



Las prácticas preprofesionales como estrategia metacognitiva para el mejoramiento de la escritura

Preprofessional teaching practices as a metacognitive strategy for improving writing

Práticas pré-profissionais como estratégia metacognitiva para a melhoria da escrita

- **Tannia Eidith Rodríguez Rodríguez.** Investigadora independiente, Ecuador, terry727ymedio@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1054-178>
- **Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez.** Investigadora independiente, Ecuador, manahie@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0818-8135>

Recibido: 23-04-2024 / **Aprobado:** 02-07-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

En Ecuador, un gran número de estudiantes universitarios en carreras de educación, incluso al finalizar sus estudios, no logra adquirir una destreza escritural suficiente. Esto afecta su capacidad para fomentar el desarrollo de habilidades de escritura en sus futuros estudiantes de educación básica y media. El presente estudio tiene como objetivo evaluar el impacto de las estrategias metacognitivas empleadas en la práctica docente sobre el mejoramiento de las habilidades escriturales de 32 estudiantes de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura. La metodología adoptada fue un diseño pre-experimental con preprueba-postprueba aplicado a un solo grupo. El principal resultado de este estudio demuestra que la implementación de estrategias metacognitivas en la enseñanza contribuye significativamente al desarrollo de las destrezas de escritura en los estudiantes universitarios, promoviendo una práctica más comprometida y creativa.

Palabras clave: escritura situada, práctica docente, metacognición

Abstract

In Ecuador, university students in education, even at the end of their studies, often fail to acquire a sufficient level of writing skills. This implies that their teaching practice does not effectively contribute to the development of these skills in their students in elementary and secondary education. The present study analyzes how the use of teaching practices as a metacognitive strategy affected the improvement of writing skills among students in the Pedagogy of Language and Literature program. The methodological approach of this study followed a pre-experimental design with a pretest-posttest applied to a single group. The main finding of this research was the confirmation that, indeed, the application of metacognitive strategies in teaching practices significantly contributes to the improvement of writing skills in university students and fosters a more committed and creative teaching practice.

Keywords: situated writing, teaching practices, metacognition

Resumo

No Equador, um grande número de estudantes universitários em cursos de educação, mesmo ao concluir seus estudos, não consegue adquirir uma habilidade escrita suficiente. Isso afeta sua capacidade de fomentar o desenvolvimento de habilidades de escrita em seus futuros alunos do ensino básico e médio. O presente estudo tem como objetivo avaliar o impacto das estratégias metacognitivas empregadas na prática docente sobre a melhoria das habilidades de escrita de 32 estudantes do Curso de Pedagogia de Língua e Literatura. A metodologia adotada foi um desenho pré-experimental com pré-teste e pós-teste aplicado a um único grupo. O principal resultado deste estudo demonstra que a implementação de estratégias metacognitivas no ensino contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita nos estudantes universitários, promovendo uma prática mais comprometida e criativa.

Palavras chave: escrita situada, práticas de ensino, metacognição.

Cómo citar: Rodríguez Rodríguez, T.; Rodriguez Rodriguez, E. (2024). Las prácticas preprofesionales como estrategia metacognitiva para el mejoramiento de la escritura *Pucara*, 35 (2), 93-106. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.07>

1. Introducción

La expresión de la lengua escrita demanda un esfuerzo mental de distinta naturaleza que la de la lengua oral (Bravo, 2018), la cual suele apoyarse en recursos extralingüísticos como las expresiones faciales y gestuales, el tono de voz y las pausas. En cambio, el procesamiento del lenguaje escrito requiere mayor planificación y control cognitivo (Frontiers, 2023) e involucra el uso de estructuras más complejas y mejor organizadas para que el lector pueda seguir el argumento sin la interacción de su remitente (Illuminate Education, 2022). Además, no cabe duda de que, si bien todas las capacidades lingüísticas están condicionadas por las estructuras sociales, la escritura lo está en mayor grado (Barton y Hamilton, 2004; Carlino, 2013; Rosli, 2016; Villavicencio y Molina, 2017). Así, el paso de la oralidad absoluta a la escritura somete al escolar a un proceso complejo que dura varios años.

En Ecuador, el sistema de educación superior enfrenta una seria deficiencia escritural en sus estudiantes que pasa desapercibida durante la formación en educación básica y media (Riera, et. al, 2019). En general, lograr una escritura creativa, coherente, propia, si bien es un objetivo ministerial, no se consigue en los niveles medios.

Como lo propone la pedagogía crítica de Freire (1970), la educación debe promover una comprensión integral del mundo y su contexto. No cabe duda de que crear el hábito de la escritura en los estudiantes implica desarrollar una mirada holística sobre su entorno. Según Cassany (1999), el aprendizaje de la escritura no debe limitarse a la adquisición de normas gramaticales, sino que debe permitir la construcción de significados, promoviendo la reflexión crítica sobre la realidad que rodea al estudiante.

El hábito escritor, tal como lo define Graves (1983), es un proceso continuo y dinámico que requiere la práctica frecuente y reflexiva de la escritura, y que fomenta la capacidad de pensar y expresarse por escrito de manera fluida. Este hábito no puede desarrollarse a través de una enseñanza de la lengua centrada exclusivamente en la corrección formal, ya que, como señala Vygotsky (1978/2024), la creación escrita está profundamente vinculada al desarrollo de la función simbólica y la interacción social, lo que demanda una conexión con el entorno sociocultural del individuo. El deseo de escribir surge desde una perspectiva personal y situada, en la que cada ser humano interpreta su contexto (Bajtín, 1986), que es multifacético porque abarca lo cotidiano, lo económico, lo político, lo ecológico y lo tecnológico.

