. Este cambio fue percibido como una consecuencia directa de la apropiación de estrategias, estructuras y procedimientos adquiridos en las etapas previas. Un estudiante comentó “a comparación de cuando lo hicimos en equipo fue muchísimo más tardado, y ya cuando hice el mío pues fue ya más rápido” (P6). Este comentario sugiere que, aunque la coescritura fue valiosa, la práctica acumulada permitió agilizar ciertas decisiones al momento de escribir individualmente.

Otro participante mencionó “yo creo que más o menos hasta la mitad de tiempo se redujo en lo que escribía un ensayo a antes de que conociera esto, bueno, esa forma de realizarlo” (P4). La afirmación anterior evidencia la mejora en cuanto a la generación de textos con mayor rapidez sin afectar la calidad, lo cual suele ser asociado a un mejor manejo de recursos lingüísticos y a la interiorización de esquemas textuales. Este fenómeno se relaciona con Kellogg y Raulerson (2007) quienes explican que la práctica sostenida permite a los escritores desarrollar fluidez en la producción de textos, es decir, acelera la producción escrita al reducir la carga cognitiva de las decisiones básicas sobre organización, contenido y estilo.

C) Confianza al escribir

Un hallazgo relevante identificado en los testimonios es el aumento en la confianza con la que los estudiantes enfrentaron la redacción individual del ensayo. Las actividades realizadas en etapas previas se tradujeron en una mayor confianza al abordar esta tarea. Un participante expresó “sí, [...] reforzó mi confianza en [...] que ya sé más o menos cómo empezar a hacerlo, cómo estructurar mi tema y cómo terminarlo” (P3). Este comentario denota que la intervención aportó más que conocimiento técnico, además brindó claridad en el proceso, lo cual disminuyó la ansiedad posiblemente asociada a la producción escrita en una lengua extranjera. Otro participante añadió: “yo siento que reforzó mucho nuestra seguridad, ah, bueno, al menos en mí, porque siento que cuando no sabía todo esto y me hubiera puesto a hacer un ensayo así, hubiera divagado mucho en qué decir, no hubiera sabido por dónde irme” (P5). De esta forma el participante visibiliza el tránsito desde la incertidumbre y confusión inicial hacia un mayor control, planificación y toma de decisiones autónoma.

Los hallazgos coinciden con lo planteado por Storch (2019), quien argumenta que cuando la escritura se práctica en un ambiente estructurado y encaminado a la independencia, los escritores novatos desarrollan mayor confianza y disposición a escribir con menor dependencia del docente. Sin embargo, tal confianza no es esporádica, sino resultado de la práctica guiada. Un alumno expresó lo siguiente refiriéndose a la repetición durante el proceso: “ayudó bastante porque no solo hicimos uno, hicimos como tres, y siento que eso fue como un practicar, practicar, practicar” (P7). Esta observación pone en evidencia que la práctica no fue limitada a una experiencia única, sino que la internalización de habilidades se dio a través

de la repetición y la interacción con herramientas de apoyo que son retiradas gradualmente para favorecer la autonomía del estudiante.

En conjunto, la etapa de independencia evidenció logros en el desarrollo de la competencia escrita bajo la perspectiva de los participantes. La fase final de la técnica no significó el abandono del andamiaje, sino su transformación hacia el uso de recursos personales que los estudiantes transfirieron para producir textos sólidos, estructurados y reflexivos.

Una vez concluida la intervención basada en la técnica IMCCI, las preguntas de la entrevista al grupo focal giraron en torno a lo que dejaba en los participantes el haber participado en el taller. En el siguiente apartado se presenta lo expresado por los participantes.

4.1.7 Posterior a la intervención

Habiendo analizado las percepciones que los estudiantes tuvieron en lo referente a cada una de las etapas que la técnica IMCCI conlleva, es pertinente presentar su percepción sobre cómo consideran cambió su manera de escribir una vez terminada la intervención, así como los aspectos o estrategias que consideran aplicables en el futuro.

A) Ampliación en el repertorio léxico

Algunos participantes mencionaron que observaron un incremento en su léxico, destacando el incremento en el uso de conectores y términos más precisos en sus escritos. Un estudiante mencionó: “personalmente para incrementar mi vocabulario y, sobre todo, como para perderle el miedo a escribir [...] creo fue más que nada en eso” (P5). Esta afirmación expresa que además de un enriquecimiento léxico,

también hubo una mayor disposición emocional para enfrentarse al acto de escribir, lo cual puede interpretarse como que el incremento en el léxico pudo haber potenciado la confianza y seguridad de los alumnos al escribir.

Aunado a lo anterior, otro participante dijo “me ayudó a conocer y comenzar a utilizar muchos conectores que no utilizaba” (P6), lo cual enmarca una mejora en la articulación lógica de ideas dentro del texto, lo que es fundamental para lograr una escritura con mayor cohesión. Si bien el uso de conectores discursivos facilita la fluidez textual, también indica un dominio más consciente de la estructura argumentativa, al permitir establecer relaciones entre ideas, justificar opiniones y marcar transiciones. Lo anterior coincide con lo que Hyland (2016) sostiene que el desarrollo de la competencia escrita implica más que la correcta gramática, también involucra la habilidad para organizar el discurso a través de recursos léxicos y retóricos que respondan al género académico trabajado.

Además, lo expresado por los participantes coincide con los efectos esperados de la técnica, lo cuales, al integrar las etapas previamente explicadas, favorecen en los estudiantes la adquisición natural de estructuras útiles. En conjunto, los testimonios sugieren un incremento del vocabulario y uso más eficaz de conectores, elementos que los estudiantes identifican como herramientas que les permiten escribir con mayor claridad.

B) Formalidad

Además de un aumento en el léxico, los participantes señalaron un cambio en el tono de sus producciones escritas, específicamente hacia la adopción de un uso más formal y adecuado al género tratado, el ensayo de opinión. Este cambio fue percibido como un logro destacable, especialmente porque se reconoce que el

registro formal no suele ser abordado de manera explícita en la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera. Prueba de ello es el comentario de un participante: “Como un lenguaje formal, casi que no se enseña, no se tiende a enseñar mucho en inglés [...] entonces fue muy de la mano, tanto el vocabulario como dirigirse de manera formal” (P5), mientras que otro reportó: “me ayudó a hablar de manera más formal” (P6). Vidakovic (2023) asegura que el tono de voz en los escritos está diseñado para mostrar la manera en la que el escritor se siente o piensa, además, señala que quien quiera ser un buen escritor necesita dominar diferentes narrativas para comunicar con mayor eficacia el mensaje deseado del texto. Estas afirmaciones reflejan que la intervención permitió modificar el estilo discursivo para adaptarse a las exigencias del texto académico.

Hyland (2004) sostiene que los géneros académicos exigen un control preciso del tono, la distancia retórica y la elección léxica, ya que estos aspectos influyen directamente en la eficacia del mensaje. De esta forma, la habilidad de ajustarse a un registro formal no solo mejora la presentación del texto, además permite que el escritor se posicione con una mayor autoridad y claridad en relación con el lector.

El hecho de que los estudiantes hayan sido capaces de identificar este cambio y valorarlo indica una toma de conciencia sobre los estándares comunicativos esperados en contextos formales, lo cual representa un avance significativo en su proceso de formación. Por lo tanto, la adopción de un lenguaje formal refleja una madurez en la escritura de los estudiantes, lo que les permitió adecuar su discurso en las convenciones requeridas, en este caso un ensayo de opinión.

C) Estrategias adquiridas

Cabe destacar que previo a la intervención, los estudiantes reflejaron un número reducido de estrategias aplicadas en su redacción, por lo que reflexionar y analizar lo mencionado por los mismos participantes sobre qué aplicarían en futuras redacciones es vital. Los comentarios destacan la identificación y apropiación consciente de estrategias de escritura que los alumnos señalaron como útiles para futuros textos. Un participante destacó: “Yo creo que [...] metería primero en la introducción dar tu opinión y al igual dar una tesis, como que referir si estás a favor o en contra del tema”, además agregó: “Voy a considerar ya en dar dos subtemas y de ahí agarrarse para que estén conectados” y por último dijo “tener más que nada el mismo tamaño, o sea, no hacerlo como grande una parte y la otra chiquita” (P1). Las afirmaciones del participante muestran la adquisición y apertura al uso de estructuras argumentativas propias del ensayo, como lo son introducción con postura clara, desarrollo equilibrado y conexión lógica.

Otra estrategia mencionada fue la planificación previa mediante lluvia de ideas, aunque adaptada a las necesidades del texto: “lo de la lluvia de ideas, pero creo que lo adaptaría en vez de lluvia de ideas generales en hacerlo como de lluvia de cosas que quiero o si es necesario que estén en mi ensayo” (P4). Tal modificación refleja interiorización de la técnica, en la que el estudiante no replica mecánicamente lo aprendido, sino que lo ajusta según el propósito deseado. Además de la estrategia anterior, se valoró la importancia de delimitar y desarrollar un solo eje temático, como lo expresó un estudiante: “me quedaría con lo que nos dijo, que nos enfocáramos nada más en una sola [idea], que no habláramos muy globalmente, que lo fuéramos desarrollando poco a poco hasta que nos enfocáramos en una sola”

(P6). Lo previamente expuesto demuestra la función estratégica de la introducción, no solo considerándola como la sección de apertura, sino como ancla del texto para su desarrollo. Lo anterior se ve sustentado con la perspectiva de Lantolf y Thorne (2006), quienes destacan que el conocimiento se internaliza más efectivamente cuando las herramientas o estrategias son apropiadas de manera activa y contextualizada.

D) Transferencia del aprendizaje

Por último, algunos participantes indicaron que lo aprendido en el taller será útil no solo en la producción de textos, sino en otros escenarios tanto académicos como profesionales. Esta transferencia demuestra que las herramientas discursivas interiorizadas se han convertido en recursos flexibles, disponibles para su aplicación en diversos escenarios. Prueba de lo anterior es lo expresado por una participante quien dijo: “hasta en mi carrera se habla de atrapar al cliente, entonces, en este caso, atrapar al lector es muy importante y creo que el gancho ayuda muchísimo a eso” (P3). Lo anterior vincula directamente una técnica textual, el uso del gancho al inicio del ensayo, con principios teóricos aplicables a su área profesional. Otro participante también señaló la posibilidad de extrapolar estrategias del ensayo a situaciones orales: “yo creo que también esa formulación de cómo hicimos el ensayo, [...] que se puede aplicar a exposiciones y presentaciones” (P4). Esto indica conciencia sobre la organización lógica del discurso y su utilidad tanto en lo escrito como en lo oral.

Desde la perspectiva del aprendizaje sociocultural, la transferencia de conocimientos a nuevos contextos se interpreta como una forma avanzada de internalización. De acuerdo con Lantolf y Thorne (2006), las habilidades adquiridas

en situaciones mediadas (como las propuestas por la técnica IMCCI) se consolidan cuando el individuo puede movilizarlas en contextos distintos, reinterpretarlas y adaptarlas de forma estratégica. En este caso, los estudiantes no solo reproducen lo aprendido, sino que lo resignifican en función de sus intereses, trayectorias académicas y metas profesionales. Este tipo de transferencia es uno de los principales indicadores de una intervención didáctica exitosa, ya que muestra que el aprendizaje no ha sido mecánico ni descontextualizado, sino profundo, adaptable y pertinente para la vida académica y laboral. Además, valida el potencial de la técnica como herramienta formativa integral, capaz de trascender el aula y dotar a los estudiantes de competencias comunicativas útiles en múltiples ámbitos.

