

Propuesta didáctica para la promoción de competencias escriturales en el contexto universitario¹

Didactic proposal for the promotion of writing skills in the university context

Sánchez Marroquín, Fadhia Nayibe; Celis Castiblanco, María Camila; Duque Romero, Claudia Alejandra



 Fadhia Nayibe Sánchez Marroquín
fadhia.sanchez@unibague.edu.co
Universidad de Ibagué, Colombia

 María Camila Celis Castiblanco
maria.celis@unibague.edu.co
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

 Claudia Alejandra Duque Romero
alejandra.duque@unibague.edu.co
Universidad de Ibagué, Colombia

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

Universidad del Tolima, Colombia
ISSN: 2027-3401
Periodicidad: Anual
vol. 11, núm. 1, 2021
eduperspectivas@ut.edu.co

Recepción: 30 Agosto 2021
Aprobación: 03 Noviembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/609/6092795008/>

Resumen: con el objetivo de promover competencias escriturales en el contexto universitario a través de una intervención pedagógica basada en la teoría del párrafo que propone Cassany; se diseñó una secuencia didáctica que retoma las bondades del ambiente individual y la entrevista flexible, donde el docente proporciona “andamios” para que el estudiante logre mayor autonomía mediante la regulación de sus procesos cognitivos y metacognitivos. La propuesta estuvo organizada en tres momentos: 1) valoración diagnóstica sobre competencias escriturales; 2) aplicación de la secuencia didáctica y 3) valoración de cambios en la competencia escritural. La metodología adoptada fue mixta cuasi-experimental pre-post para evaluar el impacto de la intervención didáctica. Los participantes fueron estudiantes universitarios de primer semestre. La muestra inicial fue de 58 párrafos escritos por los participantes, de los cuales, solo 44 (75.6 %) cumplieron requisitos de legibilidad mínima. Los párrafos fueron evaluados mediante una rúbrica antes y después de participar en la aplicación de la secuencia didáctica. Por último, los investigadores utilizaron el diario de campo para analizar cómo la entrevista flexible y el ambiente individual permean los propósitos de formación. Los resultados muestran el impacto favorable sobre la redacción tras el desarrollo de la secuencia didáctica y la apropiación de la teoría del párrafo. También se destaca la importancia de la entrevista flexible, porque las docentes lograron apoyar a sus estudiantes en la regulación de procesos cognitivos y metacognitivos durante la escritura en un ambiente de aprendizaje individual.

Palabras clave: Secuencia didáctica, escritura académica, párrafo, rol del docente.

Abstract: with the aim of promoting writing skills in the university context through a pedagogical intervention based on the paragraph theory proposed by Cassany, a didactic sequence was designed that takes up the benefits of the individual environment and the flexible interview, where the teacher provides “scaffolding” for the student to achieve greater autonomy through the regulation of their cognitive and metacognitive processes. The proposal was organized in three moments: 1) diagnostic assessment of writing skills; 2) application of the didactic sequence and 3) assessment of

changes in writing skills. The methodology adopted was mixed quasiexperimental pre-post to evaluate the impact of the didactic intervention. The participants were first semester university students. The initial sample consisted of 58 paragraphs written by the participants, of which only 44 (75.6 %) met minimum readability requirements. The paragraphs were evaluated by means of a rubric before and after participating in the application of the didactic sequence. Finally, the researchers used the field diary to analyze how the flexible interview and the individual environment permeate the training purposes. The results show the favorable impact on writing after the development of the didactic sequence and the appropriation of paragraph theory. The importance of the flexible interview is also highlighted, because the teachers were able to support their students in the regulation of cognitive and metacognitive processes during writing in an individual learning environment.

Keywords: Didactic sequence, academic writing, paragraph, teacher's role.

INTRODUCCIÓN

El estudio realizado tuvo como propósito el desarrollo de competencias escriturales en estudiantes universitarios, a partir de la teoría propuesta por Daniel Cassany. De acuerdo con Carlino (2013), en la educación superior es esencial la orientación de procesos lectoescriturales en las disciplinas. Por consiguiente, son necesarias asignaturas con este propósito, la creación de centros de español y la implementación de talleres de redacción. Sin embargo, este ejercicio no es responsabilidad única de los estudiantes, sino también de los docentes de todas las áreas del conocimiento.

El contexto universitario exige a sus estudiantes procesos de lectura comprensiva y una posterior producción de textos; sin embargo, las actividades de enseñanza son precarias o superficiales para lograr un verdadero proceso de alfabetización académica, más aún al trabajar bajo un currículo por competencias (Bigi et al., 2018), por tanto, se puede afirmar que no se fomentan habilidades lingüísticas cuando los docentes desconocen el potencial de las estrategias didácticas basadas en prácticas reguladas por tutores.

Por lo anterior, es urgente revisar los procesos de formación de docentes para evitar que la enseñanza de la escritura se reduzca a un aprestamiento de habilidades o competencias (Carlino, 2013, como se citó en Bigi et al., 2018), y se esperaría promover que los educadores acompañen la producción textual de sus estudiantes, a través de la organización de ambientes de aprendizaje con un propósito pedagógico claro, que permitan el uso apropiado de estrategias didácticas flexibles y se ajusten a las características de cada estudiante. De igual manera, es necesario formar a los estudiantes en la redacción de textos con un propósito comunicativo claro para el desarrollo de competencias escriturales.

Otro aspecto analizado por diferentes investigadores alrededor de la enseñanza de la escritura han sido los escasos estudios sobre producción del lenguaje, (Arias, 2012). Lo anterior puede deberse a que gran parte de estos se han basado en diseños experimentales para evaluar procesos cognitivos que subyacen a la producción de textos (por ejemplo, la memoria), por lo que resulta difícil pensar en variables para evaluar procesos de pensamiento alrededor de la construcción de un texto (planificar, traducir, revisar). Esto lleva a que sean pocos los investigadores que se ocupen del diseño y evaluación de estrategias didácticas que faciliten la enseñanza de la escritura (Arias, 2012).

Arias (2012) y Adoumieh (2013) indican que las estrategias didácticas siguen siendo un aspecto relevante para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y aunque existen estudios que aportan

con sus resultados al mejoramiento de la didáctica, son escasas las experiencias que muestran que los docentes en las aulas hacen uso de estas. Por lo anterior, la práctica pedagógica para la enseñanza de la escritura no se puede concebir como un proceso estático; al contrario, es dinámico y flexible en cuanto se ajusta a las características de los educandos y los contextos (Montoya et al., 2021; Roa et al., 2020).