A esto se suma la necesidad de que la docencia y la investigación reflexiva se asienten sobre la práctica responsable e innovadora. Por ello, esta investigación se apoyó también en el concepto de Self-stady (Zeichner, 2010) que subraya la cooperación entre la universidad y las instituciones de educación media para

conseguir un mejor ejercicio docente a través de una metodología que permite a los maestros reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas educativas y aprender de ellas. Con esto, se promueve un crecimiento personal y profesional significativo tanto para los docentes como para los discentes y se genera mejoras en la calidad de la enseñanza (Brandenburg, 2023; Hamilton y Pinnegar, 2020). A través de esta concepción centrada en la reflexión crítica, los educadores pueden adaptarse mejor a los desafíos educativos y mejorar su práctica de manera consciente y efectiva.

En este sentido, el diagnóstico, la reflexión y el análisis sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje se enmarcan en lo que, desde las teorías actuales se llama la construcción del pensamiento práctico (Hayes, 1996) para el cual un escritor es exitoso si ejecuta una serie sucesiva de operaciones intelectuales jerárquicamente organizadas en su ejercicio escritural. El modelo cognitivo de Hayes, a su vez, se enlaza con la teoría sociocultural de Vigotsky (2024) y Bajtín (1981), quienes coinciden en la idea de que el comportamiento humano se fundamenta en los antecedentes socioculturales (Fernández, 2007).

Es decir, el individuo que se comunica no parte desde cero, sino que tiene a su disposición un conjunto amplio de información proporcionada por su entorno social y cultural. Así la producción escrita no solo depende de las capacidades cognitivas del escritor sino también de sus destrezas sociales que lo permiten insertarse en los procesos de codificación y decodificación de discursos específicos. Todo esto con ayuda de procesos mentales como la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia que implican la escritura y que son, a la vez, habilidades metacognitivas (Parodi y Burdiles, 2015).

La configuración del perfil profesional del docente moderno exige una sólida competencia lingüística, reconocida como una “competencia genérica clave para el ejercicio docente” (Pavié, 2011, p. 71). En particular, el

potencial epistémico de la lectura y la escritura puede aprovecharse para el interaprendizaje disciplinar (Navarro, Ávila y Cárdenas, 2020). En este sentido, las reflexiones de Stella Serrano (2014) sobre la relación entre lectura, escritura y pensamiento aportan una visión clave para el desarrollo de esta competencia. Serrano subraya que la lectura y la escritura no solo son medios de comunicación, sino también herramientas fundamentales para la estructuración del pensamiento y la generación de conocimiento. Al promover la reflexión crítica, la lectura permite al individuo cuestionar y reconstruir ideas, mientras que la escritura facilita la revisión y transformación del propio pensamiento.

Este estudio planteó que la práctica docente, utilizada como estrategia metacognitiva, puede regular y mejorar el aprendizaje de la escritura en los estudiantes universitarios, ya que al enseñar esta destreza, los futuros docentes ejercitan de manera constante tanto procesos cognitivos como metacognitivos. En esta línea, Zeichner (2012) subraya que la formación docente debe ir más allá de la mera reproducción de conocimientos teóricos y debe centrarse en la construcción de una identidad profesional crítica, que integre la reflexión sobre la práctica y la teoría de manera dialéctica. Así, desde el concepto de aprendizaje significativo acuñado por David Ausubel (2002), se buscó vincular el aprendizaje teórico y la práctica, desafiando la visión reduccionista de que la práctica es simplemente la aplicación mecánica de la teoría. Se consideró, como apunta Zeichner (2012), que la reflexión sobre la práctica no es un proceso secundario, sino un componente esencial en la formación de docentes comprometidos con la transformación educativa y la justicia social (Brandenburg, 2023).

2. Metodología

El estudio combinó dos elecciones metodológicas: en primer lugar, se partió de un estudio exploratorio con una metodología de carácter pre-experimental con diseño preprueba-postprueba aplicado a un solo grupo

de estudio (Hernández Sampieri et al., 2003). Debido a que los datos cuantitativos que arrojó el estudio requirieron un análisis más detallado de los contextos situacionales en los que se ejecutó los procesos de escritura, se combinó este diseño metodológico con un estudio de caso que permitió la inclusión de datos cualitativos, tanto para explicar el contexto y la relevancia de los detalles que acompañaron al estudio, como para generar el proceso metacognitivo que orientó las prácticas profesionales. En este sentido, y en el marco del diseño pre-experimental, los estudiantes universitarios recogieron los datos que se generaron durante su práctica a modo de un metaanálisis del proceso de interaprendizaje a través de un diario de campo.

La muestra de esta investigación inicialmente se constituyó de 34 estudiantes que, en los periodos septiembre de 2018 - febrero de 2019 y marzo de 2019 - agosto de 2019, cursaban el primer y segundo semestre, respectivamente, de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura y quienes aceptaron participar en el proyecto y acreditar simultáneamente sus prácticas pre-profesionales con miras al mejoramiento de la educación en EGB.

En un primer momento, la estrategia metacognitiva seleccionada para el mejoramiento de la escritura demandó una reflexión sobre su propio proceso de desarrollo de la destreza escritural en diversas fases de su vida como estudiantes. Así, luego dicha reflexión, y a través de su propia experiencia, ratificó que solo cuando el estudiante ha alcanzado la suficiente madurez cognitiva, está en condiciones de lograr un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) de las estructuras textuales complejas que le servirán para realizar la corrección de sus propios textos (Delgado-Lozada et al. 2019 en Martínez et al. (2021)). Por lo mismo, se tuvo presente que el aprendizaje de la lengua antes del periodo de madurez cognoscitiva debe adaptarse a las capacidades posibles y los intereses de los estudiantes de EGB con quienes debían realizar sus prácticas profesionales.