Tal intención de reutilizar lo aprendido evidencia un proceso de apropiación de las herramientas discursivas que, como señalan de Smedt, Van Keer y Merchie (2016), indica un aprendizaje profundo y transferible. Por su parte, Read (2010) resalta que la escritura independiente debe representar un momento de consolidación donde los estudiantes utilicen las habilidades modeladas y practicadas para crear textos de manera autónoma. De este modo, el hecho de que los participantes no solo logren escribir con mayor claridad, sino que reconozcan conscientemente qué elementos utilizarán posteriormente valida la efectividad de la técnica aplicada. Además, estudios como el de Graham, Kiuvara y MacKay (2020) demuestran que la enseñanza gradual de habilidades de escritura promueve la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos.

En síntesis, los hallazgos cualitativos permiten afirmar que la aplicación de la técnica IMCCI fue percibida positivamente en el desarrollo progresivo de la escritura en los estudiantes participantes. A lo largo de cada fase se evidenció una

apropiación gradual de estrategias, mayor conciencia sobre la estructura del texto, y una evolución positiva en lo que refiere a la claridad, el léxico, el tono formal y la organización. Asimismo, los testimonios muestran que los estudiantes proyectaron lo aprendido hacia contextos futuros, lo que sugiere una transferencia efectiva del conocimiento. A continuación, se presentan los resultados cuantitativos que complementan esta mirada, permitiendo observar si los cambios percibidos por los estudiantes encuentran también un correlato en el desempeño medido a través de los textos producidos antes y después de la intervención.

4.2 Redacción académica: Datos cuantitativos

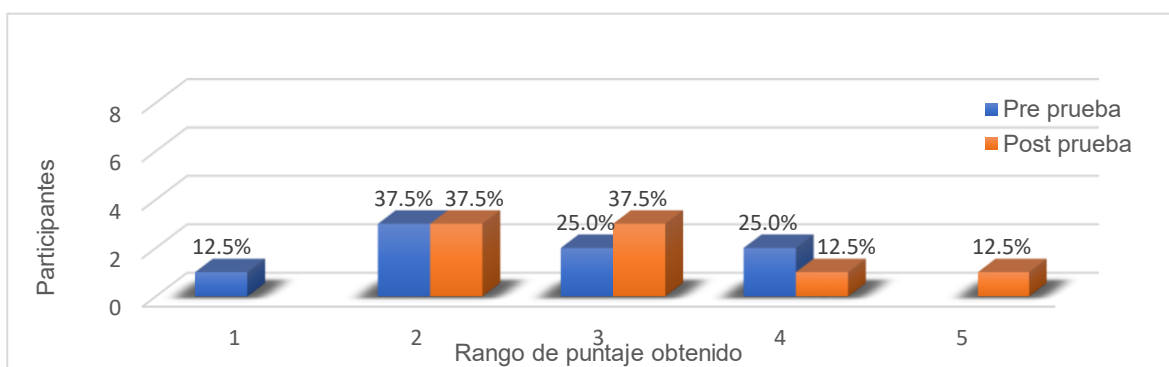
En esta sección se presenta el análisis cuantitativo de los datos recopilados al evaluar los textos escritos durante la pre-prueba y la post-prueba, una vez terminada la intervención y aplicación de la técnica IMCCI. Para ello se consideraron aspectos inherentes a la redacción de un ensayo de opinión, a saber, el cumplimiento de la tarea, el desarrollo del tema, la organización, el vocabulario, el control del discurso, la estructura de oraciones y la mecánica. Es pertinente mencionar que se evaluaron tales aspectos utilizando la rúbrica analítica propuesta por Christine Bauer, esto para asegurar una evaluación objetiva del desempeño de cada estudiante. Además, el análisis explora hasta qué punto la técnica IMCCI, basada en teorías constructivistas y con características propias del andamiaje y trabajo colaborativo, mejora efectivamente dimensiones específicas del dominio de la producción escrita, en este caso de un ensayo de opinión.

4.2.1 Cumplimiento de la tarea

El cumplimiento de la tarea y el respeto por el formato son aspectos esenciales en la producción escrita en una lengua extranjera. Es por ello que el primer ítem en la rúbrica del análisis cuantitativo hace referencia sobre el cumplimiento de las tareas dentro del taller de intervención, cabe mencionar que la rúbrica divide el desempeño en cinco categorías, las cuales van desde el nivel uno, como mínimo, hasta el 5, como valor máximo. Los resultados en la preprueba muestran a un estudiante en el nivel uno, tres en el nivel dos, dos en el nivel tres y dos más en el número cuatro. En contraste, los resultados de la postprueba mostraron una ligera mejora, teniendo ahora a tres estudiantes en el nivel dos, tres en el nivel tres, uno en el cuatro y por último, uno alcanzó el mayor nivel colocándose en el cinco. Los datos pueden consultarse a continuación:

Figura 3

Cumplimiento de la tarea



(Fuente: Elaboración propia)

Por los datos anteriores, se observa un avance que, aunque moderado, puede vincularse con el propósito central de la técnica IMCCI, que busca guiar el proceso de escritura de manera estructurada, desde la investigación del tema hasta la independencia. Como lo señalan Graham, MacArthur y Hebert (2019), las

prácticas efectivas de escritura se sostienen en una instrucción clara, orientada por modelos y acompañada por la práctica guiada. En esta línea, Lovera-Falcón y Castro (2021) afirman que el diseño de tareas de escritura debe integrar instrucciones claras y con propósitos bien definidos. Además, el cumplimiento de la tarea también se relaciona con la competencia pragmática y discursiva del estudiante (Consejo de Europa, 2020), donde se subraya que la adecuación textual y la estructura responden a contextos comunicativos específicos que deben ser comprendidos por los aprendientes.

Para completar el análisis, se calculó la media y la desviación estándar de los puntajes obtenidos. En la preprueba, la media fue de 8.08, mientras que en la segunda evaluación aumentó a 8.55. A pesar de tener una mejora leve (0.47 puntos), sí refleja un cambio. Por su parte, la desviación estándar fue de 1.51 en el primer momento, pasando a 1.31 para el segundo, lo que indica una ligera reducción en la dispersión de los puntajes, lo que sugiere una tendencia hacia una mayor homogeneidad en el desempeño del grupo. Los datos se observan en la siguiente tabla.

Tabla 5

Cálculo de media y desviación estándar del cumplimiento de tarea

Datos estadísticos	Pre-prueba	Post-prueba
Media	8.08	8.55
Desviación estándar	1.51	1.31

(Fuente: Elaboración propia)

La mejora observada en los puntajes y en los datos estadísticos se puede relacionar con lo señalado por González Lloret (2017) quien menciona que la

familiaridad con el tipo de tarea tiene un efecto significativo en la ejecución del estudiante. Es importante recalcar que si bien se observaron mejoras, no todos los participantes lograron alcanzar el nivel máximo. Esta situación podría explicarse, al menos en parte, por la duración limitada de la intervención. Para ello, De Smedt, Van Keer y Merchie (2016) sugieren que para consolidar el dominio de las fases de escritura, se requiere una enseñanza explícita y sostenida, para lo cual es necesario más tiempo de práctica.

Los resultados observados refuerzan la importancia de brindar apoyo desde las etapas iniciales, especialmente en la comprensión de los criterios y formato requerido que se espera los estudiantes alcancen, lo que muy comúnmente se pasa por alto en la mayoría de las prácticas de escritura. Además, se hace evidente que el proceso puede fortalecerse aún más si se profundiza el trabajo durante la fase de modelado, a través del uso de ejemplos claros desde el inicio. Finalmente, los hallazgos permiten sostener la premisa del estudio, en cuanto a que la implementación de la técnica contribuye a la mejora de la escritura académica de los estudiantes.

4.2.2 Desarrollo del tema

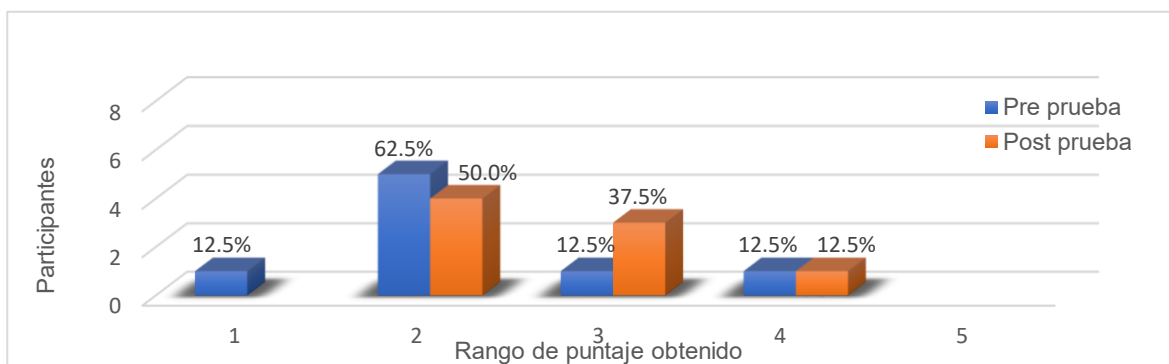
El segundo ítem analizado corresponde al desarrollo del tema, el cual es un componente central en la escritura académica pues refleja no solo la apropiación del tema abordado, sino también el nivel de reflexión implicado en la construcción del texto. Para los propósitos del análisis cuantitativo, el criterio fue evaluado mediante una escala que considera cinco niveles, siendo el nivel cinco el que

representa un tratamiento más profundo, estructurado y argumentativo del contenido.

Los datos encontrados en la pre-prueba demuestran que un estudiante obtuvo el rango mínimo de 1, seis se encuentran en el dos, uno en el 3 y por último uno en el rango cuatro. Para la post-prueba, se observó un incremento en algunos participantes, teniendo ahora a cuatro estudiantes en el nivel dos, tres en el tres y uno se mantuvo en el cuatro. Observé en la siguiente figura:

Figura 4

Desarrollo del tema



(Fuente: Elaboración propia)

A través de los resultados, se observa que el cambio general es moderado. Estos resultados encuentran respaldo en lo que Graham y Perin (2007) destacan; los autores mencionan que el desarrollo de ideas mediante organización lógica y soporte argumentativo resulta en una habilidad clave que se fortalece mediante instrucción explícita y práctica reiterada. Por su parte, Read, Landon-Hays y Martin-Rivas (2014) subrayan que el andamiaje progresivo, cuando se libera gradualmente la responsabilidad al estudiante, facilita la apropiación del proceso de escritura y mejora la calidad del contenido.

A nivel estadístico, se observó un incremento en la media grupal de 0.6 puntos, pasando de 7.5 a 8.1. La desviación estándar, por su parte, aumentó ligeramente en 0.9 puntos. Los datos se presentan a continuación:

Tabla 6

Cálculo de media y desviación estándar para el desarrollo del tema

Datos estadísticos	Pre-prueba	Post-prueba
Media	7.5	8.1
Desviación estándar	1.06	1.15

(Fuente: Elaboración propia)

La información anterior puede interpretarse como una señal de avance en casos particulares, lo cual concuerda con la perspectiva del aprendizaje colaborativo, donde el intercambio de ideas y la revisión entre pares potencian la reflexión sobre el contenido (Montes, Leiva y Quiroda, 2018). Además, Lovera-Falcón y Castro (2021) enfatizan la importancia de diseñar tareas de escritura que no se delimiten a un producto, sino que guíen al estudiante en el cómo argumentar, ejemplificar y contrastar puntos de vista, algo que fue promovido durante la intervención.

Con base en lo anterior, se destaca un cambio general moderado, lo que a través del análisis sugiere que la mejora en el desarrollo temático va más allá de la comprensión de consignas; implica la internalización de estructuras argumentativas favorecidas por la práctica guiada. En particular, la etapa de contribución de la técnica IMCCI fomentó el análisis de modelos de ensayo y la identificación de patrones discursivos. Algunos estudiantes incorporaron conectores así como ejemplos y contraargumentos, evidenciando un tránsito de una escritura descriptiva

a una más analítica y reflexiva. Por lo tanto, es posible sostener la premisa presentada para esta investigación, ya que se observa una mejora en la escritura de los estudiantes tras la aplicación de la técnica.