En el campo de la didáctica, el modelo pedagógico dialogante para la enseñanza de la escritura en el aula, ha sido una alternativa para que docentes y estudiantes sean actores dinámicos en el intercambio de conocimiento (Adoumieh, 2013; Zubiría, 2002; Martínez, 2004; Moore, 1998; Cassany, 1999; Larrain & Burrows, 2020; Calle-Álvarez, 2020;

Boillos & Etxeberria 2020; Romero González & Álvarez Álvarez, 2020; Niño-Carrasco & Castellano-Ramírez, 2020). En esta línea, se puede decir que el aprendizaje se produce en un triángulo interactivo, el *docente* actúa como guía; el *estudiante* como sujeto que construye su conocimiento de forma activa para dar significado y sentido a nuevos saberes que le permitan apropiarse de competencias; y los *contenidos* potencialmente significativos para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001, como se cita en Mauri & Onrubia, 2008). Esta interacción se organiza en un entorno físico y psicosocial orientado hacia un propósito educativo.

Lo anterior señala que la forma como se producen las interacciones entre educadores y educandos alrededor de un contenido también depende de la organización del aula (disposición del mobiliario, materiales, recursos tecnológicos, metodologías, recursos didácticos, entre otros). Por consiguiente, el docente organiza estratégicamente el ambiente para favorecer interacciones específicas que posibilitan el desarrollo de competencias (Arias et al., 2005).

Un ambiente de aprendizaje responde al tipo de interacciones que en el aula se configuran. El docente estructura metas que orientan el tipo de metodología y las posibles formas de interacción, porque reflexiona acerca de cuestiones como la evaluación de saberes previos, presentación de nuevas ideas o conceptos sin ser arbitrarios con los pre-saberes, tipo de apoyo pedagógico durante la apropiación de nuevos saberes o competencias por parte de los estudiantes y la evaluación de resultados. Es decir que, la evaluación en sí misma se convierte en un proceso de permanente retroalimentación donde el docente identifica cómo está aprendiendo cada estudiante. En esta línea, el ambiente individual, orienta la interacción entre *docenteestudiante-contenido*. El ambiente individual promueve la autonomía, respeta los ritmos de aprendizaje, permite al docente acompañar a los estudiantes durante la apropiación de saberes y el desarrollo de competencias (andamiaje), facilita la retroalimentación continua y el logro de metas individuales (Arias et al., 2005).

A través del acompañamiento docente es posible que el estudiante empiece a regular su aprendizaje para el fortalecimiento de competencias escriturales, a través de la activación de procesos cognitivos y metacognitivos durante la producción escrita. El concepto de *metacognición* fue introducido por Flavell (1979), se trata de una capacidad de pensar sobre lo que se pensó o se piensa, lo que corresponde al conocimiento que una persona tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos. En lo anterior influyen otros aspectos como el ambiente, las características de la tarea y las habilidades para resolverla (Valenzuela, 2019; Huizar & de la Torre, 2020; Leal Rivas, 2020; Peña et al., 2020).

La metacognición posee dos componentes importantes: 1) el *conocimiento metacognitivo*, que hace referencia al conocimiento de los procesos cognitivos y el control que ejerce el sujeto sobre estos; 2) las *experiencias metacognitivas*, que aluden a las estrategias o herramientas para planear, monitorear y evaluar los mencionados procesos cognitivos (Flavell, 1979). La activación de los procesos metacognitivos dependen en gran parte del rol que el docente asuma en el aula; de este modo, el diseño de estrategias didácticas es importante porque permiten el desarrollo de competencias en lectura y escritura, las cuales se deben seguir trabajando aún en un nivel de educación superior (Olave et al., 2013; Franco, 2016; Clerici et al., 2015; Velásquez & Marinkovich, 2016; Montijano & Barrios, 2016; Carlino, 2017; Ramjan et al., 2018; Gascón, 2020; Gutiérrez & Ortega, 2021; Boatto et al., 2020).

Al indagar en otros contextos se encuentran investigaciones que profundizan de forma directa en la escritura del párrafo; por ejemplo, en República Checa, Obdržálková (2013) lo estudió como unidad sintáctico formal y comparó la redacción de su producción en español y en checo. Los resultados arrojaron información fundamental de su estructura y características propias. En España, González (2014) presentó una posición doble con respecto a la producción del párrafo y destacó el equilibrio que debe existir para evitar desorden. En el caso de Ibagué se hallaron dos investigaciones que guardan una relación indirecta con el objeto planteado en el presente: *El Modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica* (Briceño, 2014) y *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* (Botello, 2013).

Por lo expuesto anteriormente, esta propuesta busca dejar un precedente para los estudios de didáctica de la escritura –el párrafo– y alfabetización académica. En este sentido posee relevancia social, puesto que va dirigido a estudiantes de educación superior que requieren orientaciones precisas para incursionar en una cultura letrada que se exige en las diversas disciplinas del saber.

Para finalizar, es evidente que existe un vacío teórico que requiere ser abordado desde el plano local y que se argumenta en los escasos estudios a nivel internacional, nacional y local sobre el diseño e implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura académica en el contexto universitario (el párrafo). De la misma manera, los procesos de formación actuales exigen alternativas que suplan con las exigencias de lo que se denomina comunicación. Por tanto, a través de este estudio se respondió a la cuestión sobre cómo promover competencias escriturales en el contexto universitario a través de la teoría del párrafo de Daniel Cassany.

1. MARCO TEÓRICO

Las competencias son interpretadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) como el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven” (s.p.). Dentro de estas se encuentran las competencias de carácter comunicativo, las cuales contribuyen a “formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa” (MEN, s.f. s.p.).

En educación superior este concepto es sumamente relevante, pues una de las formas de comunicación es la escritura, razón por la cual “la producción escrita sigue siendo uno de los criterios principales para evaluar el desempeño de los estudiantes y la productividad de los investigadores” (Peña, 2008, p. 2).

