

PROCESOS DE ESCRITURA, ENSEÑANZA REMOTA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS



WRITING PROCESSES, REMOTE TEACHING AND PROBLEM-BASED LEARNING FOR THE PRODUCTION OF ACADEMIC TEXTS

Rodríguez Ávila, Yildret del Carmen; García Mogollón, María Alejandra

 Yildret del Carmen Rodríguez Ávila
yildret.rodrigueza@cecar.edu.co
Corporación Universitaria del Caribe CECAR,
Colombia

 María Alejandra García Mogollón
metzwey@gmail.com
Corporación Universitaria del Caribe CECAR,
Colombia

DIALOGUS
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología,
Panamá
ISSN-e: 2644-3996
Periodicidad: Semestral
núm. 10, 2022
dialogus@umecit.edu.pa

Recepción: 18 Octubre 2022
Aprobación: 10 Noviembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3264619004/>

DOI: <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.704>

El autor autoriza a la revista el derecho de reproducción, difusión y distribución bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) en diferentes formatos electrónicos.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Resumen: La enseñanza de la escritura necesita estar en sintonía con las prácticas reales y contextualizadas que permitan al estudiante tener propósitos en lo que escribe. Atrás quedaron las prácticas donde se escribía sin intención alguna. En este caso particular, el presente ensayo tiene como finalidad ofrecer una metodología de enseñanza de la escritura de textos académicos que parte del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Para lograrlo, se recurrió a la revisión de fuentes sobre la escritura, la escritura académica, el ABP y se procedió a diseñar una estrategia que vincula los antes mencionado, con el aporte de la contextualización de las problemáticas a analizar derivadas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y que pueda ser aplicado en condiciones de enseñanza remota, dado el acontecimiento de aislamiento por COVID-19. En este sentido, se considera una estrategia completa y robusta que puede ser empleada por otros docentes en sus aulas de clase para afianzar el desarrollo de procesos escriturales genuinos y en la producción de textos de alta complejidad, que contribuye en la apropiación de competencias de escritura, así como aprendizajes disciplinares e interdisciplinares de parte de los estudiantes.

Palabras clave: Escritura, Aprendizaje Basado en Problemas, Procesos de Escritura, Texto Académico, Enseñanza Remota.

Abstract: The teaching of writing needs to be in tune with real and contextualized practices that allow the student to have purpose in what he or she writes. Gone are the practices where writing was done without any intention. In this particular case, the purpose of this essay is to offer a teaching methodology for teaching writing academic texts based on Problem-Based Learning (PBL). To achieve this, we resorted to the review of sources on writing, academic writing, PBL and proceeded to design a strategy that links the above mentioned, with the contribution of the contextualization of the issues to be analyzed derived from the Sustainable Development Goals (SDGs) and that can be applied in remote teaching conditions, given the event of isolation by COVID-19. In this sense, it is considered a complete and robust strategy that can be used by other teachers in their classrooms to strengthen the development of genuine

writing processes and the production of highly complex texts, which contributes to the appropriation of writing skills, as well as disciplinary and interdisciplinary learning on the part of students.

Keywords: Writing, Problem-Based Learning, Writing Processes, Academic Text, Remote Teaching, Writing Processes.

INTRODUCCIÓN

La escritura académica tiene unas exigencias que complejizan la actuación de los estudiantes en las universidades. Sobre todo, si se considera que, dependiendo de su procedencia, llegan con grandes falencias en la lectura y la escritura. Por eso, la mayoría de las instituciones imparten cursos orientados hacia la formación integral que sirven para introducir al estudiante en las exigencias del nivel superior y fortalecer las competencias del lenguaje para dar frente a las prácticas académicas de lectura y escritura universitarias que difieren (Bigi, García y Chacón, 2018), en la manera como se trabajan en la educación básica y media.

Como es bien sabido, las dificultades en la escritura afectan a los estudiantes en su rendimiento, puesto que limitan la riqueza expresiva, la comunicabilidad de las ideas, así como la apropiación del saber y las posibilidades de convertirse en un constructor de su propio aprendizaje, dado el potencial epistémico de la escritura (Rosales y Vázquez, 1999; Miras, 2000; Carlino, 2006; Serrano, 2014 y Navarro, 2018).