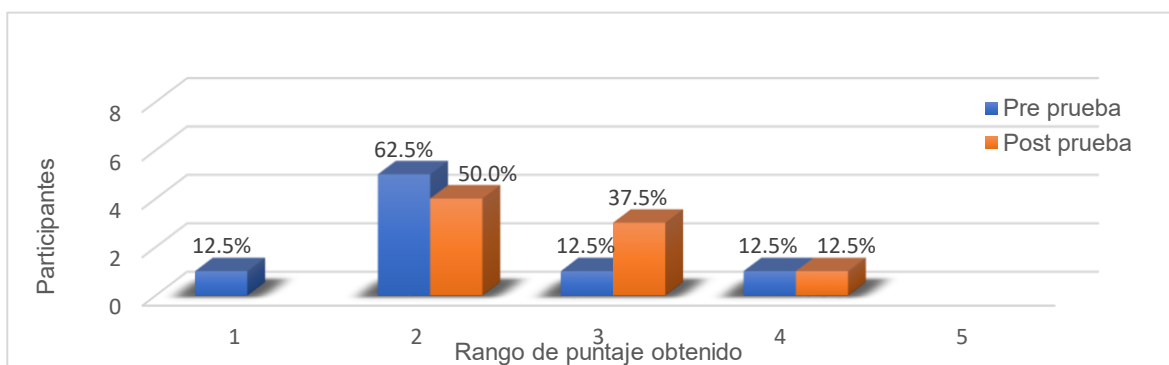
4.2.3 Organización

El presente apartado analiza la organización textual, entendida como la disposición lógica de las ideas en una estructura coherente y jerarquizada. Esta categoría contempla tanto la presencia de secciones definidas: introducción, desarrollo y conclusión; así como el uso de conectores discursivos para establecer relación entre párrafos y la información dentro de ellos.

A través del análisis de los datos obtenidos, en la pre-prueba se observa que un estudiante se coloca en el rango uno, cinco en el dos, un estudiante en el tres y un último participante en el cuatro. Una vez terminada la intervención se observa que cuatro estudiantes se posicionan en el rango dos, tres en el tres y se mantiene un estudiante en el rango cuatro. Los datos se pueden observar a continuación:

Figura 5

Organización



(Fuente: Elaboración propia)

Aunque el avance es discreto, los datos sugieren que la técnica IMCCI no solo promovió la reproducción de estructuras textuales, sino que además permitió que los estudiantes internalizaran patrones organizativos propios del género, ya que, durante la etapa de modelado, los estudiantes identificaron elementos clave como la delimitación de subtemas por párrafos, presencia de oraciones temáticas y la manera en que cada sección reforzaba a través de argumentos la tesis del texto. Por lo tanto, se coincide con Lovera-Falcón y Castro (2021), quienes destacan que una enseñanza explícita permite a los estudiantes comprender la manera en la que jerarquizan y ligan la información. Asimismo, Hyland (2016) señala que la organización textual no solo es una habilidad técnica, sino un componente fundamental del discurso, en este caso académico, que requiere ser señalado de manera sistemática.

Desde la perspectiva estadística, se observó un incremento en la media grupal, teniendo una mejora de 0.6 puntos en la media y un aumento de 0.18 puntos en la desviación estándar. Para mayor detalle, se pueden observar los datos en la siguiente tabla:

Tabla 7

Cálculo de media y desviación estándar para la organización

Datos estadísticos	Pre-prueba	Post-prueba
Media	7.5	8.1
Desviación estándar	1.06	1.24

(Fuente: Elaboración propia)

Al analizar los casos con mejora más significativa, se identificó que estos estudiantes trabajaron de forma colaborativa que mostraban mayor dominio del

idioma o mayor claridad en la comprensión de escritura de texto. La interacción de pares favoreció lo establecido en la ZDP y permitió una apropiación más efectiva de elementos organizativos del ensayo. Lo anterior se confirma con lo señalado por González Lloret (2017) quien enfatiza que los esquemas organizativos pueden ser más fácilmente adquiridos cuando el proceso de escritura ocurre en entornos colaborativos. Por otra parte, para aquellos estudiantes cuyos puntajes no tuvieron un cambio significativo o se mantuvieron en el mismo rango de puntaje, se observó que su inconsistencia inicial en la asistencia al taller pudo haber limitado tal mejora, ya que se perdieron de sesiones clave.

4.2.4 Vocabulario

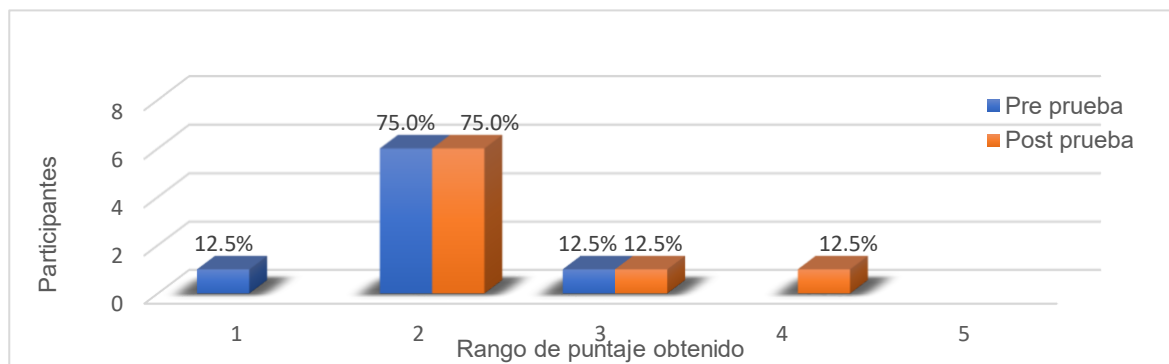
El dominio léxico es un componente esencial en la escritura académica, ya que incide directamente en la claridad, precisión y riqueza del mensaje transmitido. En el presente estudio, el vocabulario fue entendido como la capacidad de seleccionar términos variados y adecuados al propósito comunicativo, así como el uso correcto de formas léxicas y expresiones propias del registro formal.

Los resultados obtenidos tras la evaluación de los escritos muestran que en la pre-prueba, un estudiante se posicionó en el rango uno, seis en el segundo rango lo que refiere a léxico básico con repeticiones frecuentes y uno en el tres demostrando uso de algunos términos técnicos. En la post-prueba, se encontró que seis estudiantes se colocaron en el rango dos, uno en el tres y uno en el cuarto. A continuación se presentan los datos detallados de los puntajes obtenidos por cada participante:

Figura 6

Vocabulario

(Fuente: Elaboración propia)



A diferencia de los otros criterios analizados, en la categoría de vocabulario se observa que la mayoría de estudiantes se mantuvo para la postprueba en el mismo rango obtenido en la preprueba. A lo anterior, se puede observar en los datos estadísticos que se tiene un aumento del 0.45 puntos. En lo que respecta a la desviación estándar, se observó un cambio de 0.64 a 0.89. Los datos se presentan a continuación:

Tabla 4.4

Cálculo de media y desviación estándar para el vocabulario

Datos estadísticos	Pre-prueba	Post-prueba
Media	7.2	7.65
Desviación estándar	0.64	0.89

(Fuente: Elaboración propia)

Con base en los resultados obtenidos, se observa que si bien algunos estudiantes sí mostraron un progreso leve, al incorporar conectores o términos técnicos, la mayoría mantuvo un rango similar en ambas evaluaciones. Es

pertinente mencionar lo expresado en el apartado relacionado al muestreo para esta investigación, ya que se observó que aunque un requisito para participar en el taller era contar con un nivel B1, en varios casos, cinco, se observó que los estudiantes contaban en realidad con habilidades lingüísticas de niveles inferiores. Considerando lo anterior, la intervención fue diseñada para cubrir aspectos en relación al nivel B1, por lo que los estudiantes pudieron haber desarrollado dificultad con el vocabulario utilizado. Por tanto, se hace evidente la necesidad de fortalecer el repertorio léxico de manera diferente en futuras intervenciones. Si bien, como señalan Graham y Perin (2007), el desarrollo del vocabulario en escritura requiere de instrucción intencionada y práctica específica; Alzahrani (2025) menciona que la falta de vocabulario específico puede limitar la capacidad del estudiante para desarrollar ideas con precisión, llevándolo a depender de términos generales y repeticiones constantes.

Por lo tanto, aunque los hallazgos en esta categoría no permiten confirmar un impacto positivo de la técnica IMCCI sobre el desarrollo del léxico, sí invitan a reflexionar sobre la necesidad de trabajar más ampliamente la integración de componentes explícitos para la instrucción léxica. Incrementar el número de actividades como la reformulación de ideas, el uso de sinónimos en contextos variados, así como la construcción de glosarios temáticos podrían enriquecer el repertorio activo de los estudiantes, para formentar una mayor apropiación de lenguaje académico.

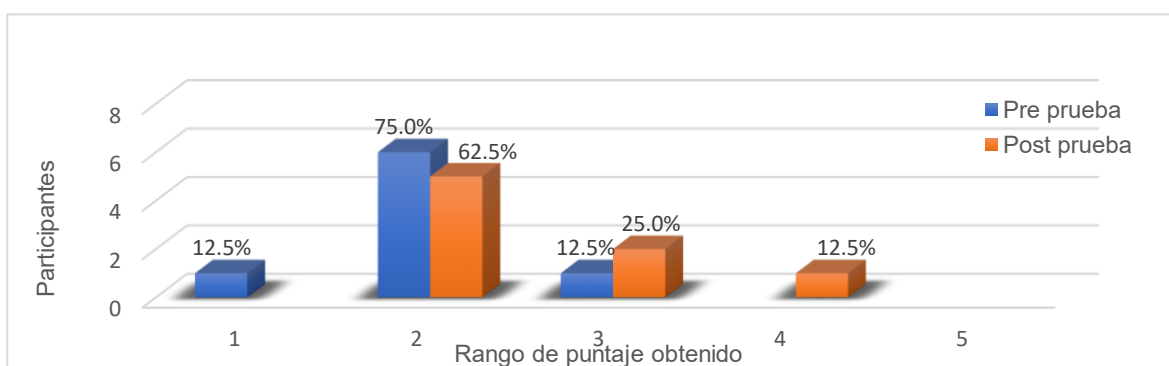
4.2.5 Control del discurso

El control discursivo representa una dimensión importante en la redacción de textos académicos, ya que implica la adecuada formulación gramatical así como la progresión lógica de ideas, la claridad de los enunciados y la coherencia del texto. Hyland (2019) menciona que esta competencia requiere que el escritor mantenga un hilo temático claro, evite digresiones y adapte la estructura sintáctica a las exigencias del género.

Al evaluar el control del discurso en los ensayos de los estudiantes, se tiene que los resultados obtenidos en la evaluación inicial (pre-prueba) muestran a un estudiante en el primer rango, seis en el dos y uno en el tres. Mientras que en la segunda evaluación (post-prueba) se observa a cinco estudiantes en el rango dos, uno en el tres y uno en el cuatro. Para mayor detalle se muestra la información en la siguiente figura.

Figura 7

Control del discurso



(Fuente: Elaboración propia)

La rúbrica utilizada permitió identificar que los textos con puntuaciones más bajas presentaba oraciones poco claras, transiciones forzadas y una falta de continuidad temática entre párrafos. En contraste, los textos que mostraron mejora

lograron incorporar frases más cohesionadas, con mayor progresión lógica entre ideas y el apego a los temas pertinentes a la tesis presentada. Tal hallazgo coincide con lo que plantea Graham, MacArthur y Hebert (2019), quienes destacan que el desarrollo de la competencia sintáctica en la escritura requiere práctica y revisión activa del discurso. En este caso, durante la etapa colaborativa de la técnica, los estudiantes participaron en procesos de revisión entre pares, identificando incongruencias en lo que refiere a conexión de ideas, permitiendo una mayor conciencia metacognitiva al estructurar los textos propios.