Cassany et al., (1998) indican que “la escritura es una habilidad lingüística que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (p. 88). A la vez, la escritura es una analogía de la costura (Cassany, 2014): se debe hilar poco a poco para que la pieza cobre sentido al final. Sin duda, su práctica eficaz se afianza desde el progreso que desarrolla el escritor a partir de su propia experiencia; por lo tanto, no se trata de un proceso reducido, sino que, por lo contrario, es el fruto de un ejercicio permanente, reiterativo e inacabable. Así, tiempo y hábito se acoplan para proporcionar mejores resultados en la habilidad de la escritura.

En relación con el texto, existen diversidad de recomendaciones e instructivos sobre cómo hacer más eficiente el proceso de composición de un documento escrito y, en el escenario universitario, la escritura es una competencia fundamental en los resultados académicos de los estudiantes. El primer concepto que se debe definir es el significado de texto escrito, el cual se identifica como ese conjunto de enunciados que tienen un sentido completo y se unen entre sí para conformar un escrito. Según Cassany (2014), en el texto se encuentran características como la función externa, la estructura interna, la extensión interna, las faltas principales, entre otros aspectos.

El párrafo

Según el Diccionario de la Lengua Española, un párrafo es “cada una de las divisiones de un escrito señaladas por letra mayúscula al principio del renglón y punto y aparte al final del trozo de la escritura” (Real Academia Española, 1982, p. 988). Para Cassany (2014) ni siquiera la puntuación es tan importante dentro del texto como el párrafo, dado que sirve para estructurar el contenido y para reflejar desde la forma el orden de la información. Define entonces el párrafo de la siguiente manera:

Un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema. Es una unidad intermedia, superior a la oración e inferior al apartado o al texto, con valor gráfico y significativo. Tiene identidad gráfica porque se distingue visualmente en la página (...) Tiene una unidad significativa porque trata exclusivamente un tema, subtema o algún aspecto particular en relación con el resto del texto. (Cassany, 2014, p. 84).

En consecuencia, esa mínima unidad de redacción que desarrolla el sentido de una idea y que se identifica gráficamente con los puntos y aparte debe tener unas características fundamentales para su organización. La idea central se entiende con mayor facilidad cuando se expresa en una oración principal, una frase que sintetice la noción de lo que se desea expresar. Ahora bien, la oración principal se puede ubicar al inicio, en la mitad o al final del párrafo, dependiendo de la intención comunicativa del autor. Si el propósito es deductivo, la oración principal se ubicará en el inicio del párrafo. Con esta estructura el lector no tiene que esforzarse en buscar la oración principal a través de todo el párrafo; a la luz de esa idea se pueden leer las demás frases con gran rapidez y facilidad de comprensión, pues las otras ideas confirman o explican lo que se ha dicho en primer término.

Pero si el autor prefiere ubicar la oración principal al final del párrafo, estará adoptando una metodología inductiva. En este párrafo, el lector encontrará que ella viene a ser como la afirmación definitiva o la conclusión general de todo el párrafo y las otras frases lo que hacen es preparar el terreno por medio de consideraciones y afirmaciones parciales que apuntan, progresivamente, hacia la conclusión. Finalmente, si el autor ubica la oración principal en el medio del párrafo, el pensamiento estará desarrollado, en general, a manera de un movimiento pendular, pues la primera parte del párrafo será un preámbulo o una preparación que culminará con la aparición de la idea central.

Como se ha mencionado, dentro del párrafo es determinante la función que cumple la oración en la expresión de las ideas con un sentido completo. Cassany (2014) considera que identificar la arquitectura de la oración significa llegar al fondo, a la esencia de la escritura. Por lo tanto, este autor indica unos conceptos claves para la construcción correcta de frases: En primer lugar, se debe hacer un uso moderado de los incisos tanto en cantidad como en calidad, y a ello se refiere en revisar que los incisos tengan un máximo de quince palabras, las cuales corresponden a la capacidad media de la memoria a corto plazo; es decir, es la extensión máxima recomendada de información que se puede retener fácilmente dentro de una explicación.

La extensión del párrafo es muy importante, puesto que si es muy largo se puede caer en el riesgo de que se arriesgue la claridad de la idea central porque se agregan detalles irrelevantes que no aportan a la cohesión del texto. Por lo contrario, fragmentar el texto en párrafos cortos tampoco es muy recomendable, debido a que presentar las ideas a través de muchas oraciones cortas afecta el hilo conductor central. Cassany (2014) indica que no hay directrices absolutas en cuanto a la extensión del párrafo. No obstante, se identifica con las recomendaciones de los manuales de estilo periodísticos, que sugieren una extensión de máximo cuatro o cinco oraciones, de cien a 120 palabras y máximo veinte líneas. Desde esta perspectiva, este estudio recomienda una extensión alrededor de cien palabras por párrafo, entre tres a cinco oraciones y preferiblemente, la oración principal al inicio del párrafo (deductivo).

2. MARCO METODOLÓGICO

La metodología se centró en un estudio mixto cuasi-experimental pre-post, para evaluar el impacto en una intervención pedagógica.

2.1. Participantes

La muestra estuvo constituida por un grupo de estudiantes de primer semestre académico que cursaron la asignatura Lectura y Escritura en una universidad colombiana. La muestra inicial fue de 58 párrafos escritos por estudiantes de cuatro programas académicos: Derecho, Psicología, Biología Ambiental y Ciencia Política. De los 58 párrafos, solo 44, es decir, el 75.6 % cumplió a cabalidad con los requisitos, esto significa que aceptaron participar en el proyecto a través de la firma de un consentimiento informado (los acudientes de estudiantes menores de edad también debieron autorizar a través de la firma de este documento) y legibilidad mínima del texto.

2.2. Diseño de la investigación

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario de datos sociodemográficos que incluyó la formación y experiencia en la escritura de textos académicos. Adicionalmente, se diseñó una secuencia didáctica basada en la teoría del párrafo de Daniel Cassany, la cual involucró el uso del ambiente individual y la entrevista flexible, donde el docente apoyó al estudiante para que regulara su aprendizaje, a través de la activación de procesos metacognitivos. Por otro lado, se diseñó una rúbrica para evaluar competencias escriturales antes y después de participar en la aplicación de la secuencia didáctica. Por último, los investigadores utilizaron el diario de campo.