Sin embargo, no es un problema tan simple como se ha pretendido abordar desde la didáctica calificándolo de faltas o errores, lo cual en la actualidad se considera un enfoque tradicional de la enseñanza que desconoce los procesos de apropiación de la lengua escrita y la formulación de hipótesis lingüísticas (Jiménez & Lorenzo, 2018). Más allá, es la evidencia de procesos de lectura deficientes e infrecuentes que traen desde la escuela y el bachillerato, a lo cual se suma el escaso desempeño real de escritura auténtica que posibilita la apropiación de la estructura lingüística que a su vez determina la manera en cómo se construyen los saberes.

Por otro lado, la incursión de lo digital en todos los ámbitos de la vida impone una renovación de la enseñanza que se adecue a las demandas actuales del conocimiento y a las necesidades e inquietudes de los estudiantes. Pero, no se trata, siguiendo a Cassany (2021), de un adosamiento de materiales digitalizados en la plataforma de trabajo, sino que debe significar un verdadero uso consciente y ético de los mismos con naturalidad y criticidad.

Considerando que durante la pandemia por Covid-19 fue necesario incorporar las TIC de forma inmediata, algo improvisado y urgente; hubo que replantear de forma urgente el cómo se venía trabajando el tema de la escritura. En consecuencia, se plantea crear una propuesta que permita el desarrollo de prácticas de escritura enfocada en el modelo cognitivo procesual de Flower y Hayes (1996); la orientación de los mismos a una situación problemática y disciplinar (Carlino, 2005, 2007, 2013; Navarro, 2018), bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas ABP y la incorporación de herramientas digitales que potencian los procesos de literacidad y propicien la actuación activa del estudiante.

De esta manera, en el presente se propone una metodología de trabajo de prácticas de escritura académica, apoyada en la metodología de ABP adaptadas a las necesidades actuales de aprendizaje remoto y aprendizaje virtual.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Escritura académica

La escritura académica es considerada como una actividad exigente, sistemática y compleja. De ella depende, en su mayoría, el avance científico, el cual reposa en las investigaciones desarrolladas en el seno de los claustros universitarios y divulgadas en congresos y revistas científicas:

La escritura académica comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios, como aquellos otros elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico. Pero también deberíamos incluir entre ellos (sin la etiqueta de académicos) aquellos otros escritos que, sin finalidad académica exclusiva, pueden mejorar nuestras competencias como personas y como estudiantes (por ejemplo, la reflexión a través de los diarios; la creatividad a través de trabajos libres; la poesía como desarrollo de la sensibilidad estética; etc.) (Côrte Vitória, 2018, pág. 97).

La escritura demanda un proceso recursivo (Cassany, Luna y Sanz, 2007) que inicia con la generación de ideas, la consulta de fuentes, el establecimiento del plan de escritura, la redacción, y, finalmente, la revisión y la reescritura. Sin embargo, no siempre se ha trabajado la escritura desde la didáctica de esta manera. La mayoría de los enfoques tradicionales como el gramatical, reconocía como válido el producto final, sin importar las dificultades intermedias y las posibilidades de mejora que derivan de la revisión.

En cuanto al texto académico propiamente dicho, la diferencia entre “académico” y no académico, se basa en aspectos muy específicos e inherentes a la escritura propiamente dicha:

a) el destinatario del texto, el cual es, por antonomasia, experto en la temática; b) la revisión documental previa, de allí el uso específico de citas, referencias y empleo de normas para ambas y c) el contexto de uso y difusión que generalmente se construye a la misma academia.

Afortunadamente, así como la didáctica ha cambiado, la forma como la academia ve hoy día al estudiante como productor de textos, también. En consecuencia, decir que los textos estudiantiles como ensayos, exámenes tipo ensayo, proyectos, informes, tesinas, trabajos de grado u otros son textos académicos es una consideración relativamente reciente (Cassany, et al, ob.cit) que busca no solo apropiarse y empoderar a los jóvenes en la cultura académica, sino reconocer que, epistemológicamente, genera conocimientos:

...la escritura es considerada como una epistemología, una forma de aprendizaje, algo que tiene efectos sobre la conciencia del sujeto, en la medida en que la reestructura y la dimensiona en dinámicas que tienen que ver con la evaluación de lo que sabe y no sabe el sujeto. (Marinkovich & Córdova, 2014).