Bajo la perspectiva estadística, se identificó un incremento en la media grupal, pasando de 7.2 a 7.8. Por su parte, la desviación estándar aumentó de 0.64 a 0.90, lo que sugiere que aún cuando algunos estudiantes mejoraron su desempeño, en otros persisten las dificultades para redactar de manera adecuada. La siguiente tabla muestra los datos.

Tabla 9

Cálculo de media y desviación estándar para el control del discurso

Datos estadísticos	Pre-prueba	Post-prueba
Media	7.2	7.8
Desviación estándar	0.64	0.90

(Fuente: Elaboración propia)

El patrón de mejora parcial observado podría estar vinculado con el tipo de retroalimentación recibida. Específicamente, aquellos estudiantes que asistieron de manera constante al taller mostraron mejoría en sus discurso al afinar la progresión temática de los párrafos, evitando acumulación de ejemplos sin relación clara con la idea central, opuesto a los casos de estudiantes cuya asistencia fue menor. De

Smedt, Van Keer y Merchie (2016) destacan que la instrucción explícita sobre la organización textual, combinada con oportunidades de reescritura y evaluación compartida, favorece el desarrollo del control estructural en los textos escritos.

Por lo tanto, es posible afirmar que la técnica IMCCI tuvo un impacto positivo moderado en el control del discurso, especialmente cuando los estudiantes participaron activamente en las fases colaborativas de la intervención.

4.2.6 Estructura de oraciones

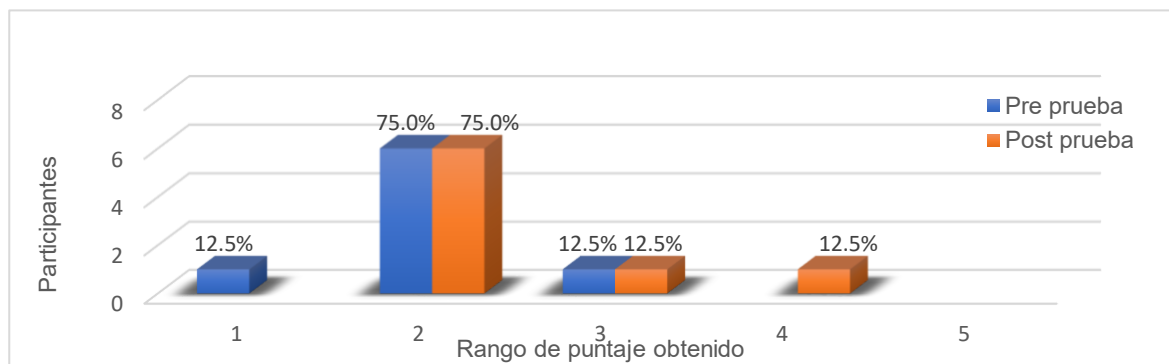
La estructura de oraciones permite expresar ideas de manera clara, precisa y adecuada al registro académico. Como señala Brown (2014), el desarrollo de estructuras complejas está vinculado con la automatización de reglas gramaticales y con el uso contextualizado del lenguaje. Asimismo, Harmer (2015) menciona que una escritura académica sólida exige dominar la variación sintáctica para evitar repeticiones y lograr un estilo fluido.

En cuanto a los datos obtenidos se observa que en la pre-prueba un estudiante se posicionó en el primer rango, seis en el segundo y un alumno en el tercero. Tras la intervención, la tendencia mostró una leve mejoría: seis estudiantes en el rango dos, uno en el tres y uno en el número cuatro. La siguiente figura muestra los cambios:

Figura 8

Estructura de oraciones

(Fuente: Elaboración propia)



Los avances pueden atribuirse al trabajo realizado durante las etapas de colaboración e independencia de la técnica IMCCI. En estas fases, los estudiantes participaron en procesos de revisión de textos ajenos, lo que implicó identificar errores gramaticales y proponer reformulaciones más acorde al texto y a su coherencia. Tal interacción fomentó no solo el desarrollo de una conciencia metalingüística, sino también la transferencia de patrones gramaticales aprendidos hacia la producción individual. De acuerdo con De La Paz y Graham (2002), la reflexión metacognitiva sobre la escritura, combinada con actividades de corrección, favorece la internalización de estructuras sintácticas complejas.

Como complemento de los datos recabados, se consideran los datos estadísticos relacionados, donde se registró un incremento en la media de 0.55 puntos. De manera simultánea, la desviación estándar aumentó de 0.64 a 0.87, lo que sugiere que algunos estudiantes mejoraron significativamente, mientras que otros mantuvieron un desempeño similar al inicial. En la siguiente tabla se presentan los datos correspondientes a los datos estadísticos a mayor detalle.

Tabla 10

Cálculo de media y desviación estándar para la estructura de oraciones

Datos estadísticos	Pre-prueba	Post-prueba
Media	7.2	7.75
Desviación estándar	0.64	0.87

(Fuente: Elaboración propia)

Los hallazgos pueden estar relacionados con las diferencias en el dominio lingüístico previo de los participantes ya que, como se mencionó previamente, factores como el nivel real de idioma los participantes, así como su asistencia inconstante al inicio del taller, pudieron haber tenido un efecto en la baja homogeneidad de mejoría en los participantes. Tal como lo señalan Graham y Harris (2018), el desarrollo de habilidades sintácticas en lengua extranjera es un proceso gradual, influenciado por variables individuales.

4.2.7 Mecánica

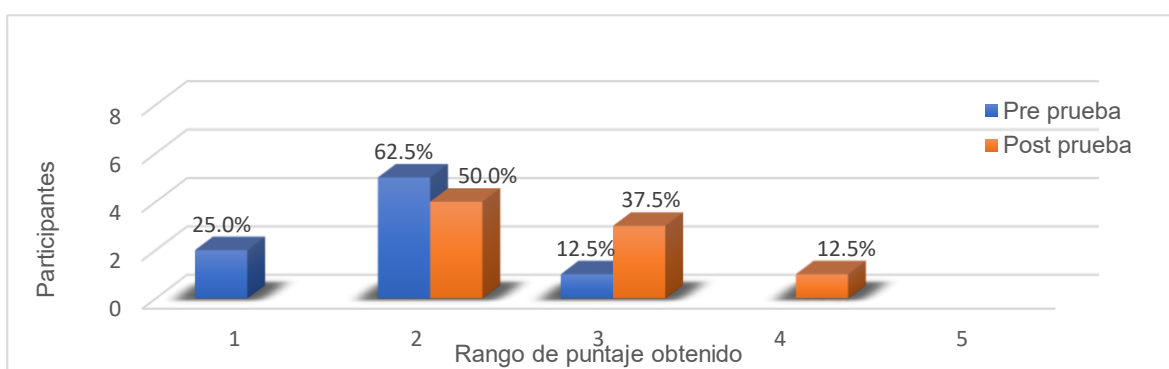
El criterio de mecánica se refiere al uso adecuado de convenciones formales de la escritura, como la ortografía, la puntuación, el uso de mayúsculas y la correcta escritura de palabras. Aunque estos aspectos pueden parecer superficiales en comparación con las otras categorías presentadas, su dominio es fundamental para garantizar claridad, legibilidad y credibilidad en un texto de tipo académico con el fin de evitar la interrupción en la fluidez de la lectura, lo cual puede afectar la percepción general del lector.

Para la evaluación de este criterio, se identificaron errores persistentes que dificultaban la comprensión, tales como el uso incorrecto de homófonos (*their /*

there) o fallos en la concordancia gramatical (ejemplo, *this ideas*). Los resultados arrojaron que en la preprueba, dos estudiantes se ubicaron en el rango uno, cinco estudiantes en el número dos, y un estudiante en el tres. En la postprueba se observa a cuatro estudiantes en el rango dos, tres en el tercero y uno en el número cuatro. La siguiente figura presenta los puntajes obtenidos por los participantes:

Figura 9

Mecánica



(Fuente: Elaboración propia)

El avance observado puede explicarse en parte por el tipo de actividades implementadas durante la intervención. En las etapas de modelado y revisión colaborativa de la técnica IMCCI, los estudiantes analizaron textos con errores reales y propusieron correcciones colectivas. Tal proceso favoreció el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre el lenguaje y sus normas, ya que al revisar textos ajenos los estudiantes no solo identificaron fallas, sino que se les brindó el espacio y la práctica necesarios para evitarlos en su propia escritura. Como señalan De Smedt, Van Keer y Merchie (2016), la revisión colaborativa potencia la autorregulación y mejora la precisión textual.

En términos estadísticos, se observa una mejora significativa en este criterio en la media, mientras que la desviación estándar aumentó también. En la siguiente tabla se observan los datos que refieren a la media y desviación para la mecánica.

Tabla 11

Cálculo de media y desviación estándar para la mecánica

Datos estadísticos	Pre-prueba	Post-prueba
Media	7.2	7.9
Desviación estándar	0.52	0.89

(Fuente: Elaboración propia)

Este incremento en la media refleja una mejora general en el dominio de recursos inherentes a la mecánica. Sin embargo, el aumento en la desviación sugiere que no todos los estudiantes progresaron al mismo ritmo, posiblemente debido a factores individuales.

En resumen, el análisis cuantitativo de los diferentes criterios presentados revela una mejora general en aspectos inherentes a la escritura de un ensayo de opinión como resultado de la aplicación de la técnica IMCCI. Si bien los resultados muestran variaciones, los incrementos en las medias y el análisis de la desviación estándar sugieren que la técnica contribuyó de manera positiva al desarrollo de habilidades esenciales en la redacción en inglés de los estudiantes. No obstante, este estudio busca obtener una comprensión más completa sobre la influencia y efectos de la técnica IMCCI, por lo tanto, en el siguiente apartado se procede a analizar los datos tanto cualitativos como cuantitativos, con el objetivo de ofrecer una visión más a fondo considerando la competencia escrita y el aprendizaje colaborativo.

4.3 Triangulación de hallazgos cualitativos y cuantitativos

Tras haber presentado el análisis de los hallazgos en lo que concierne a los aspectos cualitativos y cuantitativos de manera individual, es pertinente realizar una exploración de ambos aspectos de manera triangulada, con el propósito de proporcionar una visión integral sobre la utilidad de la técnica IMCCI en cuanto al fomento del trabajo colaborativo y el desarrollo de la producción escrita en lengua extranjera. Esta triangulación busca contrastar los resultados para en primer lugar identificar puntos de coincidencia; y en segundo lugar, encontrar similitudes parciales o inconsistencias entre la percepción de los alumnos y los resultados de las pruebas.

4.3.1 Coincidencias entre aspectos cualitativos y cuantitativos

Al comparar las percepciones recuperadas en las entrevistas grupales con los resultados obtenidos en las producciones escritas, se observaron coincidencias claras en varios criterios, lo que sugiere que la técnica IMCCI no solo generó percepciones positivas en los estudiantes, sino que también tuvo un efecto medible en la mejora de su producción escrita.

Una de las coincidencias más evidentes se presentó entre la categoría cualitativa de claridad y el criterio cuantitativo de organización textual. Los estudiantes expresaron haber desarrollado una mejor comprensión sobre cómo estructurar sus ideas, lo que se tradujo en textos con introducciones más definidas, cuerpos argumentativos coherentes y conclusiones más claras. Este progreso fue corroborado por los puntajes en la rúbrica analítica, donde la mayoría de los estudiantes avanzaron al menos un nivel. Esta relación es prueba de que el

acompañamiento favoreció el desarrollo de habilidades estructurales en la escritura, como lo plantean Graham y Perin (2007), quienes destacan que una instrucción estructurada potencia la organización textual en textos académicos.

Otra coincidencia se identificó entre el criterio de control del discurso y las categorías cualitativas de seguridad al escribir y estrategias adquiridas. Los estudiantes manifestaron sentirse más seguros al desarrollar sus ideas, evitando repeticiones o la inclusión de temas innecesarios, manteniendo una progresión más adecuada. Este resultado coincide con la mejora observada en la capacidad para mantener coherencia a través del texto, así como el uso pertinente de conectores discursivos. Según Hyland (2016), el dominio del discurso implica no solo cohesión evidente, sino también la capacidad de sostener argumentos que respondan a las necesidades del género trabajado.

Aunado a lo anterior, se encontró correspondencia entre el criterio de mecánica y la categoría cualitativa de retroalimentación útil. Los estudiantes destacaron que las correcciones recibidas en las etapas de modelado y revisión colaborativa les permitieron detectar errores que antes no detectaban. Esta mejora se reflejó en una reducción de errores en los textos finales. Al respecto, Sare (2021) sostiene que la retroalimentación permite al estudiante desarrollar mayor conciencia metalingüística, lo cual resulta fundamental para afinar la corrección técnica en la escritura.

Finalmente, se observó relación entre las categorías cualitativas de aporte de ideas y contraste de ideas con el criterio de desarrollo del tema. A través del trabajo colaborativo, los estudiantes manifestaron haber mejorado en la formulación de argumentos, integración de ejemplos y ampliación de perspectivas. Tal percepción

se alineó con el incremento en la profundidad argumentativa y riqueza conceptual de los textos evaluados. Como lo afirman Álvarez, Bassa y González (2018), la interacción con otros permite al estudiante reformular sus ideas y enriquecer sus puntos de vista.

En conjunto, las coincidencias presentadas refuerzan la eficacia de la técnica IMCCI al propiciar un proceso de escritura acompañado, estructurado y colaborativo, lo cual permite a los estudiantes modificar su percepción en la redacción de textos académicos y mejorar la calidad en sus escritos.

4.3.2 Coincidencias parciales o sin coincidencia

Además de las coincidencias previamente presentadas, el análisis triangulado también reveló aspectos donde la correspondencia entre la percepción de los estudiantes y los resultados obtenidos en la evaluación escrita fue parcial o inexistente. Sin embargo, lejos de representar una debilidad, los hallazgos resultan valiosos para comprender aspectos bajo otra mirada.

En primer lugar se presenta en la relación con el criterio de vocabulario. En las respuestas de los participantes, varios expresaron sentirse más seguros al emplear nuevos conectores y haber adquirido un registro más académico. Sin embargo, la perspectiva positiva señalada no se reflejó de manera similar en las puntuaciones obtenidas. La escasa progresión cuantitativa sugiere que el uso productivo de léxico más preciso o variado aún no se consolida de manera significativa. Lo anterior es comprensible si se considera que el desarrollo del vocabulario representa un progreso complejo, en el que la familiaridad no implica necesariamente un dominio en la producción escrita (Alzahrani, 2025). Asimismo,

Cheng y Matthews (2018, citado en Graham, MacArthur y Hebert, 2019) señalan que la brecha entre el conocimiento receptivo y su correcto uso suele mantenerse hasta que se integra de forma sistemática a través de la práctica. Por lo tanto, la percepción de mejora en este ámbito podría reflejar que aún se requiere mayor exposición, uso y retroalimentación.

De manera similar, el criterio de estructura de oraciones y la categoría cualitativa de práctica guiada presentan información a destacar. Los estudiantes valoraron positivamente las sesiones de acompañamiento y corrección progresiva, además de señalar que aprendieron de sus errores mediante el modelo de ensayo y error. No obstante, los ensayos finales no evidenciaron avances significativos en el uso de estructuras más complejas o variadas. Lo anterior puede estar vinculado a que al priorizar la claridad y evitar errores, los estudiantes optaron por construcciones sintácticas más simples y seguras. Bajo esta percepción, Harmer (2015) plantea que los escritores en una lengua extranjera suelen recurrir a formas conocidas, lo que se puede denominar como estrategia de autoprotección, limitando temporalmente el uso de recursos más avanzados.

Los hallazgos permiten reconocer que no todas las percepciones positivas derivan en mejoras medibles en la escritura académica. Sin embargo, es importante señalar que este tipo de discrepancia es común en el desarrollo de competencias cognitivas de orden superior. Como indica Panadero y Broadbent (2018), la autorregulación se evalúa progresivamente, por tanto, la conciencia sobre las propias limitaciones puede ser un indicio de avance metacognitivo, aun si no se refleja de manera inmediata en el desempeño observable. Finalmente, la existencia de coincidencias parciales no debe interpretarse como algo negativo, sino como

evidencia de que el aprendizaje de la escritura académica en una lengua extranjera es un proceso gradual y dinámico. En suma, los hallazgos reafirman la utilidad de la técnica IMCCI, ya que se observa el alcance de mejoras en la producción escrita, así como una percepción positiva hacia el trabajo colaborativo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El presente capítulo presenta las conclusiones generales derivadas del trabajo de investigación, así como posibles implicaciones prácticas, limitaciones identificadas y recomendaciones para futuras investigaciones. Las conclusiones se formularon con base en el análisis de los resultados obtenidos y discutidos en el capítulo anterior.

5.1 Contexto de la investigación

Al comienzo de esta investigación se estableció la importancia que tiene el dominio de una lengua extranjera; además, se destacó la importancia del desarrollo de habilidades sociales, como el trabajo colaborativo, esenciales para las exigencias que demanda la sociedad actual. Con base en ello, se identificó una preocupación recurrente, la cual está relacionada al bajo desempeño de los estudiantes universitarios en la producción escrita en inglés como lengua extranjera. Tal dificultad no se limitaba a errores gramaticales o de vocabulario, sino que se manifestaba de manera más compleja en la limitada capacidad para estructurar ideas, la argumentación clara y la adaptación del registro a las exigencias del discurso académico. Estas deficiencias no solo obstaculizaban el cumplimiento de los objetivos de la clase de lengua extranjera, sino que también comprometían el desarrollo de competencias comunicativas esenciales en el contexto universitario y, a futuro, en el profesional.

De manera paralela, se reconoció una práctica pedagógica que, si bien se enfocaba en el aprendizaje individual, dejaba de lado el trabajo colaborativo como

recurso de gran valor. Considerando un entorno donde se espera que los estudiantes desarrollen habilidades de construcción conjunta de conocimiento, la escritura académica seguía tratándose como un proceso aislado.

Fue así que se identificó la necesidad de implementar una intervención con miras a dos ejes fundamentales: el fortalecimiento de la competencia escrita y, de manera principal, la integración del trabajo colaborativo en el proceso. En este sentido, la técnica IMCCI se planteó como alternativa didáctica viable, al incorporar el modelado estratégico, la interacción entre estudiantes, la retroalimentación y evaluación formativa y el permitir a los estudiantes ser miembros más activos durante su aprendizaje. De este modo, la intervención se alineó con los principios del enfoque humanista y constructivista que orientan la investigación.

La intervención se desarrolló en un taller dirigido a estudiantes universitarios para la mejora de la escritura académica en inglés, lo cual permitió explorar los efectos de la técnica en condiciones adecuadas. La elección del ensayo de opinión giró en torno tanto a las necesidades curriculares como a la oportunidad de promover la expresión crítica, la argumentación y la organización coherente del discurso, elementos esenciales dentro de la escritura académica.

Tras la recolección de datos y el análisis de resultados derivados de la investigación, se procede a enunciar las conclusiones pertinentes.

5.2 Conclusiones generales

Con base en el análisis realizado en el capítulo anterior, se procede a enunciar las conclusiones generales derivadas de la investigación. Se comienza con los

hallazgos cualitativos, que involucran la percepción de los estudiantes en lo que refiere a su participación en el taller y el trabajo colaborativo que involucró.

En primer lugar, *previo de la intervención* se confirmó que los estudiantes tenían dificultades para estructurar sus ideas y organizar textos, o que lo hacían de manera básica sin tener en claro cómo plasmar sus ideas de manera concreta, lo que repercutía de manera directa en la claridad y coherencia de sus escritos. Por lo tanto, se enfatiza la importancia de implementar diferentes formas de abordar el proceso de escritura a las que son utilizadas.

En segundo lugar, para la fase de *investigación del tema*, los estudiantes adquirieron mayor conciencia sobre la importancia de conocer los elementos para el tipo de texto académico a trabajar, en este caso ensayo de opinión. Asimismo, se destaca la importancia que tiene el dar mayor valor al conocimiento previo de los estudiantes, ya que permite que tengan un rol más activo. Por último, se destaca el rol que tiene brindar a los estudiantes la posibilidad de abordar elementos clave del texto a producir, ya que permite que los estudiantes tengan un mayor grado de conciencia sobre los propósitos, formas y convenciones del género trabajado.

En tercer sitio, se considera la importancia que tiene la etapa de *modelado*, ya que el integrar estrategias previas como la lluvia de ideas y el diseño de esquemas, así como la demostración del uso adecuado de recursos lingüísticos y la correcta estructura para la redacción del texto fue esencial para fortalecer los escritos. En adición, se infiere que la guía constante del docente debe ser considerada como recurso vital en esta etapa, ya que de no estar presente, los estudiantes pueden percibir más confusión o incluso desinterés al desconocer la relación de las estrategias con su propia producción. De esta forma, la exposición

guiada a textos modelos resultó ser clave para fomentar el desarrollo de habilidades de escritura más sólidas y efectivas.

En cuarta instancia se considera la trascendencia de la etapa de *contribución*, dado que esta fase de la técnica propició un espacio de intercambio y participación activa, donde los estudiantes comenzaron a compartir ideas y ensayar construcciones escritas de manera colectiva. Aún cuando algunos estudiantes expresaron que fue un reto trabajar colaborativamente con sus compañeros, también destacaron el haber alcanzado mejores resultados tras haber comprendido el objetivo común. Por lo tanto, este ejercicio fomentó habilidades metacognitivas, de aprendizaje colaborativo y pensamiento crítico.

En quinto lugar, para la fase de *colaboración* se enfatiza el rol que debe tener la colaboración y trabajo en pares en el proceso de escritura. En conjunto, durante esta fase los estudiantes revisaron, argumentaron y tomaron decisiones conjuntas, por lo que el docente dejó de ser parte central del proceso, permitiendo que los estudiantes aprendieran de y con sus compañeros, además de brindarles un espacio para la reflexión de su propio proceso de aprendizaje, así como practicar la autoevaluación y coevaluación, procesos en los que en muchas ocasiones son relegados o ni siquiera considerados.

Es pertinente destacar que durante la escritura compartida y colaborativa, los estudiantes encontraron un espacio de diálogo que enriqueció sus producciones. El trabajo en pares facilitó la discusión de ideas, el uso de vocabulario más preciso y la toma de decisiones conjuntas. Asimismo, en esta etapa el aprendizaje dejó de ser individual y se transformó en una construcción colectiva, más significativa y crítica.

Para la sexta instancia, la *independencia*, se concluye que el trabajo sistemático de las fases enfocadas a la planificación, modelado, construcción conjunta y coescritura, constituyen etapas secuenciales que propician no solo una mejora formal en los textos producidos, sino también un mayor grado de conciencia sobre los propósitos, formas y convenciones del ensayo de opinión.

Finalmente, al conocer y analizar las opiniones de los estudiantes tras la intervención, se mostró una mayor seguridad al escribir en inglés, una actitud más reflexiva ante el proceso de redacción y un reconocimiento explícito del valor del trabajo colaborativo en su desarrollo académico. De esta forma, la técnica IMCCI permitió resignificar el proceso de redacción como una actividad que no inicia en la hoja en blanco.

En lo que refiere a los aspectos cuantitativos, se destaca la evolución de las producciones escritas de los estudiantes hacia textos más consistentes, con mayor argumentación y más acordes con las expectativas del ámbito académico. Se comienza con la mejora significativa observada en el desarrollo temático de los textos, ya que durante la evaluación de los escritos de la preprueba, los estudiantes carecían de un objetivo claro al omitir establecer su tesis o postura, lo que derivó en repeticiones o la inclusión de temas fuera de lugar. La mejora se atribuye al trabajo guiado durante las fases de investigación del tema y modelado, que permitieron a los estudiantes conectar sus argumentos con mayor claridad y sostener un enfoque consistente.