2.3. Materiales

La secuencia didáctica estuvo organizada en tres momentos: 1) valoración diagnóstica sobre las competencias escriturales de los participantes, a través de la rúbrica de evaluación diseñada y previo a la aplicación de la secuencia didáctica; 2) aplicación de la secuencia didáctica y 3) valoración de cambios en la competencia escritural de los participantes a través de la rúbrica de evaluación y posterior a la aplicación de la secuencia didáctica. La perspectiva pedagógica adoptada buscó favorecer la interacción entre el estudiante y el docente orientada hacia el desarrollo de una competencia, siendo el docente un facilitador que proporciona “andamios” al estudiante. Este logra mayor autonomía debido a que aprende a regular procesos cognitivos y metacognitivos durante la producción escrita. Para lo anterior, se diseñó una entrevista flexible de apoyo para docentes (Tabla 1), que les permitió activar procesos cognitivos y metacognitivos en sus estudiantes durante la escritura académica. Esta entrevista fue evaluada por pares expertos y, posteriormente, utilizada por los docentes que aplicaron la secuencia didáctica.

TABLA 1
Estructura de la entrevista flexible de apoyo para docentes que permitió la activación de procesos cognitivos y metacognitivos durante la producción escrita de los estudiantes

Tipo de pregunta	Dimensión
Activación de conocimientos previos	Conocimiento de la cognición
Planificación Regulación de la cognición Autoevaluación	Conocimiento de la cognición
Estrategia cognitiva	Regulación de la cognición
Actitudes	Regulación de la cognición
Preguntas sobre el conocimiento	
Preguntas sobre el proceso	Conocimiento de la cognición
Preguntas para precisar	
Preguntas que llevan a elegir estrategias alternativas	
Preguntas para razonamiento	
Preguntas para insistir en el proceso	
Preguntas para controlar la impulsividad	Regulación de la cognición

Nota: elaboración propia

2.4. Procedimiento

El proyecto de investigación *Promoción de competencias escriturales en el contexto universitario a través de la teoría del párrafo de Daniel Cassany* se ejecutó mediante tres fases. La primera de ellas fue una prueba de entrada (fase diagnóstica) que consistió en la redacción de un párrafo en respuesta a la pregunta: ¿en qué aspectos contribuye su profesión al desarrollo regional del Tolima? La segunda permitió desarrollar, mediante una secuencia didáctica (fase de apropiación), los parámetros teóricos acerca del párrafo con base en la teoría de Daniel Cassany y, la tercera (evaluación sobre competencias desarrolladas) fue una prueba de salida que tuvo en cuenta el mismo esquema de la prueba inicial para contrastar las dos medidas registradas.

Se reconoce que previo al desarrollo de cada prueba, los estudiantes contaron con mínimo un mes para realizar lecturas acerca de temas disciplinares que fueran de su interés. Durante cada fase de escritura, es decir en la prueba de entrada y de salida, los estudiantes escribieron de forma individual, a mano alzada y tuvieron sesenta minutos para desarrollar esta actividad. Cada párrafo fue evaluado con una puntuación máxima de

2.50, que condujo tener en cuenta los siguientes promedios: a) alto: 2.5 a 2.1; b) intermedio: 2.0 a 1.1 y c) bajo: 1.1 a 0. Para la evaluación de los párrafos se construyó una rejilla que evaluó tres variables: fondo, estructura y forma.

3. RESULTADOS

En la prueba diagnóstica, 35 párrafos obtuvieron el nivel bajo. Por su parte, 9 alcanzaron el nivel intermedio y ninguno logró el nivel alto. En la prueba final, 31 párrafos llegaron al nivel intermedio; el nivel alto lo lograron 11 y, el nivel bajo, 2. En la Tabla 2 se presentan los resultados con base en la escala de valoración: bajo, intermedio y alto, de cada uno de los párrafos. También se relacionan los respectivos porcentajes de cada prueba aplicada.

TABLA 2
Promedios con porcentajes de evaluación

Fase 1. Prueba diagnóstica	Fase 3. Prueba final
Bajo: 35 (79.54%)	Bajo: 2 (4.54 %)
Intermedio: 9 (22.45 %)	Intermedio: 31 (70.45 %)
Alto: 0 %	Alto: 11 (25 %)

Nota: elaboración propia

Como se puede evidenciar, en la prueba de entrada, el mayor porcentaje de párrafos se concentraron en el nivel bajo, mientras que en el nivel alto no aparece registro alguno. De otro lado, en la prueba de salida aparece registro de párrafos en el nivel alto, pero también disminuye la cantidad de párrafos clasificados en el nivel bajo. Entre tanto, el nivel intermedio se caracteriza por ampliar la cantidad de párrafos que le pertenecen y es, junto con el nivel alto, las dos clasificaciones que tienden a incrementarse en la prueba final. Si se analiza cada resultado a partir de porcentajes y estableciendo la relación prueba final vs. prueba diagnóstica, se puede esclarecer, por ejemplo, que el nivel bajo en la prueba final disminuye un 75 %. Por su parte, el nivel intermedio aumenta en un 48%, comportamiento que es significativo. Finalmente, el nivel alto reporta un 25 % de avance. De los tres casos, el porcentaje que representa una diferencia mayor corresponde con el de las pruebas finales con calificación baja.

Es importante reconocer que los 44 resultados arrojaron una evolución en los promedios de cada una de las pruebas. Así las cosas, aún cuando cada puntuación hiciera parte del mismo rango de valoración, hubo décimas adicionales que permitieron un valor agregado en todos los casos. De otro lado, un comportamiento valioso de la muestra es que ninguno de los resultados desmejoró, es decir, ninguno presentó registro de merma en la prueba de salida en relación con la prueba de entrada. Por otro lado, ninguno de los resultados se mantuvo en la misma valoración, es decir que, en todos los casos, hubo un avance. Ver Tabla 3.

TABLA 3
Clasificación de las pruebas

n.º	Clasificación de la prueba	Promedio entrada	Promedio salida
01	Bajo-alto	1.00	2.40
02	Intermedio-alto	1.20	2.40
03	Bajo-intermedio	0.50	2.00
04	Bajo-bajo	0.30	0.80

Nota: elaboración propia

A continuación, se presentan algunos ejemplos de párrafos que fueron seleccionados aleatoriamente de la muestra. Como se puede evidenciar, todos los párrafos son diferentes y cada uno presenta características, que pueden clasificarse en las variables de fondo, estructura y forma.