Para empezar las mentadas prácticas, se visitó los establecimientos y se sostuvo encuentros personales con los rectores a cargo, describiendo a los maestros de aula las tareas de investigación que se deseaba realizar. Los rectores brindaron su autorización escrita considerando que las prácticas de nuestros estudiantes universitarios serían favorables para el aprendizaje escritural de sus propios estudiantes. La investigación construyó su propia metodología a partir de otros estudios que han abordado las estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la escritura en EGB (Torres, 2015) y contó con las siguientes fases:

- Primera fase: se diagnosticó la escritura de los estudiantes del Primer Ciclo de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.
- Segunda fase: se aplicó un taller para mejorar la escritura entre practicantes universitarios.
- Tercera fase: se llevó a cabo la práctica.
- Cuarta y última fase: se evaluaron los resultados del proceso a través del análisis comparativo entre la producción escrita inicial y la producción final de los estudiantes participantes en este proyecto.

3. Desarrollo de la investigación-acción

Fase diagnóstica

En esta primera fase, el estudio se centró en el diagnóstico de las falencias en la escritura de los practicantes y la explicación de las causas mediante el análisis de fuentes primarias. Para la recogida de los datos cuantitativos entre los estudiantes universitarios, se aplicó una evaluación diseñada con base en la escritura de un párrafo. Luego, se procesó los datos en Excel y se los presentó a los estudiantes con un cuestionario en torno al cual se organizó grupos focales que permitieron obtener los datos cualitativos que, luego, se socializaron entre los estudiantes para poner en juego los procesos metacognitivos, estrategia base de intervención en este estudio. Esto nos permitió proponer

las posibles causas del divorcio entre el estudio de la lengua y el ejercicio de escritura en EGB. Los ítems que se consideraron en la evaluación fueron:

1. Que el párrafo tuviese una estructura y sustentos adecuados. Es decir, que presentara una introducción en la que se expusiera el asunto tratado bien delimitado y una idea clara sobre lo que se sostiene acerca del asunto. Además, que se sustentara suficientemente la idea de apoyo. Por último, que se cerrara adecuadamente el texto. En síntesis, que presentara la estructura introducción, desarrollo y conclusión, fundamento con el cual Raúl Vallejo (2013) sugiere que quien puede escribir bien un párrafo puede escribir bien una tesis.

Las evaluaciones mostraron que solo el 21% de los estudiantes estructuraba de forma coherente sus párrafos. Esto resulta relevante si consideramos que, a más del nivel de destreza que los estudiantes debían traer de la educación media, habían tomado un curso universitario que abordaba esta temática (Introducción a la Comunicación Académica).

2. Que las oraciones fuesen más o menos cortas y que fuesen coherentes. De hecho, uno de los principales problemas que padece la escritura del estudiantado universitario es la presencia de oraciones demasiado largas y que, en ellas, tienden a pasar por alto las incoherencias lógicas o sintácticas. Muchas veces, al escribir oraciones demasiado largas, el autor pierde de vista que el objetivo de la oración secundaria es sustentar la idea central del párrafo. En los escritos del 79% de estos estudiantes había párrafos que presentaban una sola oración larga e incoherente. De este modo, sus textos se alejaron de lo que debe ser un párrafo.

La escritura es un proceso cuyo aprendizaje es lento y debe ser constante. Esto explica que luego de aprobar el curso de ICA solo el 21% de los estudiantes pudiera estructurar bien un párrafo. Para superar este sencillo ejercicio se requiere que los estudiantes asuman la claridad

de sus escritos como uno de los objetivos de su labor escritural. Es decir, que no escriban para llenar espacios sino que pongan en la mira de su labor el objetivo principal que es comunicar; y esto implica una planificación de lo que se va a escribir.

3. Que sus escritos observaran las normas ortográficas. El fin de este proyecto no se centró en evaluar aspectos meramente normativos como lo es la ortografía. Sin embargo, no cabe duda de que una buena ortografía constituye una marca de distinción del buen docente y la clave del éxito de quien quiere comunicarse por un medio escrito. El 41,2% de los estudiantes presentó algún tipo de error ortográfico. Cabe observar que un 59,8% de estudiantes que no cometieron ningún error ortográfico frente a un 21% de estudiantes que estructuraron correctamente su texto nos permite reflexionar sobre el hecho de que los objetivos de los docentes de educación básica y media están puestos en aspectos superficiales como la normativa ortográfica; pero, no se ha dado la misma importancia a la finalidad central de la escritura que es comunicar eficientemente.

4. El último ítem que se evaluó fue la puntuación. Este factor está relacionado de varias maneras con el significado de los textos escritos. Un buen manejo de la puntuación ayuda al escritor a comunicarse adecuadamente. A la par, solo una persona que maneja correctamente las estructuras escriturales puede colocar los signos de puntuación de manera apropiada, pues se vale de ellos para expresar el mensaje clara y coherentemente. Solo el 49,2% pudo hacer del uso de la puntuación un aliado que favoreció la comprensión de su texto.

Al comentar dentro del aula los resultados de las pruebas de diagnóstico, se pudo comprender claramente que la mayor parte de los estudiantes no habían tenido la oportunidad de escribir un texto propio -es decir que no fuese una simple copia- durante la educación básica y media. De hecho, esta información coincidió con la obtenida de la encuesta efectuada a los docentes

de las instituciones que, posteriormente, participaron en el proyecto: el 50% de ellos consideró que su cátedra no tenía ninguna relación con la escritura.

En resumen, en general, no existe en el Ecuador una cultura académica en la que los estudiantes produzcan textos propios antes del bachillerato, en el mejor de los casos, y antes de la entrada a la Universidad, muy generalmente. Los maestros básicos y secundarios no suelen pedir a sus alumnos que escriban textos más o menos largos, mucho menos que escriban géneros complejos. Para evaluar los aprendizajes, prefieren textos de fácil y rápida revisión, como lo son los cuestionarios de opción múltiple o de completación.

Fase de mejora de la escritura

En la segunda fase, se trabajó con el currículo vigente para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje en EGB. Los estudiantes reunidos en grupos de trabajo analizaron los documentos y los libros guía del Ministerio de Educación para determinar los objetivos que proponían con relación a la escritura para cada nivel de EGB. Los resultados de este análisis permitieron observar que los objetivos ministeriales son bastante altos con relación a la realidad que vivimos en las aulas de EGB en Ecuador.