En segundo lugar, la organización textual también mostró avances notables. En este caso, se considera que el uso de esquemas y recursos visuales contribuyó a que los estudiantes estructuraran sus ideas de forma más lógica, respetando la

estructura de introducción, desarrollo y conclusión, la cual fue dividida en cinco párrafos. En cuanto a control del discurso, los estudiantes lograron mejores resultados en lo que refiere a la progresión temática y uso de conectores discursivos.

Por último, las producciones escritas mostraron mayor variedad en la estructura de oraciones, con un uso más adecuado de tiempos verbales. En lo que respecta a la dimensión mecánica, se comprobó un abordaje más efectivo. Lo anterior se atribuye a que los estudiantes lograron visualizar el sentido y utilidad de cada elemento que conforma el ensayo de opinión al emplearlo de manera práctica y guiada por la retroalimentación del docente hacia ellos, así como de sus propios compañeros.

Es así que, el trabajo en colaboración representó un punto de inflexión en la forma en que los estudiantes enfrentaron la tarea de escribir en inglés. A través de la escritura en pares y pequeños grupos se propició un espacio de intercambio, revisión y construcción conjunta del conocimiento, en los que se el apoyo mutuo brindó mayor seguridad a los estudiantes y generó un ambiente de confianza donde los errores fueron asumidos como oportunidades de aprendizaje y posible mejora.

De igual forma, la presencia constante del andamiaje docente en las primeras etapas de la técnica resultó determinante para que los estudiantes avanzaran de manera progresiva hacia la autonomía. Finalmente, la redacción de un texto académico dejó de ser percibida como una exigencia meramente escolar, sino como una herramienta útil y transversal para su formación universitaria.

5.3 Preguntas de investigación

El siguiente apartado da respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación. Cada una de ellas fue abordada mediante el análisis e interpretación de información cualitativa, cuantitativa y la triangulación de ambas, lo que permite emitir respuestas coherentes con los objetivos del estudio.

Respecto a la primera pregunta, ¿cuál es la percepción de los estudiantes sobre el uso de la técnica IMCCI en el desarrollo de la escritura en inglés?, los resultados permiten afirmar que la percepción general de los participantes fue positiva. Los estudiantes percibieron a la técnica como útil, clara y una forma progresiva para aprender a redactar textos académicos en lengua extranjera. Además, las etapas de modelado, colaboración y elementos como la retroalimentación, fueron especialmente significativos para ellos, ya que permitieron identificar errores comunes, aclarar dudas estructurales y adquirir mayor confianza. Asimismo, se reconoció que escribir en compañía, compartir ideas, discutir propuestas y revisar borradores no solo les ayudó a mejorar los textos, sino a construir una nueva disposición hacia el proceso de escritura.

En lo que refiere a la segunda pregunta, ¿cómo la técnica IMCCI modifica la competencia escrita en inglés como lengua extranjera?, los datos muestran que la intervención tuvo un efecto positivo en el desarrollo de habilidades escritas, evidenciado en la mejora de diversos aspectos evaluados. Específicamente, se observaron avances en la organización de ideas, el desarrollo del tema, el control del discurso y la mecánica del lenguaje. Aunque los progresos no resultaron homogéneos, sí son consistentes en cuanto a la tendencia general del grupo hacia

un avance. Es destacable que la mejora fue particularmente notable en estudiantes que participaron activamente en todas las fases del proceso. Por ello, puede concluirse que la técnica IMCCI contribuye a fortalecer la competencia escrita en inglés al ofrecer un andamiaje metodológico que favorece tanto la práctica guiada como la autonomía progresiva en la redacción de ensayos.

Finalmente, la tercera pregunta, ¿cuál es la utilidad de la técnica IMCCI en la escritura y el fomento del trabajo colaborativo en estudiantes de inglés?, puede responderse destacando que la utilidad de la técnica se manifestó no solo en la mejora de los productos escritos, sino también en el cambio de actitud hacia el trabajo colaborativo. Los estudiantes reconocieron que escribir en equipo les permitió aprender del otro, enriquecer sus ideas y reflexionar más críticamente sobre sus propios textos. Adicionalmente, la técnica propició espacios de interacción académica auténtica, donde la construcción conjunta del texto, así como la revisión aunada a la retroalimentación entre docente a estudiantes y entre pares, se convirtieron en prácticas habituales. Por lo tanto, se puede enunciar que la aplicación de la técnica no se enfocó únicamente en la mejora de la redacción de textos, sino que también promovió valores como la responsabilidad compartida, el respeto por la voz del otro y la disposición al aprendizaje en comunidad; los cuales son elementos inherentes a la filosofía humanista y constructivista planteada en la investigación.

En suma, las respuestas a las preguntas de investigación permiten considerar que la técnica IMCCI representa una alternativa didáctica pertinente para apoyar la enseñanza de la escritura académica en inglés. Además, el enfoque colaborativo se consolidó como un recurso viable y requerido para transformar la

experiencia de aprender a escribir en contextos donde esta habilidad suele ser abordada de forma aislada, sin acompañamiento sistemático ni interacción significativa entre pares. Por ello, se puede comprobar la premisa de la investigación, que establece que si se aplica la técnica IMCCI dentro de las clases de lengua nivel B1, habrá una mejora en la producción escrita, así como en el trabajo colaborativo en estudiantes universitarios.

5.4 Implicaciones prácticas

Los hallazgos obtenidos tras la investigación permiten identificar implicaciones prácticas para la implementación de propuestas didácticas orientadas al desarrollo de la escritura académica en inglés como lengua extranjera. Uno de los principales aportes del estudio es evidenciar que la enseñanza de la escritura puede ser más efectiva cuando se integra el acompañamiento en andamiaje del docente, la retroalimentación no sólo del docente a los estudiantes, sino también entre los propios estudiantes, y espacios intencionados de colaboración entre pares. Los elementos anteriores no sólo fortalecen el producto final, sino que enriquecen el proceso formativo, al promover el desarrollo de habilidades metacognitivas y sociales que no suelen desarrollarse en los enfoques tradicionales centrados en la corrección del escrito final.

En este sentido, la técnica IMCCI se posiciona como una herramienta pedagógica que permite al docente guiar el proceso de escritura de manera graduada y estructurada, respondiendo a las necesidades reales de los alumnos. No obstante, su implementación efectiva exige un cambio de paradigma, ya que las concepciones tradicionales sobre la enseñanza suelen pasar por alto los elementos

inherentes a la técnica. Por ello, se vuelve indispensable diseñar secuencias didácticas que contemplen fases enfocadas a la planificación, el modelado, la práctica guiada, la revisión colaborativa y el trabajo autónomo.

Finalmente, se subraya la importancia de reconocer que el desarrollo de la escritura en una lengua extranjera no debe ser concebido como una habilidad periférica ni aislada, sino como una competencia compleja que demanda tiempo, mediación y práctica sistemática. Por ello, las instituciones educativas deben propiciar condiciones adecuadas para su enseñanza, considerando el tiempo suficiente para la aplicación y oportunidades para escribir acompañado de retroalimentación. Por lo tanto, la presente investigación aporta evidencia sobre cómo es posible transformar la experiencia de escribir en inglés cuando se privilegia el proceso por encima del producto y se promueve la colaboración en el aula.

5.5 Limitaciones encontradas

Durante el desarrollo de la investigación se identificaron limitaciones que, si bien no comprometen la validez de los resultados, sí delimitan su alcance y ofrecen líneas para ser consideradas en futuras investigaciones. La primera de ellas está relacionada con el tamaño y la naturaleza de la muestra, conformada por estudiantes de un solo nivel institucional, B1, de inglés. Si bien el grado de homogeneidad en lo que refiere al nivel lingüístico fue considerado para la planificación de la intervención, se evidenció que el dominio de lengua funcional de algunos participantes no coincidía con el nivel asignado, lo que pudo influir en el ritmo de avance y en el desempeño en áreas específicas como el uso preciso de vocabulario y la complejidad en la estructura de sus oraciones.

Otra limitante estuvo vinculada con la duración de la intervención. Aunque se registraron cambios relevantes, un mayor número de prácticas distribuidas en mayor tiempo podría haber favorecido la consolidación de aprendizajes más complejos, tales como el uso variado de estructuras o la integración de vocabulario más avanzado. Lo anterior se menciona al considerar la complejidad misma del proceso de escritura. Asimismo, se debe considerar como limitante el hecho de que la evaluación del desempeño escrito se centró en un solo género textual, el cual fue ensayo de opinión, por lo que los resultados no necesariamente pueden extrapolarse a otras formas de escritura académica o a otros niveles del MCERL.

A lo anterior se suma el nivel de compromiso y participación mostrado por algunos estudiantes al inicio de las sesiones. En ciertos casos la asistencia irregular y la participación limitada en las actividades colaborativas. Si bien conforme las sesiones continuaron tal ausentismo disminuyó y los estudiantes tomaron conciencia del valor que tenía su asistencia, no solo para sus propios escritos, sino para el trabajo que realizaban en colaboración con sus compañeros, la mejora obtenida pudo haberse visto afectada, así como la experiencia formativa completa que propone la técnica IMCCI.

En síntesis, las limitaciones expuestas no deben ser consideradas para invalidar los resultados obtenidos, pero sí como aspectos evidentes los cuales podrían ser considerados en futuras investigaciones. Reconocerlas permite comprender que la enseñanza de la escritura académica en una lengua extranjera representa un proceso complejo, influido por factores contextuales, metodológicos y humanos que interactúan de forma dinámica. A partir de esta reflexión, se abren oportunidades para replantear, ampliar o perfeccionar tanto el diseño de las

intervenciones como las estrategias de evaluación y seguimiento, las cuales son presentadas a continuación.

5.6 Sugerencias para futuras investigaciones

Tras haber reconocido las limitaciones de la presente investigación, se procede a presentar posibles líneas de investigación que contribuyan a ampliar la comprensión y aplicación de la técnica IMCCI o incluso a profundizar en elementos que pudieran dar mayor profundidad a lo encontrado hasta ahora. Como primera propuesta se considera replicar el estudio con muestras más amplias y heterogéneas, tanto en lo referente al nivel lingüístico como al contexto institucional; es decir, considerar mayor número de participantes durante el taller, trabajar con estudiantes cuya actitud al aprendizaje de una lengua extranjera evidencie constante deserción, reprobación, entre otras. De esta forma, sería posible contrastar los resultados en poblaciones con diferentes trayectorias académicas y realidades o posturas diferentes en lo que refiere al aprendizaje de lenguas.

En segundo lugar, sería pertinente desarrollar investigaciones que incorporen un grupo de comparación o control, con el fin de generar evidencias más sólidas sobre la eficacia de la técnica frente a otras estrategias de enseñanza de la escritura académica. A ello se suma la conveniencia de llevar a cabo estudios longitudinales, que permitan dar seguimiento a los participantes en el mediano y/o largo plazo para observar si las estrategias aprendidas se mantienen y cómo se transfieren en niveles superiores de lengua..

Otra línea que se pudiera considerar radica en explorar la implementación de la técnica IMCCI en la enseñanza de otros géneros académicos, como reseñas

críticas, informes o ensayos argumentativos de mayor complejidad. De esta forma, se posibilitaría valorar su adaptabilidad a distintos propósitos comunicativos y niveles de exigencia académica.

Finalmente, ya que cada vez más la educación no solo se realiza de manera presencial, donde tanto tallerista como estudiantes estén en el mismo espacio, el considerar modalidades como la virtual o híbrida podría dar hallazgos interesantes sobre la aplicación de la técnica. Analizar cómo la modalidad puede modular la efectividad de la técnica podría aportar información valiosa para diseñar propuestas didácticas contextualizadas en entornos diferentes.

5.7 Cierre de la investigación

A manera de conclusión, la presente investigación demuestra que la técnica IMCCI constituye un elemento didáctico efectivo para mejorar la escritura académica en inglés en estudiantes universitarios, ya que integra de manera equilibrada la guía docente, la colaboración entre pares y brinda un espacio para la reflexión sobre el proceso, lo que denota en una mejor percepción de los estudiantes hacia la redacción de textos académicos. Los alcances alcanzados evidencian que la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera requiere enfoques que se centren en el proceso, sin dejar atrás los conocimientos previos de los estudiantes para que ellos mismos construyan nuevo. De esta forma, se sientan bases para continuar explorando prácticas pedagógicas que busquen la transformación sobre la experiencia de escribir en lengua extranjera como un ejercicio formativo y de construcción de conocimiento.

Referencias

- Álvarez, Guadalupe, Bassa, Lorena, & González López Ledesma, Alejo. (2018). Escritura colaborativa en entornos de formación virtual de una asignatura universitaria sobre Tecnología Educativa. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 179-202. Epub 07 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2562>
- Alzahrani, G. A. S. (2025). Academic Writing Difficulties of EFL Learners at Najran University. *Journal Of Educational And Social Research*, 15(3), 217. <https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0093>
- Andrade, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 77-80.
- Arias F. (2012) El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta edición. *Editorial Espisteme*.
- Aspas Paredes, G. (2023). Filosofía humanista de la educación: una aproximación al recorrido histórico de la paideia. Sevilla, España.
- Avendaño, C. V., Romero, F. M., Ospino, E. R., & Borjas, M. (2017). La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico. *ADVOCATUS*, 28, 141-149. <https://doi.org/10.18041/0124-0102/advocatus.28.892>

- Azorin Abellan, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194.
- Barturén Silva, N. E. (2019). *El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un Instituto Superior Tecnológico de Lima*. Obtenido de Repositorio Institucional Universidad Peruana Cayetano Heredia:
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/5958>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brookhart, S. M. (2018). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB18336410>
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.). Pearson. <https://anyflip.com/nhsfk/afwy/basic>
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. England: Longman Grup Limited
<https://www-scribd-com.translate.goog/document/229219346/Byrne-D-1988-Teaching-Writing-Skills? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr pto=tc>
- Caira Rojas, J., Urdaneta, E. M., & Mata Guevara, L. B. (2014). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Opción*, 20(75), 95.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chávez, G., y Cantú, L. (2015). La literacidad académica de los estudiantes universitarios. Un acercamiento a sus prácticas letrada. *Ciencia UANL*, 18(71), 39-44. <https://biblat.unam.mx/en/revista/ciencia->

[uanl/articulo/la-literacidad-academica-de-los-estudiantes-universitarios-un-acercamiento-a-sus-practicas-letrada](#)

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 4.

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr

Curhan, J. R. (2022, 10 de junio). *¿La crítica ayuda o dificulta la creatividad en la lluvia de ideas?* MIT Sloan Management Review México. Recuperado de <https://mitsloanreview.mx/actualidad/la-critica-ayuda-o-dificulta-la-creatividad-en-la-lluvia-de-ideas/>

Cervantes, C. C. V. (s. f.). CVC. *Marco común europeo de referencia. Capítulo 7. Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua. Cuadro 7.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_07.htm

De Gústín Ayuso, N. (2018). El enfoque de enseñanza de idiomas basado en tareas (TBLT). *CORE*.

De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), p. 687-698.

De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Enhancing fifth graders' writing skills: The effects of explicitly teaching the writing process. *Reading and Writing*, 29(4), 829–852. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9600-6>

Galindo Flores, J. (2018). El humanismo en el modelo educativo. Notas para el debate. *Matda´ Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 3(2), 28-29.

- Gonzalez Lloret, M. (2017). Technology and Task-Based Language Teaching. *Language, Education and Technology*.
- Gonzalez Barranco, C. (2017). Análisis de la influencia del modelo humanista jesuita en la idea de libertad de los estudiantes de la preparatoria Ibero Puebla durante el período de primavera 2011. Puebla, México.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). *Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses*. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 876–891 Advance online publication. doi: 10.1037/a0029185
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (Eds.). (2019). *Best practices in writing instruction* (3rd ed.). Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Guerra Garcia, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.(2), 13.
- Guerra Lyons, J. D. (2016). Peer support in small group EFL writing tasks. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 149–166. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4913>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Huaman, Pablo Vila, Loayza, Jhon William Velasco, & Huaman, Percy Vila. (2023). Desarrollo de la competencia comunicativa en educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31),

2583-2596. Epub 16 de octubre de

2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.686>

Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia*.

Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing* (3rd ed.). Routledge.

Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge University Press.

Ibero Puebla. (2024). *Ibero Puebla*. Obtenido de Sobre nosotros:

<https://www.iberopuebla.mx/conocenos>

Jesuits. (2024). *jesuits.global*. Obtenido de Education:

<https://www.jesuits.global/ministries/education/>

Jesuits Global. (s.f.). *Pedagogía Ignaciana*. Obtenido de

http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf

Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2007). *Improving the writing skills of college students. Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237–242.

López Regojo, M. (2017). *La coevaluación y la autoevaluación en el aula de ELE*.

En A. Torres del Rey & I. Tejedor Martínez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional sobre el Español y la Cultura Hispánica en la India* (pp. 101–108). Instituto Cervantes. Disponible

en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centro_s/PDF/delhi_2017/10_lopez.pdf

Lovera-Falcón, P. & Castro, C. (2021) *¿Cómo diseñar tareas de escritura? Escribir y evaluar para aprender desde las disciplinas*. En Navarro, F., *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes* (pp. 91-150). Editorial Universitaria.

- Martínez-Carlos, G., & Cajavilca, Nelson Hernán Hidalgo. (2025). Desentrañando la escritura académica: meta-análisis de estrategias efectivas en la enseñanza universitaria 2013 - 2023. *Revista Tribunal*, 5(10), 440-459. Epub 01 de enero de 2025. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.123>
- Mancilla Barillas, M. R. (2024). Midiendo la realidad: El papel de las variables en la investigación científica. *Revista Docencia Universitaria*, 5(2), 51–68.
- Manterola, C., Rivadeneria, J., Delgado, H., Sotelo, C., & Otzen, T. (2023). ¿Cuántos tipos de revisiones de la literatura existen? Enumeración, descripción y clasificación. Revisión cualitativa. *International Journal of Morphology*, 41(4).
- Manzo, L., Venegas- Ramos, L. (2020). Guía de Escritura Académica. Santiago de Chile: Universidad Miguel de Cervantes, Dirección de Postgrado e Investigación.
- Montes, S., Leiva, N. S., & Quiroga, R. (2018) Interacción social en el aprendizaje de la escritura: la integración de foros colaborativos y revisiones entre pares en cursos virtuales. *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Núñez-López, S., Ávila Palet, J. E., & Olivares Olivares, S. L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103.
- Navarro Weckmann, M. A. (2023). *¿Educación individual o para una sociedad?* Obtenido de Mi opinión...: <https://manuelnavarrow.com/2023/01/08/educacion-individual-o-para-una-sociedad/>

- Narváez Tapia, N. A., González Cabrera, L. Z., Cevallos Castillo, W. M., & Romero Zapata, J. F. (2024). Aprendizaje Colaborativo y su Incidencia en el Proceso de Enseñanza del Idioma Inglés. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6563-6581. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14077
- Ordoñez Ocampos, B. P., Ochoa Romero, M. E., & Espinoza Freire, E. E. (2020). El constructivismo y su prevalencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica en Machala. Caso Estudio. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas (REMCA)*, 3(3), 27.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). Fomentar las competencias lingüísticas: Resultados de la Conferencia Internacional sobre las Lenguas. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/singleview/news/suzhou_conference_underlines_the_importance_of_language_education/#.V32Bu_nhDIU
- Ortega Ruiz, A., & Torres Gonzalez, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. *ASELE*, 301-312.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(19), 93-115.
- Paez Ochoa, V. (2023). *Paideia: Educación en la Grecia Antigua*. Obtenido de Gaceta CCH: <https://gaceta.cch.unam.mx/es/paideia-educacion-en-la-grecia-antigua>
- Panadero, E., & Broadbent, J. (2018). Developing evaluative judgement: A self-regulated learning perspective. In D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, & J. Tai

(Eds.), *Developing Evaluative Judgement: Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Abingdon:Routledge.

Pariona Solari, W. C. (2023). El impacto del constructivismo en el aprendizaje de los estudiantes. Lima, Perú.

Peralta, R. M. M., Menzala, E. O., & Vargas, E. Z. (2024). Uso de la rúbrica en la educación: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de la Educación*, 8(34), 1727-1743.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.829>

Piaget, J. (1998) Origin of Intelligence in the Child. En *Routledge eBooks*.
<https://doi.org/10.4324/9781315006260>

Pham, V. P. H. (2021). The Effects of Collaborative Writing on Students' Writing Fluency: An Efficient Framework for Collaborative Writing. *SAGE Open*, 11(1), 215824402199836. <https://doi.org/10.1177/2158244021998363>

Puccio, G. J., & Holinger, M. (2022). *Alex F. Osborn: Applied creativity pioneer*. KIE Conference. <https://kiecon.org/wp-content/uploads/2022/02/ALEX-F.-OSBORN.pdf>

Quesada Rada, F. M. (2022). Diversas expresiones del humanismo. *Ius Inkarrí*, 11(11), 147-184.

Quispe, Korintia León, Sebrían, Armando Santos, & Yaranga, Lidia Alonzo. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1423-1437.

Real Academia Española. (s.f.). [Diccionario de la lengua española](https://dle.rae.es/). Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de <https://dle.rae.es/>

- Read, S. (2010). A model for scaffolding writing instruction: IMSCI. *he Reading Teacher*, 64(1), 47-52.
- Read, S., Landon-Hays, M., & Martin-Rivas, A. (2014). Gradually releasing responsibility to students writing persuasive text. *The reading teacher*, 67(6), 469-477.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. <https://doi.org/10.22430/22565337.731>
- Reyes Cruz, María del Rosario, Murrieta Loyo, Griselda, & Hernández Méndez, Edith. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 167-197.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. (3rd Ed.). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Roa Rodríguez, Patricia. (2014). Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes. *Sophia*, 10(2), 70-76. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322014000200008&lng=en&tlng=es
- Robles Laguna, L. (2015). El trabajo cooperativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2), 57-66.