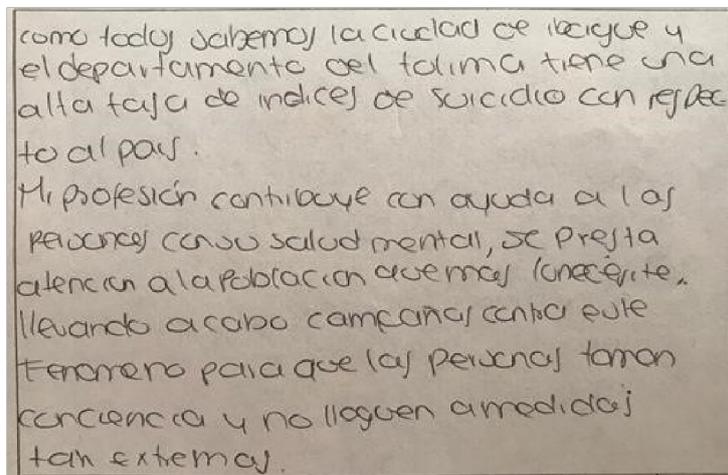
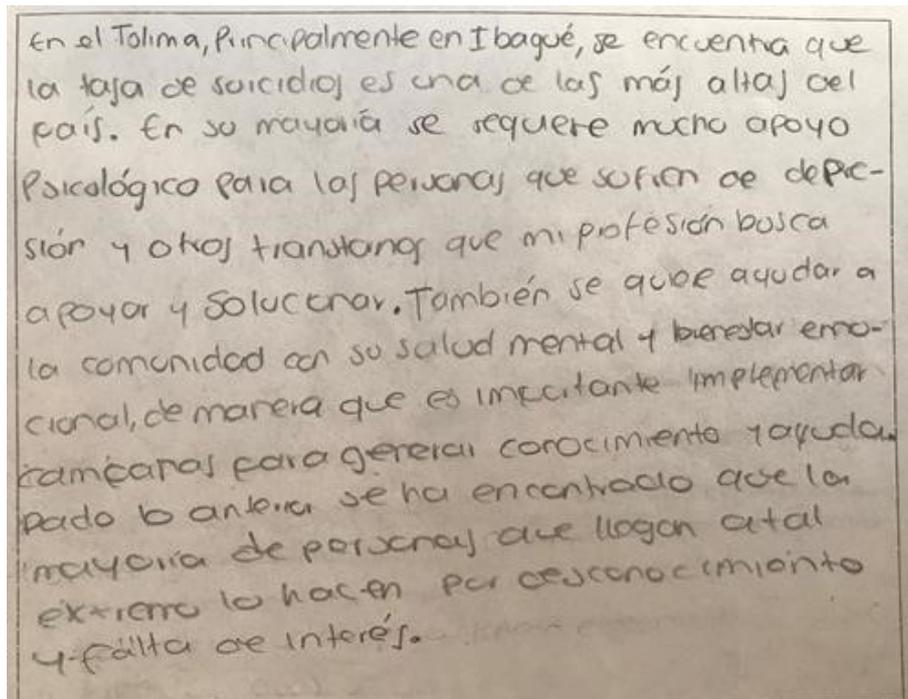


FIGURA 1.
Versión inicial (ejemplo 1)

Nota: ejemplo material analizado

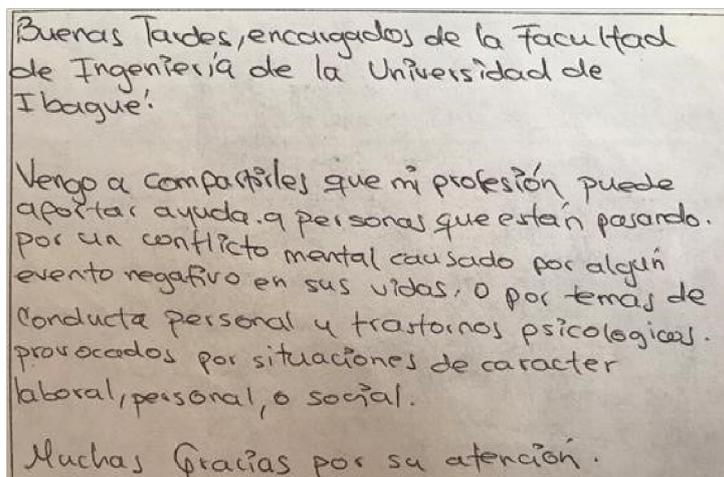


En el Tolima, principalmente en Ibagué, se encuentra que la tasa de suicidios es una de las más altas del país. En su mayoría se requiere mucho apoyo psicológico para las personas que sufren de depresión y otros trastornos que mi profesión busca apoyar y solucionar. También se quiere ayudar a la comunidad con su salud mental y bienestar emocional, de manera que es importante implementar campañas para generar conocimiento y ayuda. Pudo haberse encontrado que la mayoría de personas que llegan a tal extremo lo hacen por desconocimiento y falta de interés.

FIGURA 2

Versión final (ejemplo 1)

Nota: ejemplo material analizado



Buenas Tardes, encargados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Ibagué:

Vengo a compartirles que mi profesión puede aportar ayuda a personas que están pasando por un conflicto mental causado por algún evento negativo en sus vidas, o por temas de conducta personal y trastornos psicológicos, provocados por situaciones de carácter laboral, personal, o social.

Muchas Gracias por su atención.

FIGURA 3

Versión inicial (ejemplo 2)

Nota: ejemplo material analizado

La psicología es un estudio que ayuda en la toma de decisiones y en la solución de problemas sociales, laborales y personales para el mejoramiento del desarrollo del Tolima. Esta ciencia ofrece sus servicios en situaciones de asistencia constante como lo son el desempleo y el suicidio, al analizar la situación y hallar soluciones a los problemas. También sirve en la orientación laboral, sexual o en proyectos de mejoras en beneficios para la comunidad. En conclusión, la psicología es una profesión que escucha a las personas cuando estas necesitan una ayuda externa que los aconseje y entienda en los momentos que más lo necesitan.

FIGURA 4
Versión final (ejemplo 2)
Nota: ejemplo material analizado

Ser psicólogos para muchos es algo normal, mas del desarrollo correcto y enfocado de la vida, depende el éxito de una región. Todos formamos la sociedad y cada uno somos lo que internamente tenemos, entonces, todo lo que externamente visible es lo internamente vivido. No es fácil mantener el equilibrio de una vida y menos de una sociedad desarrollada pero por eso estamos nosotros enfocados en este estudio.