Así como también, es prioritario atender a la audiencia; puesto que, el enfoque en estos aspectos desde el inicio con los estudiantes, contribuye en la generación de una conciencia de profesional inmerso en una disciplina que no solo espera de él un ejecutor mecánico, sino que, desde allí, transforma los saberes y este es un proceso importante para encaminarlos hacia la consecución educativa donde escribirán constantemente.

Procesos de escritura

Sobre los procesos de escritura se ha investigado ampliamente, sin embargo, desde la didáctica se insiste en este enfoque por los resultados efectivos que ha demostrado. Esta propuesta de trabajo basado en el ABP para producir textos académicos no es exclusivamente procesual, sino de tipo mixta. Es de notar que la ejecución consciente de los procesos influye directamente en la producción de textos con las normas de textualidad de la que hablan Beaugrande y Dressler (1997).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que una de las debilidades que se aprecian continuamente en los grupos es la ausencia de estas prácticas. Los estudiantes se comportan como inexpertos: escriben sobre la base de una única consulta referencial o prescinden de ella sin tener un conocimiento profundo del tema, no planean el texto y menos revisan. Pero, quienes son escritores expertos, reconocen que...

La escritura académica puede ser resumida así: es un ejercicio continuo de desvelarse, de conocerse, de descubrirse, de sorprenderse, de comprometerse, de asumirse primero como uno mismo, después como un ser en relación con los otros; es escribir, reescribir, elaborar, reelaborar, esbozar, corregir, auto-correr, anotar, leer, releer, hacer, rehacer. (Côrte Vitória, 2018, pág. 24).

Es así como, resulta prioritario interiorizar la cultura procesual en la escritura y el valor de la elaboración de borradores.

Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas, mejor conocido como ABP, es una estrategia que ya tiene un arraigo importante en las prácticas pedagógicas universitarias. Destacan Arenas, Giraldo y Gómez (2021), que esta metodología incorpora “metodologías activas de aprendizaje al beneficio del estudiante como eje central del proceso formativo, haciendo más vivencial y colaborativa la interacción con el conocimiento”. (p. 201).

Interesa realzar algunos aspectos puntuales: el ABP requiere que los estudiantes se involucren y definan un escenario de formación autodirigida, es decir, la formación no está centrada ni en los contenidos ni en el maestro. (Wood, 2003:329; Manzanares Moya, 2010:20 y Manahel., Almulhem & Almulhem, 2022:2). Además, se considera activa porque ofrece dinamicidad, ya que el aprendizaje está centrado en el alumno a través de pequeños grupos donde el profesor actúa como facilitador del proceso. De esta manera, compagina muy bien con la escritura procesual porque a partir del problema, se enfoca el aprendizaje en habilidades para la resolución de los mismos y los procesos de escritura se dan de forma natural, con propósitos y fines explícitos y no como una acción artificial del aula.

Prácticas remotas de escritura académica

La pandemia por Covid19 obligó al trabajo remoto. En búsqueda de incorporar verdaderamente las herramientas digitales, se propone complementar las sesiones síncronas y asesorías en línea con diversos recursos como: las aplicaciones que proporciona la plataforma Moodle (lecciones, encuesta, portafolio, foros, gamificación, cuestionarios y las posibilidades de compartir enlaces y documentos). O, a través de otras aplicaciones como Classroom donde se pueden cargar documentos para trabajarlos en línea, compartir la evaluación a través del diseño de rúbricas, hacer comentarios.

Asimismo, se puede sacar provecho de los repositorios digitales, los recursos bibliotecarios por suscripción, lo que ha sido producido por otras instituciones que sean de excelente calidad como instructivos, conferencias, tutoriales, entre otros. Todo esto permite que el trabajo de la clase remota se centra en debates sobre la problemática y para las orientaciones y revisiones de las producciones.

La mayor dificultad del trabajo remoto reside en que el docente debe ser competente digital para producir contenido y evaluar la calidad de otros autores que trae a su clase para no disminuir la calidad y la exigencia. Asimismo, estar dispuesto en muchos casos al desarrollo de estrategias m-learning, sobre todo cuando su grupo de estudiantes sean de escasos recursos o tengan poco acceso a conexión de banda ancha.

PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA ESTRATEGIA

Etapas 1. Caracterización de entrada de las competencias de escritura

Como en todo proceso de enseñanza, es prioritario, en primer lugar, hacer la caracterización de entrada donde el docente puede evidenciar las fortalezas y debilidades y sobre esta información dar pie a la planeación. Para ello, se proponen dos instrumentos básicos: una prueba de escritura y una entrevista focalizada (Merton, Fiske & Kendall, 1998).

Primero, se debe aplicar la prueba de escritura. Para ello, se propone adoptar el modelo empleado por el ICFES (2020), en el cual se plantea un pequeño contexto con una situación problemática de tema actual, seguido de una pregunta a la cual el estudiante debe responder en un texto corto (entre 200 y 300 palabras), de carácter argumentativo. Este texto, se debe evaluar con una rúbrica, la cual será explicada más adelante.

En el caso de la entrevista, se recomienda aplicarla después de la prueba, de manera que los resultados sean confrontados con las preguntas en pequeños grupos de 4 y 5 estudiantes. De esta forma, se saca mayor provecho a la información generada de viva voz y se tiene la oportunidad de hacer nuevas preguntas. Para ello, se puede partir de la encuesta ya mencionada dado que esta permite reconocer los saberes y prácticas de los procesos de escritura empleados por los estudiantes. Pero, la utilización de esta fungiría de guía, más no debe ser estricta porque todo dependerá de los resultados de la prueba y las respuestas de los estudiantes.

Etapas 2. Contextualización de la situación problemática y adaptación disciplinar.

Desde hace algunos años se viene trabajando la escritura desde prácticas situadas y enfocadas en el desarrollo de textos que generen aprendizajes, abandonando las viejas didácticas artificiales, fragmentadas y descontextualizadas (Cano y Vottero, 2018, pp. 64-65). Por ello, se busca que los procesos de escritura adquieran sentido de forma tal que generen aprendizajes significativos donde el estudiante ejerza un rol activo y autónomo.

En este sentido, la propuesta se elabora triangulando tres elementos: la escritura procesual, la metodología ABP, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que aportan una visión de la realidad centrada en problemas de interés prioritarios para la región y el factor identitario de cada programa.

Etapas 3. Aplicación de las Fases del ABP

a) Lluvia de ideas: se parte de la lectura y discusión de la información contenida en la página de la ONU, pero, adicionalmente el docente puede ubicar un texto relacionado en las noticias de modo que el estudiante evidencie la situación en su país o localidad porque eso genera empatía dado el conocimiento empírico previo y la identificación con la situación.

b) Elaboración de la pregunta problema: es la pregunta guía del trabajo. Para ello, se ha preparado un material explicativo y un tutorial cargado en YouTube que se menciona en las referencias y que forma parte de la digitalización de la información para los cursos remotos. Esto los orienta sobre cómo redactar la PP.

c) Búsqueda de información: el trabajo de escritura académica requiere una documentación sustanciosa de la información ligada a la problemática. En este caso, los docentes deben orientar cómo hacerlo, dónde buscar, cuáles son los criterios de selección, el tratamiento de la información, la incorporación de esa información al texto propio. Esta fase se debe complementar con contenido digital orientador (infografías y vídeos) debido a que es un proceso individual y autónomo.

La sistematización de la información recopilada se puede realizar en una plantilla en Excel que les permita tener todo organizado para fines de la redacción. La revisión documental resulta propicia para la herramienta de Moodle llamada portafolio, o el docente puede crear carpetas compartidas para este propósito.

Etapas 4. Planeación, redacción, re-escritura y publicación del texto

Los procesos previos a la escritura si se ejecutan adecuadamente, aseguran el éxito de la producción escrita. Se requiere adiestrar al estudiante para que adopte estas prácticas y las incorpore a su vida académica como algo natural. En este nivel, se pueden categorizar los subprocesos en los de alto nivel de complejidad y los de nivel básico o que implican acciones mecánicas de reproducción.