- Rodas, F. D., y Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Rodriguez Bonces, M., & Rodriguez Bonces, J. (2010). Task-based Language Learning: Old approach, new style. A new lesson to learn. *PROFILE*, 12(2), 165-178.
- Rojas Galvan, J. (2016). Hacia la restauración del modelo humanista de educación en México: Una propuesta con el potencial de formar hombres y mujeres cultos. *Sincronía*, 69, 431-433.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. d., & Llor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica: Dominio de las ciencias*, 2, 131-135.
- Sanchez Andrade, V., & Perez Padron, M. C. (2017). LA FORMACIÓN HUMANISTA. UN ENCARGO PARA LA EDUCACIÓN. *Universidad y sociedad*, 9(3).
- Sandoval-Hernandez, A. (2023). #OPINIÓN | La importancia del humanismo en la era de los datos. Obtenido de Ibero Ciudad de México: <https://ibero.mx/prensa/opinion-la-importancia-del-humanismo-en-la-era-de-los-datos>
- Sandoval Rubilar, Pedro, Maldonado-Fuentes, Ana Carolina, y Tapia-Ladino, Mónica. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. Epub 01 de junio de 2022. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>

- Sare, J. E. T. (2021). La retroalimentación oral o escrita para mejorar la producción escrita en la universidad. *Educación*, 27(1), 79-83. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2366>
- Storch, N. (2005). *Collaborative writing: Product, process, and students' reflections*. *Journal of Second Language Writing*, 44, 19–30.
- Suárez I., Varguillas C. y Roncero C. (2022). Técnicas e Instrumentos de Investigación. Diseño y Validación desde la Perspectiva Cuantitativa.
- Summa, C. (2023, 15 noviembre). Habilidades para el siglo XXI: ¿nos ponemos de acuerdo? | Summa. *Summa | Laboratorio de Educación para América Latina y Caribe*. <https://www.summaedu.org/habilidades-para-el-siglo-xxi-nos-ponemos-de-acuerdo/>
- Tamayo A., O. E., Zona, R., & Loaiza Z., Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Tejeda Marroquin, A. E., Macz Caal, I., Diaz Vasquez, R. C., & Villela Cervantes, C. E. (2022). El constructivismo en la era digital. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(2), 213.
- Tobon Cañas, N., Céspedes, G., Silva, D., Londoño, L., Giraldo, L., & Cruz, N. (2015). Psicología constructivista”: el efecto del lenguaje en la determinación del psiquismo y la práctica psicoterapéutica. *Revista Humanismo y Sociedad*, 1, 133-143.
- Trujillo Florez, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

- Valadier, P. (s.f.). El humanismo integral según el papa Francisco. *Razón y Fe*, 281(1444), 149-159.
- Van Esch, K., De Haan, P., Frissen, L., González Santero, I., & de la Torre Miranda, Á. (2009). *Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera*. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27(50).
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>
- Venet, M., & Correa Medina, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando psicología*, 10(17), 10-17.
- Vega, R. y Rivas, E. (2009). La evaluación desde Stufflebeam y Cronbach. Estherrivero. <https://estherrivero.blogia.com/2009/041804-la-evaluacion-desde-stufflebeam-y-cronbach.php>
- Vielma Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Villasís-Keever MA, Miranda-Novales MG. El protocolo de investigación IV: las variables de estudio. *Rev Alerg Mex*. 2016;63(3):303-310
- Writing Across the Curriculum (WAC)*. (2023) *Teaching with Effective Models of Writing* | *Writing Across the Curriculum*. <https://wac.umn.edu/tww-program/teaching-resources/teaching-with-effective-models-of-writing>

ANEXOS

Anexo 1: Carta de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

El presente documento es un consentimiento para informar y buscar el apoyo de las personas que serán entrevistadas en la investigación llamada **“Técnica colaborativa para potenciar la escritura en inglés”**. La cual es realizada por el **Lic. Abraham Romero Atriano**, estudiante de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con matrícula **223462007**. Siendo el director de tesis, de este proyecto, el **Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez**. Dicha investigación se realiza con financiamiento del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y tiene como objetivo principal el **“explorar la utilidad de una estrategia colaborativa de redacción mediante la valoración de la competencia escrita y la percepción que los sujetos tienen respecto al proceso, para el desarrollo de las habilidades de escritura en inglés en estudiantes universitarios”**. Es importante comentarle que el motivo de su selección como participante de esta investigación responde una serie de características y atributos con las que usted cuenta así como su participación en la intervención donde se puso en práctica la técnica colaborativa IMCCI para ofrecer un testimonio, opiniones y vivencias que permitan generar una interpretación de su percepción hacia el proceso de intervención. Parte de la investigación se realizará mediante una entrevista de grupo focal, con la finalidad de conocer tu percepción hacia el proceso que tuviste durante la implementación de la técnica colaborativa IMCCI.

Las entrevistas tendrán una duración de 20 – 30 minutos aproximadamente y será dirigida por el encargado de la investigación, Lic. Abraham Romero Atriano. Su

colaboración contribuirá a la generación de conocimiento intencionado para la mejora en la producción escrita así como en el trabajo colaborativo en estudiantes universitarios. El registro de estas entrevistas se realizará en audio, y se te garantiza que este material no tendrá otro uso o fin ajeno a la presente investigación. Todos los datos solicitados a los participantes se mantendrán en estricta confidencialidad y anonimato. Los únicos que conocerán la información serán los integrantes del equipo de investigación que son el Lic. Abraham Romero y el Dr. Benjamín Gutiérrez. El tiempo de resguardo de la información obtenida en la investigación no excederá los cinco años y en ningún caso su nombre o datos personales serán mencionados en los reportes de investigación. Solicitamos su participación voluntaria en la realización de la presente investigación señalando la posibilidad de poderse retirar del mismo sin ninguna repercusión en cualquier momento del proceso. Se reconoce el derecho inalienable para que el sujeto de estudio, si así considera conveniente a sus intereses decida dejar de participar en el proyecto. Se reconoce el derecho del sujeto de investigación a recibir retroalimentación del aprendizaje durante su participación en el curso y en general de los beneficios de la presente investigación. Los resultados obtenidos de la investigación contribuirán al desarrollo de la tesis “Técnica colaborativa para potenciar la escritura académica en inglés en estudiantes universitarios” y adicionalmente podrían presentarse en congresos, foros y encuentros académicos y generar artículos publicados en revistas especializadas, todo esto sin fines de lucro, por lo que no se generará ningún beneficio económico. Este proyecto de investigación ha sido aprobado por el comité de ética de la Maestría en Innovación en la Enseñanza de Lenguas, por lo que se garantiza la integridad de los participantes y en el tratamiento de la

información, de tal manera que no se hará uso indebido de la misma, ni se obligará a los participantes a colaborar en otras formas distintas a las descritas en este documento.

AUTORIZACIÓN

He leído y entendido la información y el procedimiento descrito en el presente documento. Así mismo, se me ha explicado de forma clara, sencilla y detallada la naturaleza y características del proyecto contestando todas mis dudas. Por lo cual doy mi consentimiento para participar en el estudio “Técnica colaborativa para potenciar la escritura en inglés”. A su vez certifico que he sido informado con claridad y veracidad respecto al proyecto de investigación en el que se me ha invitado a participar; y que actúo voluntariamente como colaborador, contribuyendo a este procedimiento de forma activa. Sé que poseo de la autonomía suficiente para retirarme de la investigación, si así lo deseo, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

Heroica Puebla de Zaragoza a ____ de _____ de _____

Nombre: _____

Firma: _____

Anexo 2: Rúbrica utilizada para evaluar tanto pre-test como post-test.

RUBRIC for ACADEMIC WRITING

Ch. Bauer-Ramazani; adapted from MELAB (L. Hamp-Lyons, 1992)

	Task Compliance/Format	Topic Development	Organization	Vocabulary	Discourse Control	Sentence structure	Mechanics
12-10.8	Fully addresses all aspects of the writing assignment, including in-text citations and frames. Stays on task throughout. Text uses appropriate alignment, spacing.	Full and rich development (<i>focus, relevance, explanation, support</i>). Shows sophistication in fluency of expression.	organization fully appropriate and effective for topic (<i>point of view, unity, paragraphing</i>); very strong introduction & conclusion, thesis statement, topic sentences.	broad and fine range of vocabulary; elaboration and detail achieved through appropriate <i>word choices</i> ; correct use of <i>word forms</i> .	full control (<i>logical coherence</i>) and excellent use of <i>cohesive devices</i> (key words, pronouns, references, transitions, etc.); presentation of ideas extremely clear and coherent.	full range of sentence patterns (<i>simple, compound, complex</i>), effectively used; error-free sentence-level grammar.	Correct form for text type (e.g. Memo)-headings; correct citations; spelling, capitalization, and punctuation error-free.
10.7-9.6	Addresses the writing assignment but may not fully develop or include all parts of the assignment. May digress in parts of the writing.	clear and complete development of content; high level of fluency in expression (clarity).	organization controlled; generally appropriate to topic; appropriate paragraphing; introduction & conclusion, thesis statement, topic sentences evident and appropriate.	flexibility in range; appropriate use (<i>word choice</i>) of vocabulary in a variety of situations; mostly correct use of <i>word forms</i> .	good control of cohesive devices; used successfully in a range of situations; coherence apparent.	mastery of sentence patterns demonstrated; may have occasional grammatical errors on the sentence level.	Spelling, form, indentations, capitalization, punctuation, and citation errors few and not distracting.
9.5-8.4	May address a part of the writing assignment, but generally writes about the topic and does not address the assignment directly. Obviously digresses throughout the writing. Several omissions in the assignment.	development of content adequate, but lacks clearly stated positions or supporting information; fluency of expression may be halting or awkward.	organization controlled but limited; some paragraphing problems; adequate introduction & conclusion; limited thesis statement & use of topic sentences.	adequate range (<i>word choice</i>); no precise use of subtle meanings displayed; vocabulary sometimes used inappropriately; often incorrect use of <i>word forms</i> .	generally adequately connected; presentation of ideas generally clear and coherent; cohesive devices could be used more often and more effectively.	sentence patterns most often successfully used; several grammatical errors on the sentence level.	occasional errors in spelling, form, indentations, capitalization, punctuation, and citation; sometimes distracting.
8.3-7.2	May write within the topic, but no evidence of addressing the writing assignment itself. Major omissions in the assignment.	development of content restricted; may be incomplete or unclear; lack of fluency in expression.	some organization apparent, but poorly controlled; introduction & conclusion, thesis statement, topic sentences may be missing or incomplete.	narrow range (<i>word choice</i>); many <i>word form</i> errors; vocabulary often used inappropriately; only basic and elementary meanings are conveyed.	connections awkward; may be missing; lack of logical sequencing of ideas.	simple and complex sentences attempted but often unsuccessful; grammatical errors distract from meaning.	Spelling, form, indentations, capitalization, punctuation, and citation errors are frequent and distracting.
7.1-6	Does not address the writing assignment. Off-topic throughout the writing. Required assignment instructions not included.	simplistic statement of content; often copied from sources or lists of information.	minimal attempt at paragraphing; often unsuccessful; strings of sentences; no introduction or conclusion, thesis statement, topic sentences.	simple vocabulary, often inappropriately used; no control of <i>word forms</i> ; sometimes indecipherable.	connections not present or unsuccessful; presentation of ideas unclear and confusing.	attempts at simple sentences often not successful; many grammatical errors.	Spelling, form, indentation, capitalization, punctuation, and citation errors throughout.

Anexo 3: Entrevista utilizada en el grupo focal

Entrevista

Instrumento: Entrevista para analizar la perspectiva de los estudiantes en lo referente al desarrollo de la escritura y trabajo cooperativo una vez culminado la aplicación de la estrategia IMSCI.

1. Antes de comenzar este taller, cuando tenías que escribir un ensayo en inglés, ¿cómo solías organizar tus ideas para realizar la escritura del texto?

Fase 1: Investigación del tema (Inquiry)

2. ¿Cómo crees que el proceso de investigar el tema influyó en la calidad de tu texto?

Fase 2: Modelado (Modeling)

3. ¿De qué manera crees que los ejemplos guiaron tu manera de abordar la escritura del ensayo?

Fase 3: Contribución (Shared writing)

4. ¿Cómo fue tu experiencia en lo referente a la redacción de textos de manera colaborativa?

5. ¿Cómo consideras que influyó el apoyo de tus compañeros y del profesor al trabajar en textos de manera grupal?

Fase 4: Colaboración (Collaborative writing)

6. ¿Cómo describirías tu experiencia trabajando en equipo al escribir y revisar los textos de tus compañeros?

7. ¿Qué elementos de retroalimentación de tus compañeros te pareció más útil para mejorar tu trabajo?

Fase 5: Independencia (Independent writing)

8. ¿Cómo el taller te ha ayudado a mejorar tu escritura para poder redactar de manera independiente?
9. Explica cómo tu seguridad cambió al escribir después de haber pasado por diferentes fases de apoyo
10. Después de todo el proceso de escritura, ¿en qué forma sientes que ha cambiado tu manera de escribir en inglés?
11. ¿Qué aplicarías de lo aprendido si tuvieras que escribir otro ensayo?