“Basate en la mente de la sociedad y podrás llegar a su corazón”, todo psicólogo quiere esto aunque claramente la meta es alcanzarlo. Ironicamente o no, la definición de psicología se asemeja a la sociedad ya que, la diversidad de denominación, terminos y enfoques va reinando en ellas, pero de eso se trata: encontrarte sentido a la multitud de ideas.

FIGURA 5
Versión inicial (ejemplo 3)
Nota: ejemplo material analizado

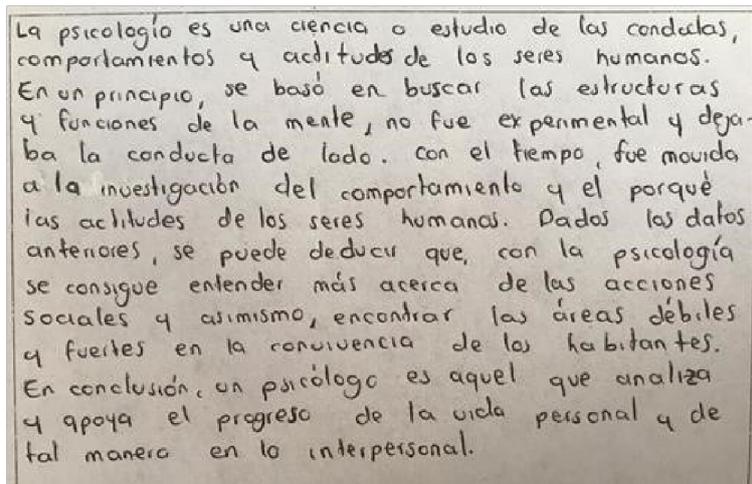


FIGURA 6
Versión final (ejemplo 3)
Nota: ejemplo material analizado

4. DISCUSIÓN

-Función externa. Si bien cada párrafo cumple funciones específicas en el contexto del escrito, según sea el propósito de introducir, desarrollar, enlazar, ejemplificar, contrastar o concluir, entre otras, para efectos de esta investigación, la escritura de un solo párrafo de cien palabras cumplió con el objetivo de desarrollar una idea central.

-Estructura interna. En las pruebas de entrada y de salida hubo un tema claro por desarrollar. Los estudiantes cumplieron con lecturas previas a cada momento, con el fin de tener un bagaje de información disciplinar para escribir. Sin embargo, en la prueba de entrada los estudiantes presentan en un solo párrafo varias ideas, hecho que revela desorganización en algunos apartados de ese fragmento de texto.

Por su parte, en la prueba final es más claro el desarrollo de una sola idea, teniendo en cuenta el carácter expositivo del párrafo, y debido a la organización de la información y a la articulación de oraciones se logró mayor coherencia y cohesión. La estructura deductiva, en la cual la oración principal debía escribirse al inicio del párrafo para englobar la idea central, les permitió a los estudiantes introducir el tema y desarrollarlo mediante tres o cinco oraciones secundarias. De esta manera, se logró que la intención comunicativa se cumpliera.

-Extensión interna. La extensión del párrafo varía. En las pruebas de entrada se encuentran párrafos muy cortos que tienen un promedio de 57 y 65 palabras, hasta párrafos extensos de 128 palabras. Por su parte, en la prueba final los párrafos oscilan en un promedio de 96 a 116 palabras. Lo anterior significa que en la última prueba los estudiantes tienen una noción más clara del número de palabras o líneas de cada párrafo conforme a Cassany (2014). El ideal de párrafo de acuerdo con el filólogo español apela a la redacción de párrafos de seis a diez líneas, y se mantiene la noción de un párrafo de cien palabras, tal como lo señaló Sánchez (2017).

Ahora bien, en cuanto a la estructura y organización de las oraciones es fundamental tener en cuenta que en las pruebas de diagnóstico los estudiantes presentaron un párrafo que en realidad fueron dos y tres párrafos; situación que se traduce en el desconocimiento frente a la composición de un párrafo. Por su parte, en la prueba final, la mayoría de estudiantes consolidó un solo fragmento en el párrafo. En la prueba inicial las oraciones están desorganizadas y hay errores sintácticos y semánticos. Entre tanto, en la prueba final las oraciones atienden a la estructura sujeto, verbo más complemento y, además, los errores gramaticales y ortográficos disminuyen.

-Faltas principales. Aun cuando todos los párrafos fueron escritos bajo condiciones equivalentes, los párrafos de la prueba diagnóstica presentan mayor cantidad de errores que los de la prueba de salida. Desde la misma característica gráfica de los párrafos, hay diferencia en la constitución de los párrafos de entrada y aquellos de salida.

A la vez se presentan faltas principales que se enfocan principalmente en puntuación, acentuación y uso de mayúsculas y minúsculas. Estos errores se dividieron en ortográficos, gramaticales y de oralidad. En este sentido también es importante reconocer que en la prueba final los errores, aunque aparecía, se presentaban en menor proporción. En la Tabla 4 se evidencian los errores y tipos de errores que aparecen por cada fase del proyecto. En la siguiente tabla se exponen los errores gramaticales y ortográficos de cada fase del proyecto.

TABLA 4
Errores gramaticales y ortográficos en cada fase del proyecto

Fase 1. Prueba diagnóstica	Fase 3. Prueba final
Ortografía. Mayúsculas, acentuación, puntuación, palabras unidas, omisión de letras, repetición de palabras, escritura incorrecta de abreviaturas, palabras unidas, uso de y/o, uso incorrecto de comillas, palabras mal escritas.	Ortografía. Puntuación, uso mayúsculas, repetición de palabras.
Gramática. Gerundio, ausencia de sujeto en la oración, ideas incompletas, fallas de concordancia, ausencia de conectores, uso inadecuado de donde, uso inadecuado de la cual.	Gramática. Gerundio.