Tabla 1. Complejidad de los propósitos de escritura

TABLA 1
Complejidad de los propósitos de escritura

De alta complejidad	Complejidad básica
El propósito de escritura	Selección de la tipología textual
Búsqueda de información complementaria	Características del texto
Plan de construcción del texto	Modelamiento textual

Fuente: Elaboración propia, 2022

El propósito está directamente relacionado con la episteme de la escritura (Carlino, 2004, pág. 323). Cuando una persona escribe, de acuerdo con lo expuesto por Scardamalia & Bereiter, (2014) puede “*Decir el conocimiento y transformar el conocimiento*”; entonces, se tiene un tipo de escritura que se hace para reproducir un saber y es esta la que normalmente hacen los estudiantes para cumplir obligaciones académicas. Y, la que

se hace para producir un saber; la cual requiere de la apropiación y el dominio teórico, temático y textual para transformar ese conocimiento y hacer aportes propios desde su concepción.

Es en este segundo caso, cuando se habla de complejidad de la escritura. Se debe fijar un propósito relacionado con aquello que desea aportar, generar las ideas propias basadas en sus saberes previos, seleccionar lo más adecuado a su propósito, organizar, buscar información relevante que respalde sus ideas y adecuar las formas discursivas a la audiencia.

Por ello, Carlino (ob.cit) expone que es ese potencial epistémico de la escritura el que desperdician los estudiantes porque están más preocupados por cumplir lo que exige el docente que por aprender para producir saberes. En este sentido, resulta fundamental la planeación del texto: los estudiantes deben elaborar el plan textual, el cual puede hacerse a través de un mapa conceptual con la herramienta Cmaptools, disponible gratuitamente. Dicho plan se debe reforzar en una sesión síncrona donde el docente y los compañeros aporten ideas de mejora. Con las recomendaciones, cada grupo deberá iniciar la redacción.

Preferiblemente, el texto obedecerá a la tipología expositiva y la estructura preservará el modelo de inicio, desarrollo y cierre por ser la que predomina en el discurso científico- académico (Cañón y Rzonzew, 2019: 161). Se debe hacer énfasis durante el proceso, las cualidades de lo expositivo, como explicitan Bigi, García, & Chacón (2019):

...el objetivo esencial del texto expositivo es mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, utilizando “*parámetros estructurales discursivos*” esenciales (...). Por ello, aprender a redactar cada uno de estos subtipos demanda de la enseñanza de procedimientos por parte de los docentes, para que los alumnos reconozcan los principales elementos que los componen. (p. 37)

Sin embargo, es fundamental establecer los criterios del mismo. Para este caso se propone: a) el texto es una creación propia con aportes significativos tanto en la comprensión y apropiación de la problemática desde el ámbito disciplinar como en el aporte de soluciones a la misma; b) el texto se realiza con base en una revisión metódica, sistemática de fuentes confiables; c) debe incluir citas acordes a las normas APA con su respectiva lista de referencias; d) es de carácter expositivo, puesto que deben explicar la problemática con base en las consultas, pero orientada a una discusión argumentada en la búsqueda de soluciones y a la postura crítica frente a la realidad social.

Seguidamente, viene la fase más compleja: la revisión y, de ser necesario, la re-escritura. La revisión constituye la médula del proceso de escritura porque es donde el escritor contrasta la propuesta inicial y los alcances de lo desarrollado para reformular o dar por concluido el texto. Sobre la revisión existen diferentes propuestas teóricas; en su mayoría, analizan cómo la revisión tiene un poder metacognitivo de repensar y evaluar lo hecho, en la cual se confronta lo que se ha producido con el saber disciplinar y discursivo, así como con las convenciones de la escritura y con los propósitos iniciales del escritor.

Para el estudiante, como señalan Sánchez y Flores (2020) exige “*retomar, mejorar, transformar, o incluso reescribir completamente de otra forma, diferente a la primera versión*” (p. 29). Por ello, es el subproceso menos frecuente en escritores inexpertos porque se requiere entrenamiento y conocimiento del funcionamiento de los textos y los estudiantes se les dificulta separarse del texto inicial, otros no lo hacen y creen que el profesor no lo notará o rechazan las observaciones porque piensan que es necesidad del docente.