Por ejemplo, pretenden excelentes resultados desde que los niños empiezan a escribir palabras y oraciones en el segundo año de EGB. Esto implica que el estudiante ideal tiene un vocabulario suficientemente amplio y un sentido bastante analítico y crítico de la realidad que lo circunda. Esto no es imposible lograr desde el tercer año de EGB, siempre y cuando los estudiantes tengan un buen hábito lector, cosa bastante inusual en nuestro país.

Con base en los datos de sus propias evaluaciones y los objetivos ministeriales, como siguiente paso, en primer lugar, se organizó un taller de escritura básica para los estudiantes universitarios de la Carrera. Por otro lado, se

diseñaron pruebas para el diagnóstico de las destrezas escriturales que fueron luego aplicadas a los estudiantes de EGB de las instituciones que participaron en este proyecto. Estas pruebas surgieron del análisis de los textos que el Ministerio de Educación y Cultura solicita ejecutar a los estudiantes en cada nivel. Con este material, se inició la tercera fase del proyecto.

Fase de práctica

Esta fase estuvo compuesta por tres subfases: una de diagnóstico, otra de intervención y otra de evaluación. En la diagnóstica, se observaron las aulas de clase de EGB, se aplicaron encuestas a los docentes y las pruebas diseñadas, a los niños para determinar si había una deficiencia escritural en los estudiantes de EGB con relación a lo que propone el Ministerio de Educación para cada nivel. Durante el proceso, los practicantes tenían presente los resultados de sus propias evaluaciones y las reflexiones acerca de sus propias experiencias vividas durante su paso por EGB.

Para el registro de sus prácticas de observación llevaron un diario de campo y otros instrumentos de recogida de datos como fichas de registro anecdótico. Generalmente, trabajaron en parejas y en un solo curso durante todo el año que duró el proyecto. Excepcionalmente, y debido a la gran distancia entre la institución de EGB y el centro universitario, hubo casos en los que este trabajo se hizo individualmente. En general, mostraron entusiasmo y responsabilidad. Hubo también dos estudiantes que se retiraron de la carrera a mitad del primer ciclo.

Subfase de diagnóstico de la escritura en EGB

Durante el mes de octubre, se llevó a cabo la aplicación de las pruebas de diagnóstico de la escritura a los estudiantes de EGB. Los resultados de las pruebas mostraron que la realidad distaba mucho de los objetivos ministeriales.

Por ejemplo, como se puede ver en la Figura 1, los estudiantes del tercero de EGB de todas

las instituciones participantes no habían superado la segmentación de palabras en el momento del diagnóstico, aunque el problema se agudizaba en las instituciones rurales. Sin embargo, el Ministerio de Educación aspira a que los estudiantes que han terminado el segundo año de EGB dominen esta destreza. Se pudo observar que en una de las instituciones, rural y pluridocente, el 30% de los estudiantes de décimo de EGB presentaba este problema aun cuando la pretensión del Ministerio de Educación es que los jóvenes de este nivel escriban pequeños ensayos.

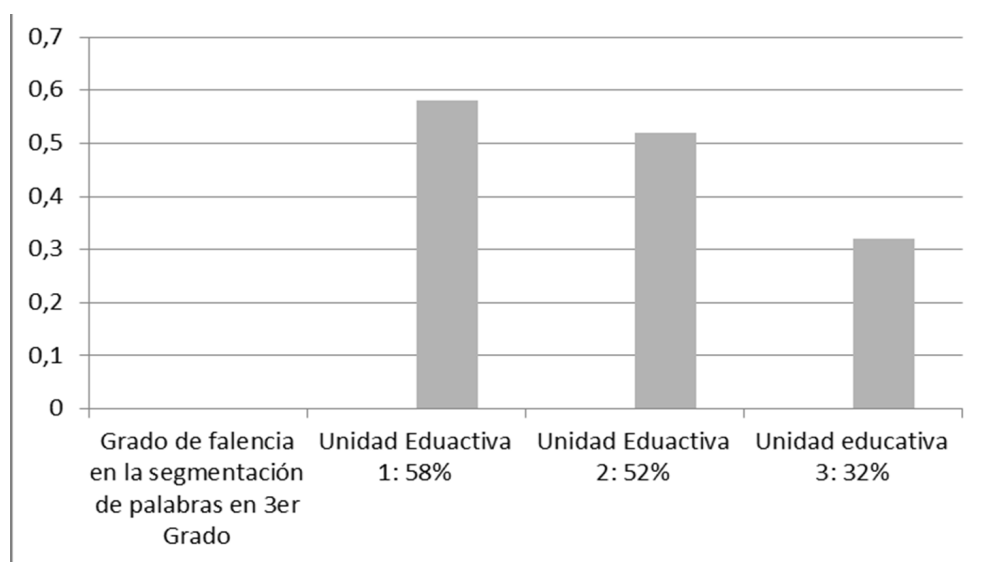
Un detalle que surgió del análisis pormenorizado de la realidad que vivía esta institución es que había cambiado de autoridades un año atrás. También contaba con una gran parte de nuevos docentes contratados que relataron que los estudiantes de la zona mostraban poca motivación en sus estudios. Los padres de familia no podían ayudarlos debido al analfabetismo y la pobreza, que obliga a los varones a migrar a EEUU y las mujeres se convertían en madres

y jefas de familia a corta edad. La realidad que circunda a estos estudiantes es que su localidad está poblada por mujeres y niños quienes se dedican al tejido del sombrero de paja toquilla y a la agricultura.

Este contexto condujo a los practicantes a reflexionar sobre la importancia decisiva de la dirección de las instituciones educativas para la mejora, no solo de la calidad de la educación, sino de la vida de las poblaciones: mientras la administración anterior había optado por evitar a toda costa que los estudiantes suspendieran o perdieran el año, la nueva administración prefirió subir un poco los niveles de exigencia con miras a un mejor desarrollo intelectual de sus estudiantes y la búsqueda de más oportunidades educativas para los mismos.