Nota: elaboración propia

Por otro lado, de acuerdo con la metodología adoptada en la secuencia didáctica, el desarrollo de las actividades expuestas se organizó en un ambiente individual, es decir, a los estudiantes se les pidió que, durante los diferentes momentos de la escritura en el aula, se dirigieran a buscar apoyo exclusivamente con las docentes. Como estrategia de apoyo pedagógico, las docentes utilizaron la entrevista flexible a través de las dimensiones expuestas en este documento en la Tabla 1. Así pues, mediante un ejercicio de observación no participante realizado por investigadores del equipo, se evaluaron las prácticas de las profesoras mientras los estudiantes desarrollaron su producción escrita. Los resultados de los registros de observación se organizaron a través de las siguientes categorías vinculadas a la secuencia didáctica: 1) activación de conocimientos previos; 2) apoyo pedagógico durante la apropiación de competencias escriturales y 3) organización del aula. Los resultados se exponen en la Tabla 5.

TABLA 5
Rol del docente durante la producción escrita de los estudiantes en el aula

Categorías	Notas del observador
Activación de conocimientos previos	Las docentes utilizaron preguntas de activación de conocimientos previos sugeridas en la entrevista flexible y diseñadas para indagar sobre el pensamiento de los estudiantes. Lo anterior activó la participación de la mayor parte de los estudiantes, y se logró identificar la disposición cognitiva y afectiva de los estudiantes frente a la escritura académica.
Apoyo pedagógico durante la apropiación de competencias escriturales	Las docentes, a través de preguntas para activar en los estudiantes procesos como la planificación, autoevaluación, conocimientos, para razonar, de autoevaluación, valoración de estrategias alternativas, entre otras, permitieron a sus estudiantes regular su propio proceso de aprendizaje y se notó una actitud más reflexiva por parte de los mismos.
Organización del aula	Las docentes propiciaron un ambiente individual, en el que se proporcionó acompañamiento a cada estudiante de acuerdo con el desarrollo de su proceso individual, generando interacciones específicas en el intercambio únicamente entre <i>docenteestudiante</i> .

Nota: elaboración propia

El tipo de preguntas más utilizadas por las docentes para activar procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes durante el proceso escritural en el aula fueron: activación de conocimientos previos, planificación, autoevaluación, estrategia cognitiva, actitudes, preguntas sobre el proceso, preguntas de razonamiento y preguntas para insistir en el proceso. Lo anterior indica que el ambiente individual permitió a los estudiantes ser más autónomos en su proceso de aprendizaje porque las docentes brindaron retroalimentación de acuerdo a los avances de cada uno e independientemente de los avances de otros estudiantes. Adicionalmente, dado que el ambiente individual organizado impidió la interdependencia entre los estudiantes, se notó que, con la ayuda del docente a través de palabras como “*tú puedes*”, “*vas bien*” o “*puedes mejorarlo*”, cada estudiante se centró gradualmente en su proceso de escritura y se observó por gestos de satisfacción, que experimentaron mayor confianza en sus resultados, esto sin duda disminuyó la probabilidad de sentir frustración.

CONCLUSIONES

La ejecución del proyecto *Promoción de competencias escriturales en el contexto universitario, a través de la teoría del párrafo de Daniel Cassany* demostró que hay un impacto favorable en la redacción de los estudiantes tras el desarrollo de la secuencia didáctica. A través de las categorías de fondo, estructura y forma se evidenció claridad en la apropiación y uso de la teoría.

La teoría del párrafo de Cassany fortalece las competencias de escritura de los estudiantes y orienta la construcción de discursos académicos, a partir de la planeación y la organización de las ideas, aun cuando estas se materializan en contextos reales e inmediatos. En esta experiencia investigativa hubo una debilidad constante frente a la ortografía de la lengua, y aunque los estudiantes fueron generando ciertas estrategias

para mitigar esta problemática en un semestre hubo avance, pero se debe seguir trabajando en ello para minimizarlo en su punto más alto.

En coherencia con Coll (2001), la secuencia didáctica diseñada posibilitó la interacción del profesor como guía, el estudiante como sujeto activo que está en la capacidad de regular y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, y los contenidos, los cuales se articularon con los intereses profesionales de cada estudiante, siendo potencialmente significativos. Dicho triángulo se configuró gracias a la organización estratégica del aula a través del uso del ambiente individual, de este modo, las interacciones entre el docente y los estudiantes posibilitaron el desarrollo de competencias escriturales. Al respecto, Arias et al. (2005) refieren que un ambiente dinámico y retador incita a indagar, cuestionar, plantear preguntas, entre otros. Además, un aula organizada con un propósito pedagógico claro permite a los estudiantes un aprendizaje mediado por procesos cognitivos y afectivos que en últimas supone una vía clave para el desarrollo de competencias.

En consideración con lo anterior y a los resultados expuestos en este estudio, el uso del ambiente individual parece ser una estrategia potente y se suma al ambiente cooperativo por su impacto favorable en el aprendizaje. De acuerdo con Arias et al. (2005), el ambiente individual permite a los estudiantes ser más autónomos por la confianza que experimentan para desarrollar sus potenciales; esto sugiere que en futuros estudios se debería evaluar la relación del uso del ambiente individual con el desarrollo de competencias escriturales en el aula; sin embargo, la organización del aula no parece ser el único recurso clave para la enseñanza y el aprendizaje, pues el funcionamiento de tal acomodación del espacio y del tipo de interacciones que allí se establecen, dependen del rol que el docente asuma. Los procesos de regulación que los estudiantes tuvieron frente a su aprendizaje supone la relevancia de la regulación de procesos cognitivos y metacognitivos para la escritura a través del rol del docente mediante el uso de la entrevista flexible; esta herramienta activó la cognición y metacognición, procesos mediadores en el desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios que participaron en el estudio. Dada la importancia de escribir apropiadamente en el aula universitaria y entendida la escritura como una competencia requerida, es necesario dar atención y posibilitar al estudiante estrategias metacognitivas que favorezcan y contribuyan al mejoramiento del proceso de producción del lenguaje escrito.

Estos resultados ratifican lo dicho por Flavell (1979), pues la metacognición como la capacidad de pensar sobre lo que se pensó o se piensa, aumenta en los estudiantes el uso de estrategias para planear, monitorear y evaluar los procesos cognitivos con la ayuda del docente. Debe destacarse que la discusión sobre el desarrollo de competencias escriturales en el contexto universitario ha transformado la concepción del estudiante como el principal responsable de su proceso de escritura en la universidad, y se revela que la práctica docente otorga nuevos sentidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Por lo tanto, responsabilizar a las instituciones de básica y secundaria por las dificultades escriturales de los estudiantes que ingresan a la universidad, ya no es una discusión que amerita ser atendida. Por el contrario, los resultados de este estudio y diversas investigaciones que tratan el tema de la escritura universitaria se dedican a proponer y validar estrategias didácticas que contribuyan al mejoramiento de los procesos de formación. De hecho, en la bibliografía de soporte se citan autores claves como Cassany, Coll, Vygotsky, Piaget, Martínez, entre otros, que se concentran en analizar las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes en muchas ocasiones tienen propósitos distintos de los intereses de los directivos de las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2013). Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. *Revista Sapiens* 14(1), 23-40 http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131758152013000100003
- Arias, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV CEDELEQ IV* (pp. 33-46). <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736534>.

- Arias, J., Cárdenas, C., & Estupiñán, F. (2005). *Aprendizaje Cooperativo*. Segunda Edición: Editora Guadalupe Ltda.
- Bigi, E., Romero, M. G., & Chacón, E. (2018). Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. *Revista Perspectivas*, 3(2), 46-59.
- Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A., & Aguilera, M. S. (2020). Evaluación de aprendizajes en el aula universitaria: innovación y valoración de docentes y ayudantes alumnas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(4), 119-136.
- Botello, S. (2013). La escritura como proceso y objeto de enseñanza (tesis de posgrado). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
- Boillos, M. M., & Etxeberria, G. B. (2020). Propuesta didáctica para una primera aproximación a la escritura del artículo científico en Euskera. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 26-47.
- Briceño, J. (2014). El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica (trabajo de posgrado). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
- Calle-Álvarez, G. Y. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 323-335.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (sin mes), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Dossier WRAB Writing Research Across Borders*. doi: 10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 2009(9), 47-66.
- Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Segunda edición: Editorial Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*: Editorial Graó. Centro Virtual Cervantes (2018). Lingüística del texto. Recuperado el 20 de enero de 2020, de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticatextual.htm
- Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. L'autor.
- Clerici, C., Monteverde, A. C., & Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(50), 35-70.
- De Zubiría, Julián. (2002). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*: Aula Abierta Magisterio.
- Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry" En *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *Revista de Investigación Educativa* (22), 151-175. <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283143550008.pdf>
- Gascón, A. R. (2020). Regulación metacognitiva y actividad metalingüística durante el proceso de composición escrita en colaboración a partir de la lectura de fuentes diversas. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 13(3), 4.
- González, J. (2014). Aproximación a la unidad párrafo. Un enfoque plural. *Estudios de Lingüística del español* 35(1), 161-188. <https://www.raco.cat/index.php/Elies/article/view/285728/373699>
- Gutiérrez, C. F. V., & Ortega, F. J. R. (2021). Metacognición: un fenómeno estratégico para la enseñanza y el aprendizaje. *PURIQ* 3(1), 164-184.
- Huizar, M. V., & de la Torre, Y. G. (2020). aprendizaje autorregulado: las tecnologías de información y comunicación (tic) y la lectura en la educación superior. *Red De Investigación Educativa*, 12(2), 31-45.
- Larrain, A., & Burrows, F. (2020). Las pautas sí importan. Efecto del uso de pautas sobre la calidad de la escritura argumentativa en la universidad. *Formación universitaria*, 13(1), 115-126.

- Leal Rivas, N. (2020). *Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub) procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE)*. Recuperado el 20 de enero de 2020, de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63864>
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 132-151): Editorial Morata.
- Moore, T. W. (1998). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Falta la ciudad: Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Revolución educativa Programas para el desarrollo de competencias*. Recuperado el 20 de enero de 2020, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf
- Montijano, M. & Barrios, M. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción* 32(8), 289-308. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048481017>
- Montoya, A. F. M., Cano, L. J. Z., Castro-Camelo, A., & Carrasco, F. C. (2021). Estrategias de autorregulación para la habilidad de escritura en inglés: Un proyecto de aula en primaria. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 125-133.
- Niño-Carrasco, S., & Castellanos-Ramírez, J. (2020). Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Nova scientia*, 12(25), 1-29.
- Obdržálková, V. (2013). El párrafo como unidad sintáctico-formal y temática de textos expositivo-argumentativos en checo y español: enfoque contrastivo y traductológico. *Sendebare Revista de traducción e interpretación. Universidad de Granada*(24), 127-150. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebare/article/view/1316>
- Olave-Arias, G., Cisneros Estupiñán, M. & Rojas García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16(3), 455-471. <http://www.redalyc.org/html/834/83429830004/>
- Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado el 20 de enero de 2020, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Peña Cárdenas, M. A., Benjumea Galindo, C., Castillo Rodríguez, T., & Castiblanco Cuchumbe, G. (2020). La intensidad del cambio en los cursos universitarios con componente de escritura académica: análisis desde la perspectiva de los profesores. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 103-116.
- Real Academia Española. (1982). *Párrafo*: Espasa Calpe.
- Ramjan, L. M., Maneze, D., Everett, B., Glew, P., Trajkovski, S., Lynch, J., & Salamonson, Y. (2018). Students' experiences of embedded academic literacy support in a graduate entry nursing program: A qualitative study. *Nurse education in practice*, 28, 302-309.
- Roa, J. A. C., Moreno, Y. F. P., & Álvarez, H. R. (2020). Acción, evaluación y reflexión. De la contemplación a la expresión: una ruta del pensamiento. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 6-32.
- Romero González, A. N., & Álvarez Álvarez, M. D. L. N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 395-418.
- Sánchez, F. (2017). *El párrafo*. Recuperado el 20 de enero de 2019, de <https://es.slideshare.net/fadhiasm/el-prrafo-por-fadhiasnchez-71979877>
- Valenzuela, Á. (2019). What 's new in metacognition? Review of the concept, its components and related terms. *Educação e Pesquisa*, 45. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022019000100525&script=sci_arttext&tlng=es
- Velásquez, M. & Marinkovich, J. (2016). Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las licenciaturas en Historia y Biología. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54(2). 113-136. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48832016000200006&lng=es&nrm=iso

NOTAS

- [1] Artículo de investigación con resultados totales, producto del proyecto adelantado en el marco de la convocatoria interna de la Dirección de investigaciones de la Universidad de Ibagué, Colombia.