Etapas 5. Evaluación de los textos académicos

La evaluación se hace con una rúbrica. Para la creación de la misma se propone tener en cuenta los siguientes criterios:

a) Adecuación a la tipología textual

Esta se relaciona directamente con la superestructura de los textos expositivos tipo informe.

b) Calidad de la exposición

Los textos expositivos responden a un tipo muy particular de discurso: “*Un texto expositivo es aquel que tiene como finalidad transmitir, exponer y explicar información, por parte de quien conoce un tema, a quien o*

quienes quieren saber sobre él". (García Parejo, 2011). En consecuencia, se considera un género artificial que se desarrolla a través de la enseñanza, por lo cual se hace relevante, según Alarcón & Pinto (2018):

...la exposición pertenecería a los géneros secundarios, debido a que se desarrollan en situaciones culturales más complejas, que plantean la necesidad de dominar variados aspectos de organización y expresión de la lengua, propios de contextos culturales formales como los son los académicos, profesionales y laborales. (p. 5)

De modo tal que la apropiación discursiva puede ser un proceso progresivo, acorde con las exigencias académicas y la exposición a la escritura. Por otro lado, el escritor debe atender a la información que expondrá, para la cual prevalece el rigor científico-técnico, el empleo terminológico asociado a la disciplina y temática, la exclusión del yo discursivo y de las opiniones o consideraciones del autor. De igual forma, en la exposición se debe evidenciar la apropiación de la temática, la profundidad y la pertinencia de la información.

c) Progreso y coherencia temática

La persistencia de las incoherencias deriva de dos situaciones ancladas al proceso: la revisión y la formulación del propósito inicial.

d) Organización de párrafos y cohesión

El cual se puede trabajar a partir de ejercicios en OVA y gamificación que ayude a interiorizar los aspectos lingüísticos propios de la cohesión y luego confrontarlos con los textos de los estudiantes.

e) Empleo de las citas de diversas fuentes

Durante el proceso de escritura, se les debe explicar cómo hacer las cotas y revisar los borradores para ver si cumple las exigencias, el docente debe establecer los tipos de citas.

f) Calidad de información

La calidad de la información está relacionada con la suficiencia temática, la relevancia de la información expuesta, el propósito textual (lo que se quiere, cómo se quiere y para quien se produce), los aportes novedosos al tema, la pertinencia de la información citada y la coherencia entre objetivos y soluciones.

g) Plagio

Este punto se relaciona con las prácticas incompetentes de producción de conocimiento, a la laxitud ética. Pero, sabiendo conducir las falencias e inconvenientes, el maestro puede aprovechar la situación para orientar y mejorar los procesos.

h) Aspectos formales: puntuación y ortografía

Como dice (Cassany, 1997), la ortografía es la epidermis de la escritura. Es lo que más fácilmente se percibe. Y en este punto es importante ser claros, si bien algunos errores son parte del proceso, debe existir la convicción de trabajar para mejorar.

CONCLUSIONES

La escritura académica es un camino largo que aporta al estudiante muchos beneficios: disciplina, consciencia, conocimiento, autorregulación, entre otros. Pero, a su vez, es un trabajo arduo y de mucho compromiso para docentes y estudiantes. Requiere de revisión permanente del docente y toma mucho tiempo, sobre todo cuando los grupos son numerosos. De igual modo, resulta un choque para el estudiante de primeros semestres acostumbrados a trabajos conceptuales de copia y pegue que pueden ubicar en un solo libro; por el contrario, con esta metodología, toca sensibilizar acerca de la importancia de aprender a escribir académicamente e insistir en la revisión como la única forma de mejoramiento.

Asimismo, es importante hacer de notar las dificultades que se afrontan en el proceso porque ello incide directamente tanto en el proceso en sí, como en los resultados. Los mismos pueden ser: grupos numerosos que limitan el tiempo de atención personalizada y la frecuencia; la indisposición de algunos estudiantes arraigados a viejas prácticas de reproducción de conocimiento, aunado a las falencias en la lectura y la escritura. Sin embargo, evidenciar el progreso es muy satisfactorio.

Por otro lado, el empleo de una metodología activa como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) aporta riqueza al proceso de aprendizaje porque no se limita al trabajo de la didáctica de la lengua exclusivamente, sino que se parte de un proceso real de apropiación y producción de conocimiento. En este sentido, la estrategia propicia, además, la lectura crítica, las discusiones socializadas estilo comunidades de aprendizaje, la producción de saberes y el aprendizaje significativo. Requiere del estudiante compromiso y pasión; y, del docente atención y disposición para interactuar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Barrios, M., & Pinto Burgos, N. (24 de diciembre de 2018). Calidad de los Textos Expositivos de Estudiantes de Octavo Básico de Tres Colegio de la Región Metropolitana. Tesis de Maestría. Santiago de Chile, Chile: Universidad Andrés Bello.
- Almulhem, M. & Almulhem, J. (2022). Evaluation of Problem-Based Learning implementation in a College of Medicine, Kingdom of Saudi Arabia: a cross sectional comparative study. BMC Medical Education. 22:311. Doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03347-1>
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997). Introducción a la lingüística de textos. Barcelona, España: Ariel.
- Bigi, E., García Romero, M., & Chacón, E. (2018). Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Revista Perspectivas, 3(2), 46–59. <https://doi.org/10.22463/25909215.1588>
- Bigi, E., García, M., & Chacón, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben estudiantes universitarios de Educación? Zona Próxima, 25-55. Doi: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.31.378.2>
- Cano, F. y Vottero, B. (2018). La escritura en taller. De Grafein a las aulas. Goya: Arandu.
- Cañón Flórez L, Rzonzew Fernández DB. (2019). La lectura y la escritura de los textos académicos en el taller de confrontación de la licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional: un “ir tras las huellas” documentales. Redipe 8 (7) 159-80. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/786>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Educere, Revista Venezolana de Educación, 8(26), 321-327. Obtenido de http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- Carlino, P. (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. Argentina: Fondo de Cultura económica. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Cassany, D. (1997). Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2007). Enseñar lengua (12a. Ed). ISBN: 84-7827-100-7. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2021). El arte de dar clases según un lingüista. Anagrama: Barcelona.
- Côrte Vitória, M. (2018). La escritura académica: en la formación universitaria. Madrid: Narcea Ediciones. Obtenido de <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/ereader/bibliocecar/46309?page=1>
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En L. y. vida, Textos en contexto (págs. 69-180). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- García Parejo, I. (2011). Escribir textos expositivos en el aula.: Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles. Barcelona: Graó.
- Jiménez Naharro, M., & Lorenzo, F. (2018). “Más allá de las reglas”. Relación entre conocimiento gramatical explícito y calidad de la escritura académica en estudiantes de español L2. Hechos y proyecciones del lenguaje, 23. 9-30. Disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/issue/view/23-2017>
- Manzanares Moya, A. (2010). Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. En A. Escribano, & Á. del Valle, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una propuesta metodológica en educación superior. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones. Obtenido de <https://elibro.net/es/lc/bibliocecar/titulos/102005>
- Marinkovich, J., & Córdova, A. (2014). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. Revista Signos. Estudios de Lingüística, 47(84), 40- 63. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100003>

- Merton, R., Fiske, M. & Kendall, P. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada (traducción de Consuelo del Val y Javier Callejo). *Empiria. Revista de Metodología de ciencias sociales*, (1), 215-227.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80. Recuperado de: <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar la redacción académica a nivel universitario. *Formación universitaria*, 8(6), 75-84. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000600010>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.) *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi. ISBN 978-85-5696-308-6. Recuperado de: <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Rodríguez Ávila, Y. [Yildret Rodríguez]. (21 de abril de 2021). Construcción de la pregunta problema. [Vídeo]. https://youtu.be/qaddJy_RE2Y
- Rodríguez Ávila, Y. [Yildret Rodríguez]. (19 de septiembre de 2019). Texto académico. [Vídeo]. <https://youtu.be/eYNm0gUGXME>
- Rosales, P. & Vázquez, A. (1999). Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8 (15), 66-79. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6609>
- Sánchez, M. y Flores, E. (2020) Uso de sinónimos para la reescritura de cuentos nicaragüenses con estudiantes de séptimo grado basado en el Modelo de Aprendizaje por Esquema. (Tesis de grado) Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Disponible en: <https://repositorio.unan.edu.ni/13652/>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Wood, D.F. (2003). Problem based learning. *BMJ*. 326(7384):328–30. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328>