Así, en la Figura 2, se puede observar una curva totalmente irregular que representa la falencia en la segmentación de palabras en los estudiantes. El gráfico deja leer cómo la intervención de los

Figura 1. Grado de falencia en la segmentación de palabras en el tercero de EGB de las instituciones participantes



Elaboración propia.

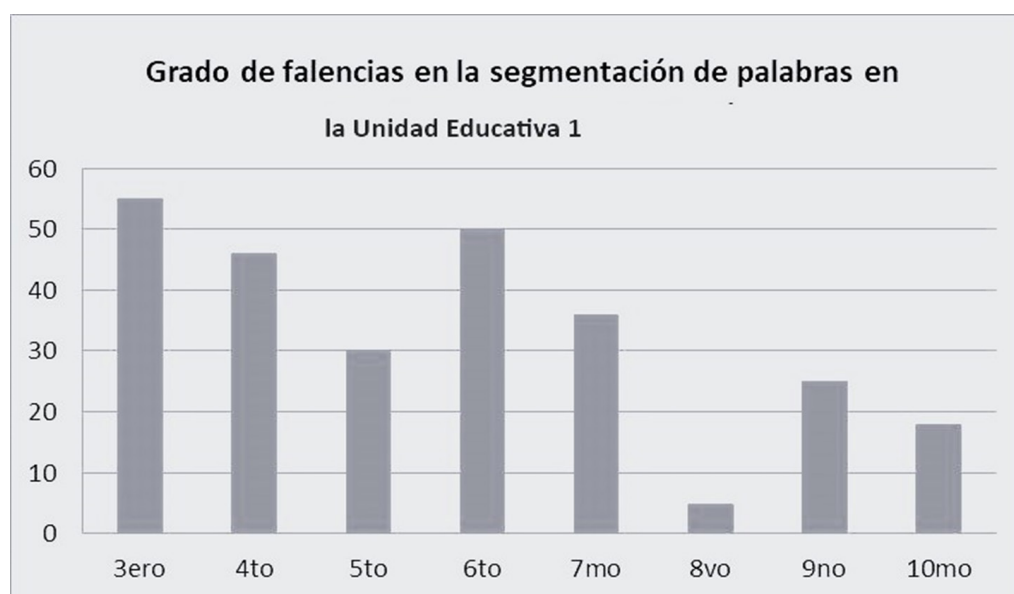
docentes del tercero, cuarto, sexto y séptimo durante el año anterior al diagnóstico permitió un índice más bajo en el nivel de este fenómeno (cuarto, quinto, séptimo, octavo para la fecha del diagnóstico) que, en los cursos superiores a ellos quinto, noveno y décimo. Este detalle estimuló a los jóvenes universitarios a pensar que, si bien, como docentes no les es posible cambiar toda la realidad educativa del país de una sola vez y para siempre, sí es posible intervenir en la vida de sus alumnos haciendo su trabajo cotidiano con compromiso y responsabilidad.

Por lo que tiene que ver con las otras categorías evaluadas, quedó claro que la estructuración de un párrafo corto en el tercero de EGB es un objetivo lejano aún para los estudiantes de estas instituciones educativas, toda vez que más del 90% de los estudiantes que cursaban el décimo de EGB no pudieron realizar este ejercicio de forma satisfactoria mucho menos los del tercero. Si evaluamos la escritura de los estudiantes que ingresan al primer año de universidad, podemos comprender que esta situación está bastante generalizada aún.

En la figura 3, se puede apreciar una general falta de destreza en el manejo de puntuación y ortografía en el tercer año de EGB en las instituciones participantes. En general, los estudiantes de este año no usan ningún tipo de puntuación; sin embargo, el Ministerio de Educación aspira a que escriban oraciones y pequeños párrafos bien puntuados. Otro punto que demanda un comentario es que el general mal uso de los signos de puntuación en EGB está asociado con la dificultad que presentan los estudiantes a la hora de escribir un párrafo, pues no tienen conciencia de que el párrafo es un conjunto de oraciones relacionadas por la unidad temática y estructurada de forma lógica y coherente.

Al analizar la problemática, los estudiantes practicantes concluyeron que los docentes no debían perder de vista los pequeños objetivos relacionados con la destreza escritural en cada nivel de EGB para ayudar a sus estudiantes a superar sus falencias poco a poco. Se trataría de que los docentes revisen y retroalimenten los escritos de sus alumnos periódicamente, de que se tomen el tiempo para esta labor que puede

Figura 2. Grado de falencias en la segmentación de palabras en la U. E. 1



Elaboración propia.

marcar la vida académica de sus pupilos como lo establece el artículo 27 de la Constitución (2008) de la República del Ecuador que dice: “La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”.

Subfase de intervención

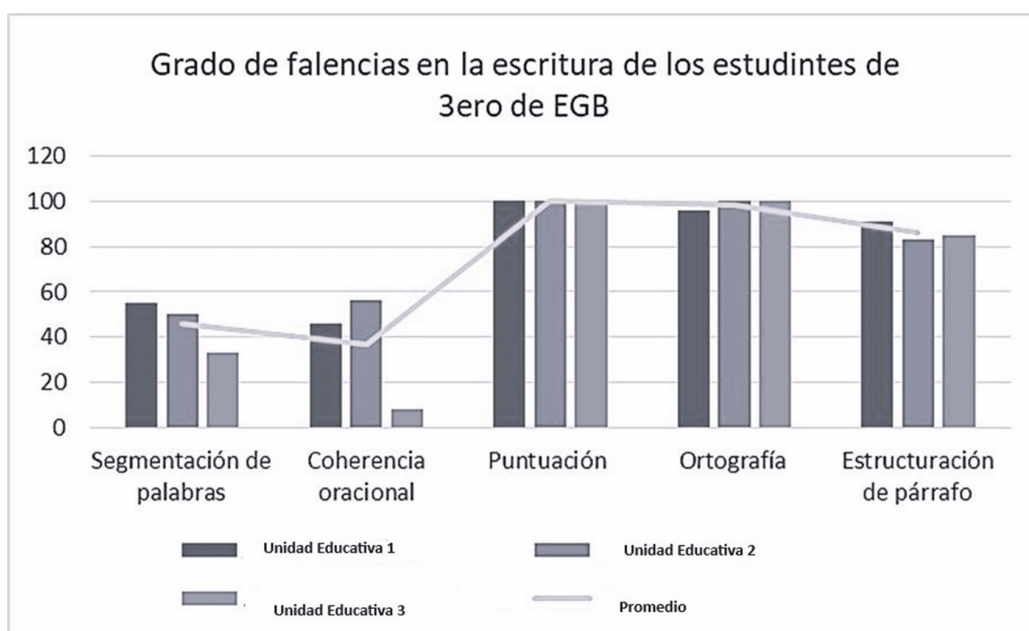
Durante la segunda fase de este proyecto, los estudiantes practicantes cursaban el segundo ciclo de su carrera. En esta etapa, en las instituciones de EGB se realizaron algunas actividades diseñadas dentro de las aulas universitarias y ejecutadas por los estudiantes practicantes, algunas veces con participación de los docentes del aula. En la mayor parte de los casos, los docentes observaban las actividades desde su escritorio. Las actividades que se programaron para el segundo ciclo en la ejecución de este proyecto fueron: en primer lugar, la compilación y diseño de los materiales para el taller de escritura dirigido a los alumnos de EGB.

El objetivo era motivar a escribir los géneros que gustara a los pequeños. Por lo tanto, los materiales tenían textos desde los que se partió para animarlos a la lectura. Luego de cada ejercicio, se aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes de EGB para consultarlos sobre cuánto habían disfrutado de la lectura del texto. Esto tuvo como objetivo sondear los gustos de los estudiantes según su edad e ir mejorando la selección de textos.

No todos los textos que se escogieron eran literarios, se buscaba que los estudiantes relacionaran sus clases con la vida cotidiana. Se deseaba que los textos los convocaran a reflexionar sobre las diversas problemáticas de la vida real de forma que sus aprendizajes no estuvieran reñidos con su cotidianidad. Además, ya que los estudiantes practicantes acudían a las aulas de EGB cada semana, organizaban tiempo para revisar a través de tutorías individualizadas con los niños los textos que estos habían escrito como parte de los ejercicios propuestos.

Si bien, un grupo de trabajo compuesto por otros estudiantes del mismo nivel se encargaba

Figura 3. Grado de falencias escriturales en los estudiantes de tercero de EGB



Elaboración propia.

de seleccionar los textos y diseñar los ejercicios para cada semana, hubo semanas en las que se les permitió a los practicantes seleccionar la actividad que se ejecutaría en sus salas de clase. En algunos casos, los estudiantes practicantes se sumaron a las actividades que realizaban los docentes de aula y las calificaron de excelentes. Hubo docentes de EGB que estimularon la creatividad de los estudiantes practicantes en lo que se refiere al diseño de materiales didácticos y ejecución de ejercicios de escritura creativa.

Se realizaron eventos de animación a la lectura y talleres de escritura creativa dirigidos a los estudiantes de EGB puesto que “la lectura y la escritura van de la mano: ambas constituyen la clave principal para adquirir y asimilar conocimientos” (Jarpa, 2012, p. 65). La finalidad era que los textos leídos propiciaran modelos y estimularan el ejercicio creador de la escritura. Los resultados de las intervenciones, si bien no constituyen datos extraordinarios, sí asombraban a los practicantes.

Luego de cada intervención, la docente tutora del proyecto se reunía con los practicantes para intercambiar impresiones en torno a la experiencia vivida. Por su parte, los practicantes –quienes llevaban un diario de campo para registrar su experiencia– redactaban periódicamente los informes sobre las observaciones realizadas en el campo de investigación. Este era un ejercicio de escritura académica estimulante para los jóvenes universitarios no solo porque estaba relacionado con otras cátedras que se hallaban estudiando; sino porque, además, estaba relacionado con una práctica que los mantenía atentos a las relaciones que circundaban la institución educativa en la que se ejercitaron.

Subfase de evaluación de resultados

Los resultados de cada sesión se evaluaban semanalmente, según como los practicantes trabajaron con los grupos asignados a ellos. Sin embargo, las dos semanas finales se dedicaron a la consolidación de datos en una evaluación

más específica. Estas semanas se destinaron para la elaboración de los últimos informes. En este sentido, la escritura fue un proceso del pensamiento direccionado a lograr un fin (Camps, 2000).

Para esta labor, como escritores, los jóvenes pusieron en juego subprocesos metacognitivos, que les permitieron relacionar sus conocimientos previos con las tareas específicas cumplidas en su labor de práctica. Es decir, la escritura no empezó en las últimas dos semanas sino en el mismo momento en que iniciaron el proceso metacognitivo de reflexionar sobre su propia escritura, los objetivos de su práctica y cada actividad llevada a cabo dentro de ella. Los resultados finales de la intervención dejaron a nuestros practicantes grandes enseñanzas.

En primer lugar, tomaron conciencia de la dificultad de trabajar en salas que superan los 35 alumnos. También, comprobaron que el desarrollo de las destrezas lingüísticas supone un proceso largo que requiere un constante ejercicio. Además, los practicantes constataron la importancia de que los grupos de estudiantes desarrollen las destrezas designadas para el nivel que cursan y que acumular falencias en dichas destrezas implica un atraso difícil de resolver cuando se han consolidado malos hábitos de estudio.

La segunda gran enseñanza que dejó este trabajo en los practicantes fue que el sistema educativo ecuatoriano todavía debe trabajar para conseguir los objetivos ministeriales relacionados con los procesos escriturales en EGB. La capacitación en lectura y escritura para los docentes debe ser continua y sistemática. El Ministerio no debe sobrecargar de trabajo a los docentes en la entrega de documentación; sino medir los logros de manera más efectiva. Solo de este modo, la escritura entre los estudiantes de EGB podría ser una práctica constante y retroalimentada periódicamente. En fin, es necesario orientar las prácticas docentes hacia las instituciones públicas con más estudiantes y

menos recursos puesto que las prácticas son un servicio a la comunidad.

Otro punto recurrente de reflexión entre los jóvenes fue que las instituciones educativas son diferentes unas de otras. Cada una constituye un cosmos y vive las particularidades de su propia realidad, se debe a un contexto específico en el que se desarrolla. Por tanto, no es acertado aplicar una fórmula única a todas las instituciones. Aunque, si bien todas las instituciones podrían compartir el gran objetivo de hacer de la lectura y la escritura destrezas aliadas para el desarrollo de las capacidades intelectivas y creativas de sus estudiantes, los métodos se definen con cada grupo de alumnos. Los jóvenes practicantes se dieron cuenta de que es en el campo de acción en donde se consigue el desarrollo de las destrezas lingüísticas, en cada clase, en cada tutoría, en el contacto con los pequeños.

Por último, la experiencia vivida permitió que los estudiantes pudieran entender que en las instituciones educativas del nivel básico hay también problemas extraescolares que afectaban el rendimiento académico y el desarrollo vital de los estudiantes. Los jóvenes reportaron casos en los que la migración de los

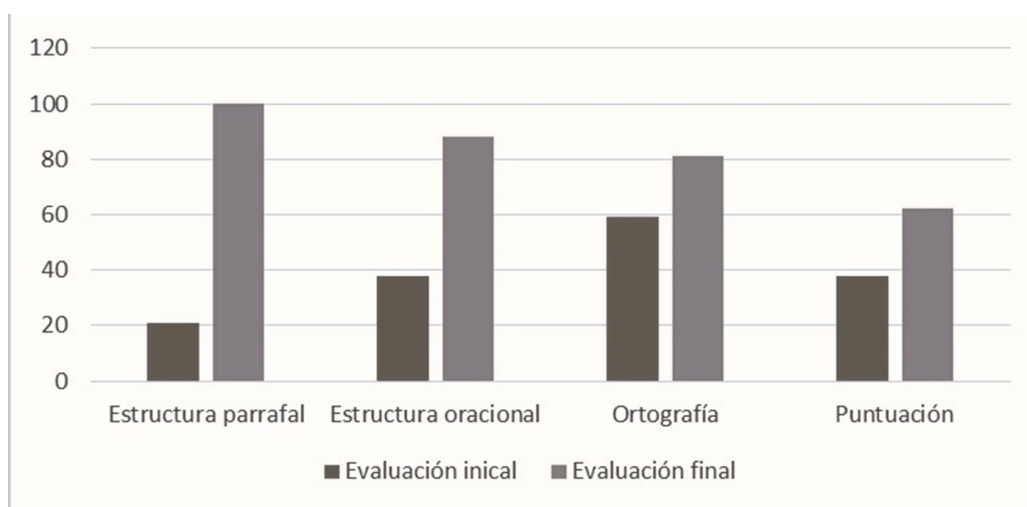
padres obligaba a vivir solos a los estudiantes. Se vieron casos de violencia intrafamiliar, bullying, baja autoestima. Estas realidades difíciles de afrontar conllevaban, en muchos de los casos, la falta de estímulo de los niños para terminar sus estudios.

Evaluación de los resultados del proyecto

Considerando que el objetivo inicial del proyecto fue identificar cómo la práctica docente incide en el mejoramiento de la destreza escritural en los estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura, dos son los aspectos que se pueden considerar como resultados de este proyecto:

Primero, esta experiencia de práctica docente insidió positivamente no solo en los aprendizajes que obtuvieron de este acercamiento a un ejercicio docente real, sino también en las destrezas orales que adquirieron al estar semanalmente al frente de una sala de clases. Por un lado, la práctica docente los ayudó a identificar en los textos de los estudiantes las falencias escriturales en relación con el Currículo Nacional, a promover prácticas didácticas creativas que propiciaron el disfrute

Figura 4. Grado de destreza escritural de los estudiantes practicantes según la evaluación inicial y la evaluación final dentro del proyecto



Elaboración propia.

no solo de los estudiantes de EGB sino también el de ellos como facilitadores del aprendizaje.

Por otro lado, las 120 horas de práctica de los primeros dos ciclos los entrenó en el manejo de públicos. Se pudo observar una interesante diferencia entre los estudiantes de la nueva malla con relación a los de la malla anterior quienes solo tenían que cumplir 120 horas de práctica en los dos últimos ciclos de la carrera. Los estudiantes de la nueva malla se desenvuelven con mayor facilidad y gran soltura frente a cualquier tipo de público.

El segundo resultado es el que está directamente relacionado con el objetivo del proyecto. Este resultado muestra que sí hubo un importante incremento en el nivel de destreza en la escritura de los estudiantes practicantes con relación a la evaluación aplicada al iniciar el proyecto. De este modo, como se puede apreciar en la figura 4, el porcentaje de estudiantes que producían párrafos coherentes y bien estructurados al inicio del proyecto era de 21%; mientras que, al terminarlo, era del 100%. Del mismo modo, solo el 38% de los estudiantes tenía un manejo solvente de la escritura oracional al iniciar el proyecto, al finalizarlo, el porcentaje fue del 88%. En cuanto a la ortografía y la puntuación subieron del 59% al 81% y del 38% al 62%, respectivamente.

La lectura que nos sugiere esta mejora no puede ignorar que los estudiantes habían cursado las cátedras de Escritura Académica I y II, a más de otras relacionadas con el estudio de la lengua. Sin embargo, también cabe recordar que, antes de involucrarse en el proyecto, los estudiantes habían aprobado ya la cátedra de Introducción a la Comunicación Académica y que el porcentaje de estudiantes cuyo nivel de destreza en la estructuración de párrafos era óptimo solo llegaba a un 21%. Si consideramos que esos mismos estudiantes debieron haber traído alguna destreza de su vida estudiantil en educación media, entonces el porcentaje resultaría aún más bajo, lo cual se entiende – como ya se ha mencionado – por el hecho de

que el desarrollo de las destrezas escriturales es un proceso lento y que requiere de ejercicio continuo.

Suponiendo que los estudiantes hubiesen llegado sin ninguna destreza al ciclo de nivelación y que, en un ciclo de formación teórico-práctica en torno al lenguaje, hubiesen adquirido ese 21% de mejoría, entonces podríamos sugerir que en dos ciclos más hubiesen llegado a un 63%. Esta reflexión pretende conducir al lector a la afirmación de que la práctica docente como ejercicio metacognitivo de la escritura sí ha permitido un mejoramiento importante de la escritura de los estudiantes universitarios de carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

Conclusiones

Existe una grave deficiencia en la destreza escritora de los estudiantes que ingresan a la universidad. Según lo analizado en este estudio con base en la percepción de los estudiantes y la observación dentro de las aulas de clase, esta deficiencia está relacionada con los pobres hábitos de estudio en torno al ejercicio de la escritura en la educación básica y media. Como sugieren Vygotsky (1978) y Bajtín (1986), la escritura no es un proceso aislado, sino que está profundamente enraizada en el contexto social y cultural de los estudiantes. En este sentido, este estudio mostró cómo las prácticas docentes tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades escriturales si se las aplica como un proceso metacognitivo y situado.

El más importante de los hábitos que obstaculiza el desarrollo de la destreza escritora en los estudiantes de EGB es que los docentes enseñan su cátedra en forma de contenidos que no desembocan en una escritura secuencial y continuamente evaluada. El estudio subraya que la enseñanza de la escritura debe ser más que una mera transmisión de conocimientos técnicos; requiere un enfoque metacognitivo que promueva la reflexión crítica sobre el propio proceso de escritura y la transforme en un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002).

Las prácticas preprofesionales en las que los estudiantes participaron no solo fomentaron la mejora de sus propias habilidades escriturales, sino que también les permitieron adquirir una visión crítica sobre la enseñanza de la escritura en entornos de educación básica y media. Esto implica, además, la urgencia de capacitar a los estudiantes en educación y a los docentes de EGB en metodologías activas relacionadas con la lectura y la escritura y que involucre, además, la actividad metacognitiva.

Los resultados de proyecto reflejan también la importancia de una intervención pedagógica coherente que integre teoría y práctica, como lo propone Zeichner (2012). Además, se resalta la necesidad de una colaboración más estrecha entre las instituciones educativas y las familias, ya que las limitaciones en el entorno familiar y social de los estudiantes pueden obstaculizar su progreso académico.

Por ahora, los objetivos ministeriales (Ministerio de Educación, 2011) en torno a la escritura resultan demasiado difíciles de alcanzar en entornos en los que no hay una colaboración eficiente entre los padres y los maestros. Las prácticas docentes bien encausadas y dirigidas con un propósito metacognitivo explícito resultan un espacio de beneficio común tanto para los jóvenes universitarios como para los actores de las instituciones de educación básica.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Editorial Trillas.
- Bajtín, M. (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (pp. 259-422). University of Texas Press.
- Bajtín, M. (1986). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En I. Zavala (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.
- Bravo, L. (2018). El paradigma de las neurociencias de la educación y el aprendizaje del lenguaje escrito: Una experiencia de 60 años. *Psyke*, 27(1). <https://doi.org/10.7764/psyke.27.1.1101>
- Brandenburg, R. (2023). Powerful pedagogy: Self-study of a teacher educator's practice. *Springer*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8196-5>
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. *Lenguaje y textos*, 15, 37-49. <http://hdl.handle.net/2183/8107>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Fernández, G. (2007). Bajtín y Vigotsky: La experiencia social en la producción de sentido. Algunas prioridades para enseñar literatura. *Revista de semiótica Adversus*, 4(8-9). http://www.adversus.org/indice/nro8-9/articulos/articulo_fernandez.htm
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frontiers. (2023). The language tone and prosody of emotions: Neural substrates and dynamics of spoken-word emotion perception. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org>

- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Hamilton, M. L., y Pinnegar, S. (2020). Self-study of teaching and teacher education practices as a pedagogy for teacher educator professional development. *Emerald Publishing Limited*. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022010>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Illuminate Education. (2022). Oral language and written language are not the same things: Why the distinction really matters when teaching literacy to English learners. *Illuminate Education*. <https://www.illuminateed.com>
- Jarpa, P. (2012). Escritura, lectura e investigación. *UstaSalud*, 11(2), 65-67. http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/USTASALUD_ODONTOLOGIA/article/viewFile/1118/917
- Martínez, A., Ortega, J., y Alba, J. (2021). Lenguaje: Instrumento del desarrollo humano. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 22(5). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.10>
- Ministerio de Educación. (2011). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica 2010*. <http://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download.../download.php?id>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Parodi, G., y Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. Editorial Ariel.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Riera, G., Cordero, G., & Villavicencio, M. (2019). ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. *Pucara*, 1(25), 223-242. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2564>
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Serrano, S. (2014). *Estrategias para el desarrollo de la escritura académica en la educación superior*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Torres, L. (2015). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106175/1/LTR_TESIS.pdf
- Vallejo, R. (2013). *Manual de escritura académica: Guía para docentes y estudiantes*. Corporación Editora Nacional.
- Villavicencio, M., & Molina, E. (2017). La escritura epistémica: Experiencia en la asignatura narrativa latinoamericana. *Acción Pedagógica*, 26, 88-95.
- Vygotsky, L. S. (2024). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Zeichner, K. M. (2012). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata.