

Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en contextos mixtos de aprendizaje

Lina Marcela Trigós Carrillo
Jenniffer Lopera Moreno



UNIVERSIDAD VERACRUZANA



innova**CESAL**



Proyecto cofinanciado por la Unión Europea



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Proyecto coordinado por la Universidad Veracruzana, México

2010



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Universidad Veracruzana

Proyecto coordinado
por la Universidad Veracruzana,
México

«La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso refleja los puntos de vista de la Unión Europea».



Esta obra está bajo la licencia de Reconocimiento-No comercial – Sin trabajos derivados 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente, siempre que indique su autor y la cita bibliográfica; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada.

Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en contextos mixtos de aprendizaje

Lina Marcela Trigos Carrillo
Jenniffer Lopera Moreno

17 de junio de 2010

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo diseñar e implementar estrategias pedagógicas basadas en el Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en contextos mixtos de aprendizaje (Blended Learning). Estas estrategias se aplicaron durante el segundo semestre de 2009 y el primero de 2010 a estudiantes de primer semestre de la Escuela de Ciencias Humanas y a estudiantes del Programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario. La propuesta pedagógica incluye pruebas de entrada, salida y seguimiento en clase-taller, Laboratorio de Escritura y aula virtual Moodle. Los resultados fueron altamente positivos y a partir de esta experiencia se han generado otras para innovar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Superior. La recomendación principal que surge de esta intervención es que la escritura en la Universidad se debería formar en contextos significativos de comunicación, que impliquen la construcción de ciudadanía y que tengan en cuenta los presentes y futuros desempeños comunicativos de los aprendices. Para lograr esta vinculación, el Modelo Cognitivo pedagógico de la Escritura ofrece un modelo que contempla los procesos cognitivos de los estudiantes universitarios y los desarrolla por etapas para conseguir el paso de aprendices novatos a expertos.

Palabras clave: Competencia comunicativa; contextos mixtos de aprendizaje; contextos significativos; pragmática; procesos cognitivos; aprendizaje autónomo; aprendiz novato y aprendiz experto.

1. Contexto de la intervención

Los estudiantes que han hecho parte de esta investigación son estudiantes de la Universidad del Rosario, universidad ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, y pueden clasificarse en cuatro grupos de acuerdo con sus características. El primer grupo está compuesto por estudiantes de primer semestre inscritos en la asignatura *Propedéutica de textos*, que hace parte del Ciclo Básico de los programas de la Escuela de Ciencias Humanas (Filosofía, Artes Liberales, Antropología, Historia, Periodismo, Sociología). Este Ciclo, que tiene una duración de tres semestres, está conformado por otras asignaturas que buscan ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades comunicativas y de pensamiento que se consideran básicas en la Escuela para el desempeño académico del estudiante en la vida universitaria y para el futuro desempeño laboral.

Desde la perspectiva pedagógica de la Escuela, las habilidades básicas en lectura y escritura son fundamentales para el desarrollo de los procesos académicos y de investigación en las ciencias sociales. En este sentido, parte de ser un investigador o científico social involucra la habilidad de escribir de tal manera que los textos se caractericen por ser claros, pertinentes y sólidos en la presentación de información y en su proceso de argumentación. Si bien esta investigación pretende hacer un aporte en la consecución de este objetivo, es importante aclarar que también buscamos que los estudiantes comiencen a reflexionar respecto al papel de la escritura en otros contextos que no son exclusivamente académicos, tales como situaciones en las que se requiere de la escritura de una carta, un informe, etc., para hacer solicitudes ante estamentos públicos y privados, para presentar procesos de argumentación que orienten la toma de decisiones que afectan a un grupo específico, etc. En otras palabras, esta investigación ha intentado involucrar las características de la escritura académica y las características de la escritura considerada como un mecanismo de

comunicación apropiado para ciertos propósitos comunicativos, en determinadas situaciones comunicativas reales.

El segundo grupo de estudiantes son también de primer semestre y cursan los programas de Administración de Empresas y Finanzas. Estos estudiantes están inscritos en la asignatura Análisis de textos, que hace parte del Núcleo de Formación Rosarista. Este núcleo reúne las asignaturas que se concentran en el desarrollo de las habilidades comunicativas, académicas, cívicas y éticas propias del perfil de estudiante rosarista y se ofrece a los estudiantes de las Facultades de Administración y Economía. Específicamente, las asignaturas de *Análisis de textos*, *Análisis de argumentos* y *Escritura de ensayos de opinión* constituyen el grupo de formación de competencias básicas para el aprendizaje superior.

El tercer grupo es el de los estudiantes de la asignatura de *Taller de Redacción de textos* que hace parte del Programa de Estudios Universitarios en Ciencias Sociales. Este programa le permite al estudiante adquirir los hábitos y métodos de estudios que le permiten tener un óptimo desempeño académico antes de entrar a un pregrado particular. Los estudiantes que hacen parte de este programa tienen dos características: son, en primer lugar, estudiantes que no han decidido aún qué programa académico ofrecido por la universidad van a cursar; y, en segundo lugar, son estudiantes que tienen un bajo puntaje de la prueba de estado ICFES y que no cumplen con los requisitos de admisión establecidos por la universidad.

El último grupo de estudiantes están inscritos en la asignatura *Taller de Escritura*, que hace parte del Programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales. Este programa se ofrece a los estudiantes que, por algún motivo (por la pérdida de tres asignaturas del plan de estudios, por bajo promedio académico ponderado o por haber perdido una asignatura que el estudiante estaba cursando por tercera vez), han perdido el cupo y desean reintegrarse a su programa académico de origen.

Estas cuatro asignaturas (*Propedéutica de textos*, *Análisis de textos*, *Taller de Redacción* y *Taller de Escritura*) nos han permitido involucrar en este proceso de investigación a estudiantes con perfiles académicos distintos que tienen una característica común: son estudiantes que requieren desarrollar habilidades en la comunicación escrita como parte elemento importante de su desempeño académico. Sin embargo, en esta investigación también nos hemos propuesto abordar la escritura como un proceso de comunicación que se desarrolla en contextos no académicos de la vida de los estudiantes. En este sentido, consideramos que la escritura en contextos académicos hace parte de la escritura como proceso de comunicación escrita en contextos reales, y en este proceso también buscamos que los estudiantes puedan desarrollar habilidades comunicativas para la escritura en el transcurso de la vida y para el auto-aprendizaje a través del tiempo.

2. Descripción de la intervención

2.1. Aspectos generales

La competencia comunicativa se empieza a desarrollar casi desde el inicio mismo de la vida y su nivel de complejidad va aumentando a medida que la persona se enfrenta a nuevos contextos y necesidades comunicativas. En el caso de la competencia comunicativa escrita, que se caracteriza por ser una habilidad aprendida –casi siempre en entornos escolares–, se empieza a desarrollar en la primera infancia y se va perfeccionando a medida que la persona avanza en su nivel educativo.

Cuando los estudiantes ingresan a la Educación Superior Universitaria, después de haber cursado los niveles de Básica, Media y Media vocacional, se espera que cuenten con los conocimientos y las habilidades elementales que les permitan desempeñarse satisfactoriamente en las actividades propias de la vida universitaria, en particular, en aquellas cuyo eje es la producción de textos académicos. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los estudiantes no cuentan con esas habilidades. Esta carencia hace que se presenten dificultades en los procesos de producción de textos y en el desempeño del estudiante en varias asignaturas, ya que la

escritura avanzada ayuda al desarrollo de pensamiento complejo, así como a lograr niveles avanzados de abstracción e inferencia tan necesarios en los contextos universitarios.

Para contrarrestar este problema, la Universidad del Rosario ofrece a sus estudiantes de primeros semestres algunas asignaturas que les permitan nivelarse y mejorar su competencia comunicativa escrita (Análisis de textos y Propedéutica de textos). No obstante, estos cursos duran un semestre y en algunos casos resultan insuficientes para que el estudiante alcance el nivel que se requiere en la academia. Frecuentemente, el estudiante reporta mejoría mientras cursa estas asignaturas porque cuenta con la retroalimentación y corrección del docente en clase; pero una vez termina el curso, muchas veces no cuenta con hábitos de estudio y de escritura que le permitan seguir avanzando en su competencia en ausencia de un docente. Por este motivo, es importante que estas asignaturas cuenten con la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje autónomo y que provean al estudiante de herramientas para su futuro desempeño.

En la actualidad, gracias a la incursión de nuevas Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la educación (TICs), es posible que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen en contextos distintos al aula de clase. De hecho, es posible construir espacios pedagógicos que enriquezcan el trabajo en el aula (*Blended Learning*). Con el fin de aprovechar estos nuevos contextos, este proyecto busca intervenir tres espacios: el aula de clase presencial, el aula virtual (*Moodle*) y el laboratorio de escritura. Se espera que estos contextos enriquezcan las posibilidades de aprendizaje y se acerquen de nuevas formas al desarrollo (guiado y autónomo) de la competencia comunicativa escrita.

Este proyecto es, entonces, una propuesta pedagógica que tiene en cuenta los niveles cognitivos del estudiante con el fin de lograr un desarrollo progresivo de su competencia escrita, sin desconocer sus conocimientos previos. Este desarrollo progresivo llevará al aprendiz novato en un dominio específico a la experticia en este dominio. Esto implica no solo adquirir las habilidades comunicativas necesarias, sino también adoptar nuevos hábitos de escritura y aprender a aprender. Para implementar esta estrategia pedagógica, se propone un Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura, que sirva como fundamento teórico y pedagógico al docente, y que permita al estudiante el desarrollo autónomo de la competencia comunicativa escrita a través de estrategias pedagógicas en contextos mixtos (*Blended Learning*). El objetivo, entonces, es trabajar el Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura en los tres contextos de enseñanza-aprendizaje ya mencionados, adaptados a cuatro asignaturas fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en los primeros semestres de Universidad: *Análisis de textos (NFR)*, *Propedéutica de textos (CB)*, *Taller de redacción de textos (EU)* y *Taller de escritura (FA)*¹. Los tres contextos propuestos son: clase-taller (espacio de instrucción docente con una metodología activa centrada en el estudiante y el desarrollo de autonomía), aula virtual (espacio de tutoría virtual apoyada en la plataforma *Moodle*), y laboratorio de escritura (espacio de tutoría cara a cara personalizada para estudiantes con dificultades puntuales que estén dispuestos a seguir un plan de trabajo).

La diferencia de esta propuesta con relación a otras de características similares consiste en un plan de trabajo integrado que va más allá de la corrección de estilo de los trabajos que deben presentar los estudiantes para sus asignaturas, y se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita y las habilidades necesarias para su desarrollo permanente a través de hábitos de trabajo autónomo y hábitos de escritura.

2.2. Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura

El Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura pretende servir de base estructural para el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas que reconozcan los niveles cognitivos del estudiante en su competencia comunicativa y que permitan el desarrollo de pensamiento complejo a través de la resolución de problemas comunicativos en contextos reales. La estructura del MCPE facilita la optimización de los procesos de evaluación y retro-alimentación

¹ Las siglas corresponden respectivamente: Núcleo de Formación Rosarista (NFR), Ciclo Básico (CB), Fortalecimiento Académico (FA) y Estudios Universitarios (EU).

de la competencia comunicativa a través de una descripción detallada de los componentes involucrados en la producción de textos escritos.

Este modelo se basa en el desarrollo cualitativo de habilidades básicas, el cual tiene en cuenta tres estadios: cognitivo, asociativo y autónomo². Si bien este modelo de desarrollo de habilidades básicas ha sido ampliamente usado y estudiado en la medicina, el ajedrez y las matemáticas, aquí se actualiza para el aprendizaje de una habilidad básica, como la escritura³.

De acuerdo con Fitts y Postner (1967) y posteriormente Anderson (1995), el aprendiz desarrolla dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. Aplicada esta teoría al lenguaje, el conocimiento declarativo es un conocimiento sobre la lengua, es decir sobre sus normas gramaticales y ortográficas, sobre aspectos semánticos y sintácticos. Mientras que el conocimiento procedimental tiene que ver con la forma como se usa la lengua de acuerdo a diferentes contextos comunicativos.

En el estadio cognitivo el aprendiz debe reconocer los procedimientos de la lengua con el fin de asimilar y apropiarse estos conocimientos para su posterior uso. En esta fase es importante hacer una codificación inicial de la situación y analizar diferentes estrategias para la solución de un problema. Es una fase que requiere de mucha atención y memoria de trabajo.

En la fase asociativa, el aprendiz ya debe utilizar conocimientos de tipo procedimental sobre la lengua y tomar decisiones con relación a un problema comunicativo particular a un contexto. En esta fase, el estudiante puede integrar conocimientos de distinta índole que lo conduzcan a tomar las decisiones más acertadas. Sin embargo, es normal que en esta fase el aprendiz cometa errores mientras apropia el uso de sus conocimientos para la resolución de problemas comunicativos.

Finalmente, en la fase autónoma, el aprendiz puede tomar decisiones sin requerir demasiada atención y con dominio autónomo de los conceptos básicos que le van a permitir llevar a cabo acciones en su lengua. En esta fase la escritura es fluida y, aunque requiere de procesos de revisión y edición, estos son entendidos como procesos propios de un estilo cuidadoso, más como una manera de evaluar lo aprendido. En esta fase se lleva a cabo los procesos de ajuste necesarios para lograr un dominio completo de la habilidad escritora.



² Anderson, J.R. (1995). *Learning and Memory: An integrated approach*. New York: John Wiley and Sons. Capítulo 9: Skill acquisition.

Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza. Capítulo 11. Aprendizaje de procedimientos

³ Woolfolk, A. (2006) *Psicología educativa*. México: Pearson p. 265

El MCPE se compone de las siguientes partes:

- A. Objetivos
- B. Descripción de la competencia específica
- C. Formulación de un caso
- D. Primer estadio de análisis: Fase cognitiva
- E. Segundo estadio de análisis: Fase asociativa
- F. Tercer estadio de análisis: Fase autónoma
- G. Criterios de evaluación

Cada una de estas partes responde a determinados procesos de la competencia comunicativa escrita; estos procesos incluyen el aprendizaje novato (que requiere más guía y acompañamiento) y el aprendizaje experto (que implica la apropiación de ciertos conocimientos que permiten la autoevaluación y crítica).

2.2.1. Objetivos

En este apartado se definen los objetivos de aprendizaje propuestos para el ejercicio diseñado. Es importante que el aprendiz tenga claro cuáles son las metas de aprendizaje para cada ejercicio porque así es consciente del proceso de aprendizaje y de su progreso en cada etapa del proceso.

2.2.2. Descripción de la competencia específica

En este apartado se determina la competencia específica que se quiere desarrollar. Si bien se definió la competencia comunicativa escrita en un comienzo, también se precisó que es un proceso con diferentes grados de complejidad. Por esta razón, es necesario definir cuáles son los conocimientos previos de los aprendices y hasta qué nivel de complejidad se espera avanzar. Después, es necesario determinar dentro de la competencia comunicativa escrita cuáles son las competencias específicas del dominio que le van a permitir al aprendiz adquirir un aprendizaje experto en el grado establecido de una manera gradual.

2.2.3. Formulación de un caso

Dado que la competencia comunicativa se mide de acuerdo al desempeño en contextos comunicativos reales, el MCPE propone trabajar a partir de la metodología de casos con un componente de resolución de problemas. Cada caso formula un problema comunicativo específico en el que el aprendiz juega un rol determinante en un contexto comunicativo real. Después de analizar el caso, el aprendiz es llamado a cumplir con un rol comunicativo que le permita tomar decisiones para la resolución del problema propuesto a través de la producción o evaluación de un texto escrito. Las características de los casos que se presentan en el MCPE son las siguientes:

- a) Cada caso debe proporcionar información sobre un contexto posible en el que el aprendiz pueda interactuar.
- b) Cada caso debe proponer un problema comunicativo de distintos grados de complejidad que queda sin ser resuelto al final del caso.
- c) En cada caso, se determina el rol comunicativo que va a jugar el aprendiz con el fin de que tenga un papel activo en la resolución del problema planteado.
- d) Los casos deben ser resueltos a través de la producción o evaluación de un texto escrito.

2.2.4. Primer estadio de análisis: Fase cognitiva

Después de leer el caso, el estudiante deberá responder unas preguntas que corresponden al análisis del problema comunicativo planteado. Este análisis tiene como finalidad que el aprendiz comprenda el caso y analice las variables comunicativas que le permitirán en la fase posterior tomar decisiones sobre las mejores estrategias de resolución del problema. En este estadio se analizan los siguientes aspectos:

- a) Problema: El aprendiz deberá identificar y describir cuál es el problema comunicativo que se plantea en el caso formulado. En esta fase del análisis es importante que el aprendiz identifique los hechos problemáticos que surgen a partir del caso particular y sobre los cuales deberá tomar decisiones para dar solución al problema.
- b) Contexto comunicativo: El contexto comunicativo consiste en la descripción del lugar y tiempo específicos en los que se da el problema. Esta contextualización ayudará a que las decisiones que se tomen en adelante se ajusten a las condiciones sociales, temporales y espaciales del evento comunicativo.
- c) Participantes: El aprendiz deberá identificar y describir brevemente los participantes que intervienen en el evento comunicativo, con el fin de contemplar sus características socioculturales al momento de tomar decisiones sobre las particularidades de la comunicación que se va a producir.

2.2.5. Segundo estadio de análisis: Fase asociativa

En la fase asociativa, el aprendiz deberá tomar decisiones teniendo en cuenta el análisis de la fase anterior con el fin de producir un texto que contribuya a la solución del problema que se propuso en el caso. En esta fase, el aprendiz deberá estar en la capacidad de tomar decisiones para la planeación del escrito que va a producir. Esta fase es fundamental como un proceso consciente de planeación que contemple los distintos aspectos que están involucrados en la producción de un evento comunicativo escrito. Aquí deberá asociar sus conocimientos previos con la búsqueda de la información necesaria para que el escrito se adecúe al problema, al contexto y a los participantes descritos en la fase cognitiva.

- a) Intención comunicativa: El aprendiz deberá definir cuál es la intención comunicativa con la que va a producir su texto escrito. Esta intención está muy relacionada con las acciones específicas que se deberá llevar a cabo para resolver el problema que se planteó en el caso y deberá guiar las decisiones posteriores para lograr su efectividad.
- b) Tipo de texto: Una vez ha determinado su intención comunicativa como autor del texto escrito, deberá definir qué tipo de texto se adecúa mejor a los aspectos analizados anteriormente. En esta propuesta se sugiere una tipología muy sencilla, la tipología de E. Werlich, que sirva de guía para estructurar los elementos básicos de según el tipo de texto. E. Werlich contempla básicamente cuatro tipos: el texto narrativo, el texto descriptivo, el texto expositivo y el texto argumentativo⁴.
- c) Meta de escritura: La meta de escritura se refiere al formato que se utilizará para la elaboración del escrito que se va a producir. Esta decisión está guiada por el tipo de texto y el contexto, ya que algunos formatos (carta, reseña, ensayo, etc.) corresponden en su estructura a determinados tipos de texto. Este formato ayudará para determinar la estructura y la forma de presentación más conveniente para el contexto del problema.
- d) Especificidades del lenguaje: Una vez se tiene claro cuál es la intención del texto, cuál es su tipología textual y en qué formato se va a producir, entonces se puede proceder a especificar algunas características propias del lenguaje que se va a utilizar. Aquí el

⁴ Simón Pérez, José Refael. "Propuesta para la determinación de los tipos de textos" EN: *Revista Sapiens*, vol. 7 N° 001, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, pp. 153-154

aprendiz deberá determinar las variaciones dialectales (uso de jergas, terminologías, lenguaje estándar, entre otros) más apropiadas para el contexto receptor del texto escrito.

- e) Especificidades de la información: Debido a que la mayoría de problemas comunicativos que se presentan en los ámbitos académicos y profesionales involucran la búsqueda de información, la verificación de fuentes y el uso de bibliografía, el aprendiz deberá definir la información y las fuentes pertinentes para realizar su escrito. Esta parte es fundamental para que el aprendiz aprenda a verificar la calidad y pertinencia de las fuentes y las formas de búsqueda y reconocimiento de la información.
- f) Estructura del escrito: En este punto, al aprendiz ya tiene los elementos necesarios para organizar el contenido de su texto en un diagrama, que le permitirá organizar sus ideas, estructurar su escrito de acuerdo al tipo de texto y verificar que su intención comunicativa se cumpla a través de su escrito. También, le servirá de guía para la redacción y organización lineal del texto. Los diagramas pueden variar dependiendo del tipo de texto y de la información contenida en ellos; entre los más comunes se encuentran los mapas mentales, los mapas conceptuales, los mentefactos y las redes argumentativas. Estos diagramas, además de ayudar con la estructuración de la información, optimizan los procesos cognitivos⁵.
- g) Desarrollo: Ya con el esquema listo, el aprendiz podrá trabajar en el proceso de redacción y revisión de aspectos formales y de contenido de su texto escrito. Cuando tenga una versión corregida y que se ciña a los parámetros de presentación, podrá presentar su trabajo escrito. Aquí es importante tener en cuenta que se debe seguir todas las indicaciones propias del contexto al que va dirigido el escrito y presentarse tal como se enviaría al contexto real formulado.

2.2.6.Tercer estadio de análisis: Fase autónoma

En este estadio el aprendiz ya tiene un dominio de la competencia comunicativa cercano al del experto. Esto se demuestra mediante el análisis de casos ya resueltos, mediante su capacidad de deconstrucción y mediante la debida evaluación de casos ajenos y propios.

- a) Deconstrucción de un caso: En esta etapa el aprendiz evalúa cómo se resolvió un caso particular. Para esto, es capaz de deconstruir los procesos que se llevaron a cabo en la elaboración del producto final y de evaluarlo.
- b) Argumentación en torno a un caso resuelto: En esta última etapa el aprendiz puede estructurar una argumentación en torno a cuáles son las mejores decisiones que se tomaron o se debieron haber tomado en torno a un caso particular. Aquí demuestra su dominio de los diferentes niveles de la competencia escrita, puede justificar decisiones y sustentarlas.

2.2.7.Criterios de evaluación

Con el fin de que el aprendiz tenga claridad sobre el proceso de evaluación de su trabajo, el MCPE incluye al final una matriz de los criterios de evaluación que deberá tener en cuenta el aprendiz al elaborar su escrito. Estos criterios le servirán como una guía de los aspectos que deberá mejorar y de aquellos que constituyen sus fortalezas. Así, desde el principio tanto el docente como el aprendiz tendrán claridad sobre los aspectos que se evaluarán y lo que se espera del aprendiz a través de su trabajo. Además, servirá para que el aprendiz sea consciente de lo que está aprendiendo.

⁵ Ausubel, D. P., Novak, J. D. and Hanesian, H.. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View, 2nd ed.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Los criterios de evaluación se dividen en dos partes: la evaluación del contenido, que está estructurado de acuerdo con las tres fases (cognitiva, asociativa y autónoma); y la evaluación de la forma, que se estructura en tres niveles: nivel textual, nivel de párrafo y nivel oracional.

A continuación, presentamos la matriz con los criterios de evaluación, los cuales están relacionados de manera directa con cada uno de los indicadores de evaluación, que se presentarán más adelante:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
CONTENIDO	
FASE COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación del problema ▪ Identificación del contexto comunicativo ▪ Identificación de los participantes y las características relevantes.
FASE ASOCIATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de la intención comunicativa ▪ Determinación del tipo de texto ▪ Determinación del producto o meta de escritura ▪ Adecuación del lenguaje ▪ Adecuación de la información al contexto (de ser necesario): Referencia a fuentes, a disciplinas, a marcos conceptuales, etc. ▪ Estructuración del contenido.
FASE AUTÓNOMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de reconstrucción y explicación. ▪ Capacidad de argumentación.
FORMA	
NIVEL TEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partes del texto ▪ Título ▪ Estilo ▪ Formato de presentación (Guías de calidad)
NIVEL DE PÁRRAFO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de conectores. ▪ Construcción y composición. ▪ Orden temático
NIVEL ORACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación ▪ Construcción gramatical ▪ Ortografía ▪ Semántica

3. Métodos empleados para el seguimiento y observación del cambio

La presente investigación emplea un enfoque mixto: metodologías cualitativas y metodologías cuantitativas. En cuanto a las metodologías cualitativas, el MCPE se organizó en dos componentes con el fin de optimizar la evaluación: el componente de contenido y el componente de forma. En primer lugar, el componente de contenido mide el nivel de la competencia del estudiante de acuerdo con los tres estadios de escritura (Estadio cognitivo, estadio asociativo y estadio autónomo) y por cada componente de cada fase se diseñó un descriptor de la competencia que permita valorar el desempeño del estudiante en aspectos específicos de la competencia y según los niveles de desarrollo.

En segundo lugar, el nivel de forma pretende valorar el nivel del aprendiz en aspectos relacionados con el nivel formal de producción de textos. Así, siguiendo una perspectiva pragmática de la comunicación, se contemplan tres niveles de evaluación: el nivel textual, el nivel de párrafo y el nivel oracional. A su vez, cada nivel cuenta con descriptores para valorar aspectos específicos de la competencia comunicativa escrita a nivel formal.

En total, el MCPE cuenta con 21 descriptores de desempeño que se pueden adecuar a los problemas comunicativos que se presenta en el caso particular que debe resolver el aprendiz. Cada uno de estos descriptores nos permite hacer la evaluación desde perspectivas distintas, con lo que podemos decir que logramos que el estudiante sea consciente de la complejidad involucrada en los procesos de escritura.

En cuanto a las metodologías cuantitativas, el MCPE cuenta con cinco niveles de desempeño que miden el grado de desarrollo de cada descriptor de la competencia comunicativa. El nivel 1 es el menor, es decir que el aprendiz no domina en absoluto la habilidad; y el nivel 5 es el mayor, es decir que el aprendiz ha logrado un nivel experto en la habilidad específica.

Además, el proyecto hace seguimiento cualitativo a través de ejercicios propuestos en el aula virtual Moodle, centrados en problemas particulares de escritura, y personalizado a los aprendices que solicitan el proceso de tutoría en el Laboratorio de Escritura. También, se realizó observaciones en clase-taller del desempeño de los aprendices a partir de la aplicación del MCPE en habilidades particulares de la competencia comunicativa escrita.

A continuación, se presenta el instrumento de evaluación, que combina las dos metodologías con el fin de hacer seguimiento y sistematización del desarrollo de la competencia individual y grupal en el transcurso de un curso.

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
FORMATO DE EVALUACIÓN



NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ **ASIGNATURA:** _____

COMPETENCIA: Capacidad para redactar un texto argumentativo que se adapte al contexto de producción y que cumpla con las normas mínimas de estructuración y redacción académica.							
Evaluación: 5. De manera adecuada y con óptimo dominio 4. De forma aceptable y con buen dominio 3. Parcialmente y con algunas falencias 2. Con mucha dificultad 1. No lo logra en absoluto							
CONTENIDO							
FASES	ELEMENTOS	DESCRIPTORES	5	4	3	2	1
COGNITIVA	Problema	El estudiante identifica claramente el problema que aborda el caso formulado.					
	Contexto	El estudiante identifica las características propias del contexto en el que se produce el problema.					
	Participantes	El estudiante puede establecer las características particulares del lector a quien va dirigido el texto.					
ASOCIATIVA	Intención comunicativa	El estudiante identifica el objetivo del texto y es coherente con el problema a solucionar.					
	Tipo de texto	El estudiante reconoce el tipo de texto que más se adecúa a la intención comunicativa.					
	Meta de escritura (producto)	El estudiante elige el formato más apropiado para lograr su objetivo y adecuarse al contexto.					
	Adecuación del lenguaje	El estudiante señala los aspectos relacionados con el lenguaje más adecuado para el lector escogido.					
	Búsqueda de información	El estudiante reconoce en el texto las fuentes, marcos conceptuales y referencias apropiadas.					
AUTÓNOMA	Argumentación	El estudiante puede argumentar sobre las decisiones tomadas en la escritura de un texto					
	Estructura	El estudiante planea su texto y sigue una estructura adecuada al					

		formato y tipo de texto escogido.						
FORMA								
NIVEL	ELEMENTOS	DESCRIPTORES	5	4	3	2	1	
NIVEL TEXTUAL	Partes del texto	El estudiante desarrolla el texto de tal forma que es posible identificar sus partes con claridad						
	Título	El estudiante propone un título acorde con el texto escrito						
	Estilo	El estudiante escribe un texto que evidencia cuidado respecto al estilo utilizado						
	Formato de presentación	El estudiante sigue las disposiciones de las Guías de Calidad o del formato solicitado						
NIVEL DE PÁRRAFO	Conectores	El estudiante utiliza correctamente los conectores para establecer relaciones de coherencia en el texto						
	Construcción y composición	El estudiante escribe el texto con oraciones claras, bien formadas y cohesivas.						
	Orden temático	El estudiante escribe el texto de tal manera que cada párrafo constituye una unidad temática						
NIVEL ORACIONAL	Puntuación	El estudiante escribe el texto con buen uso de signos de puntuación						
	Construcción gramatical	El estudiante escribe el texto respetando las normas de construcción gramatical						
	Ortografía	El estudiante escribe el texto respetando las normas ortográficas						
	Semántica	El estudiante evidencia su conocimiento y precisión respecto al significado de las palabras utilizadas.						

Esta investigación se ha planteado en tres contextos de aprendizaje: clase-taller, aula virtual *Moodle* y laboratorio de escritura.

En el primer contexto de aprendizaje, la clase-taller, se aplicó el MCPE durante el proceso de desarrollo de la competencia escrita en distintos niveles de complejidad durante el semestre. Para medir el nivel de competencia al comienzo del curso, se realizó una prueba diagnóstica, que le permitió a cada aprendiz detectar sus debilidades y fortalezas particulares. Después se siguió el plan temático propuesto tradicionalmente para cada asignatura, con la aplicación del MCPE para tratar en distintos niveles de complejidad y temáticos la competencia comunicativa escrita. Al final del semestre, se realizó una prueba de salida para comparar los resultados obtenidos durante el semestre.

En el segundo contexto de aprendizaje, el aula virtual *Moodle*, los estudiantes encontraron ejercicios con recursos multimediales que les permitía la aplicación del modelo. Si bien durante este semestre no fue una variable significativo, en tanto no se tiene resultados cuantitativos de los ejercicios, el diseño de la investigación considera este espacio como un medio esencial para el desarrollo de mayor autonomía. Por esta razón, es un contexto que requiere de mayor desarrollo y aprovechamiento durante los siguientes semestres.

En el tercer contexto de aprendizaje, el Laboratorio de Escritura, los aprendices dispusieron de un tutor durante dos horas a la semana en un horario y espacio distinto al de la clase-taller. Es importante aclarar que el tutor no era el mismo docente, pero estaba en constante comunicación con las investigadoras. En la primera sesión, los aprendices presentaron sus inquietudes personales y los resultados de la prueba diagnóstica con el fin de detectar los focos de atención del trabajo. Luego, elaboraron un plan de trabajo que dependía de los estilos y las falencias particulares. Finalmente, el tutor hizo seguimiento semanal a cada aprendiz hasta que los dos consideraban que se había cumplido la meta propuesta o se establecía un nuevo plan de trabajo. Las observaciones y anotaciones del tutor son una información cualitativa que se contrasta con los resultados de este grupo específico de estudiantes en la prueba de salida con relación al desempeño grupal.

El siguiente es una muestra del formato que se utilizó para implementar el Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura en pruebas de entrada y salida y en talleres a lo largo del semestre:

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
 ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
 PROYECTO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
 PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA
 PRUEBA DIAGNÓSTICA

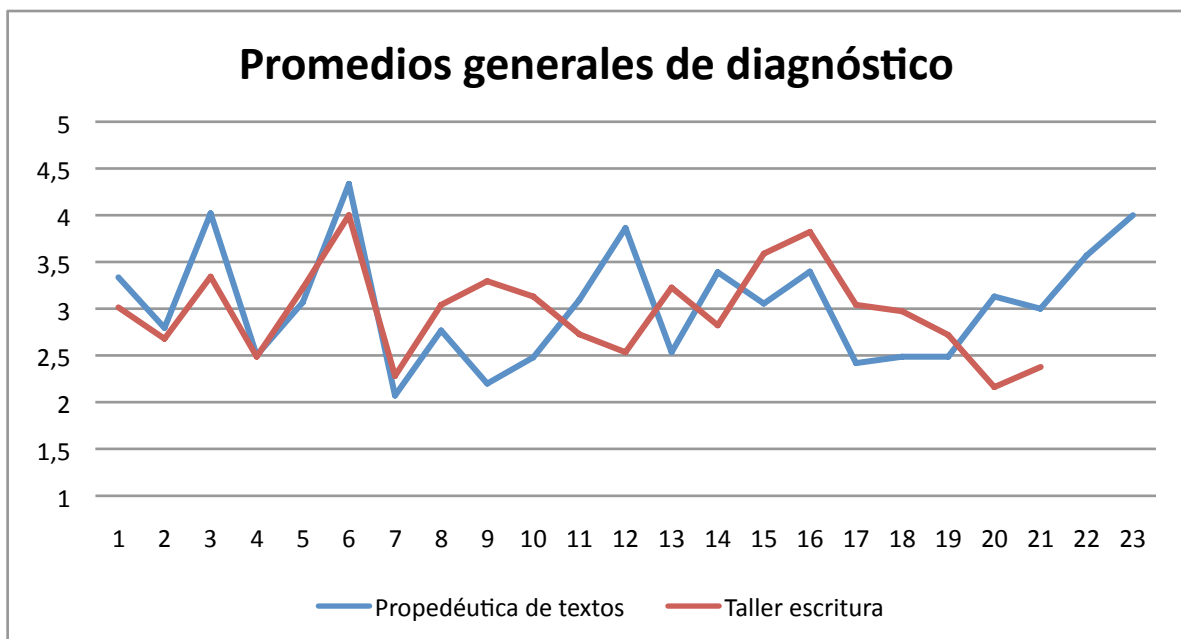


NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	
ASIGNATURA:	FECHA:
OBJETIVO(S): Hacer un diagnóstico del nivel de la competencia escrita de los estudiantes con el fin de establecer metas de trabajo individual y grupal durante este semestre.	
COMPETENCIA(S): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para redactar un texto argumentativo que se adapte al contexto de producción y que cumpla con las normas mínimas de estructuración y redacción académica. 	
Lea el siguiente caso, siga las fases de análisis y redacte un texto que cumpla con las especificaciones necesarias para resolverlo.	
CASO: <p>La movilidad es un tema central en la administración pública de la ciudad de Bogotá. Por esta razón, la actual administración ha planteado el proyecto de construir un sistema integrado de transporte en el cual se incluya la construcción de un sistema de metro. Sin embargo, este es un tema de debate para la ciudadanía porque incluye posturas a favor y otras en contra. Entre los aspectos que se consideran para determinar si es viable construir un metro en Bogotá se encuentran: la financiación, las experiencias de otros países, los análisis técnicos y urbanísticos, la diferencia entre costo y beneficio, entre otros. Usted, como actual representante de la sociedad civil, deberá enviar un documento a la entidad pertinente en el que exponga y defienda la posición más conveniente para los ciudadanos bogotanos con relación a un tema tan álgido como la construcción del metro en la ciudad.</p> <p>**** Los datos que se requieran para la elaboración del documento pueden ser ficticios.</p>	
RAZONAMIENTO BASADO EN CASOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PRIMERA FASE DE ANÁLISIS (Estadio Cognitivo): <ul style="list-style-type: none"> ○ PROBLEMA: ¿Cuál es el problema que se plantea en el caso formulado? ○ CONTEXTO COMUNICATIVO: ¿En qué contexto se enmarca el problema? ○ PARTICIPANTES: ¿Quiénes están involucrados en este problema? y ¿A quién se dirigirá el documento escrito y será lector del mismo? ▪ SEGUNDA FASE DE ANÁLISIS (Estadio Asociativo): <ul style="list-style-type: none"> ○ INTENCIÓN COMUNICATIVA: ¿Cuál es la intención del autor(a) del documento al producir este escrito? (i.e. informar, persuadir, convencer, exponer, narrar, expresar, ...) ○ TIPO DE TEXTO: ¿A qué tipología textual pertenece el texto que se va a producir? ○ META DE ESCRITURA (PRODUCTO): ¿Qué texto y en qué formato se va a producir? (carta, 	

ensayo, reseña, informe, acta, noticia, etc.)
○ ESPECIFICIDADES DEL LENGUAJE: ¿Qué requerimientos especiales del lenguaje hay que tener en cuenta para este texto de acuerdo al contexto?
○ PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN: ¿Qué información se debe tener en cuenta para producir este texto, cuáles son las fuentes y marcos teóricos relevantes?
○ ESTRUCTURA: ¿Qué esquema sería útil para dar cuenta de la estructura del contenido del texto? Desarrolle un gráfico o esquema.
○ DESARROLLO: Escriba una primera versión del texto, luego haga un proceso de revisión y edición y presente una versión final del mismo.

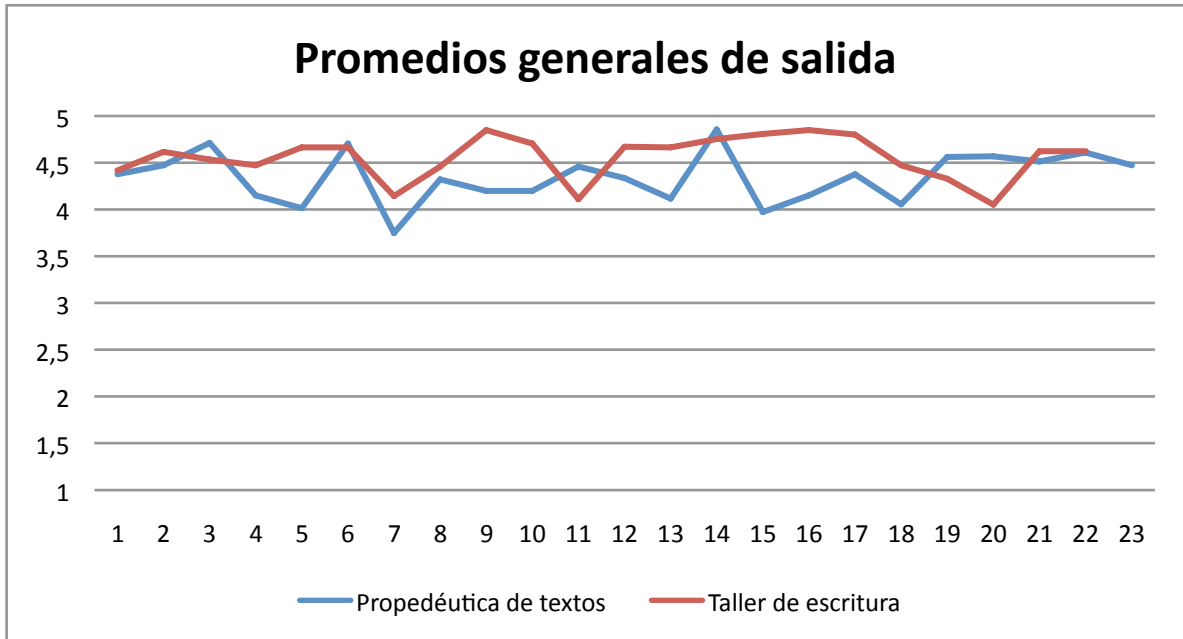
4. Resultados

A continuación, se presenta los resultados de los dos contextos de aprendizaje en los que se sistematizó la información antes, durante y después de terminado el semestre académico. En primer lugar, se presentan los promedios generales de las pruebas de diagnóstico y de salida de los dos grupos a los que aplicó la intervención. El eje vertical corresponde al valor general de la prueba, que se medía de 1 a 5, con su valoración cualitativa equivalente. El eje horizontal corresponde al desempeño de cada uno de los aprendices que participaron en la investigación por cada asignatura.

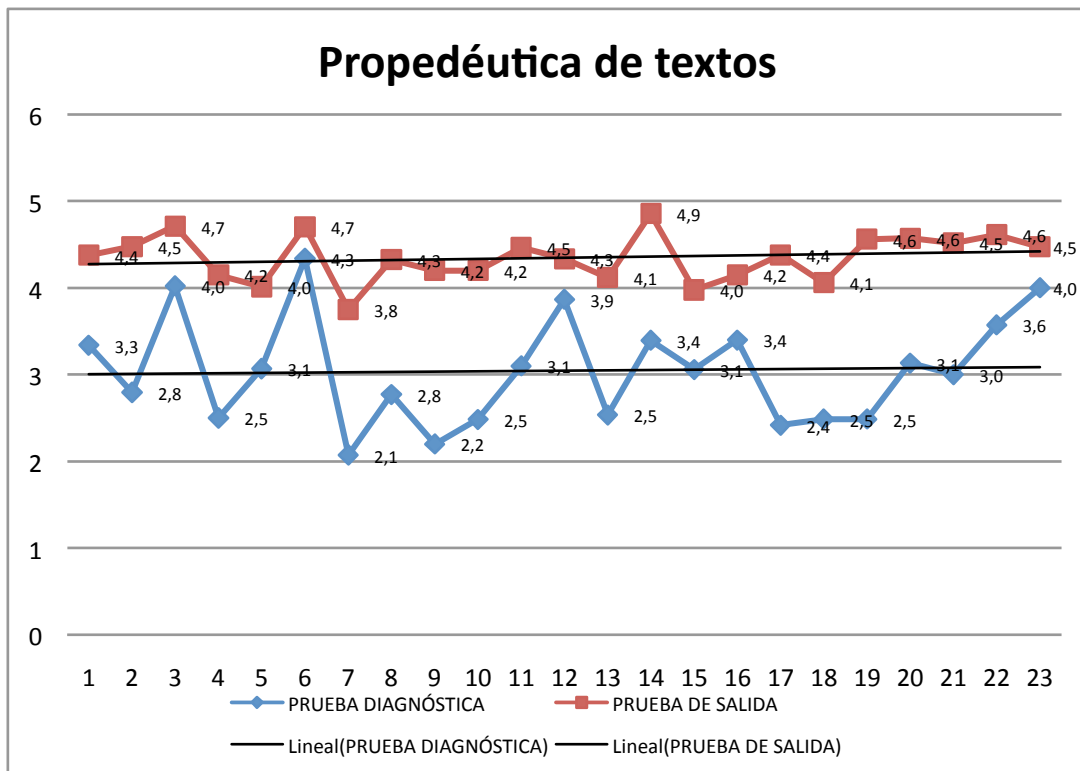


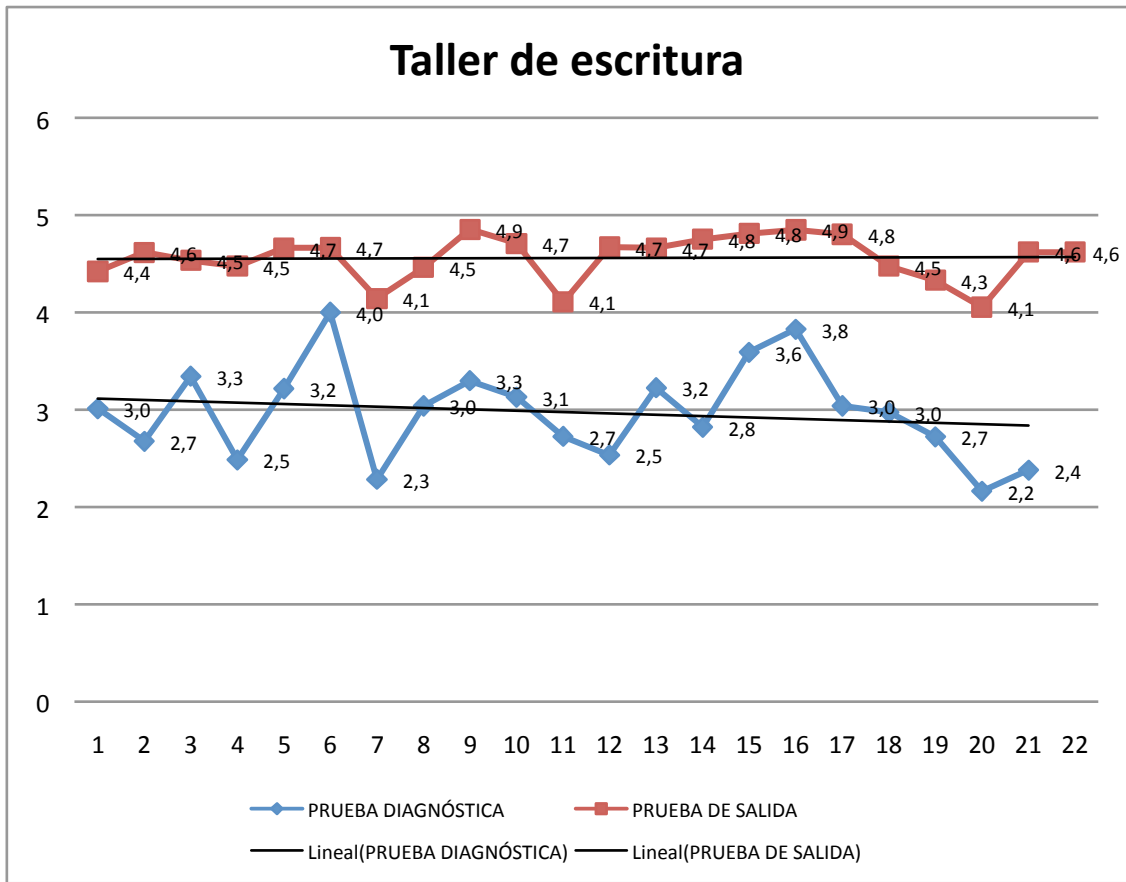
En general, los dos grupos presentaron características similares: el nivel general de cada grupo oscilaba entre 2,9 y 3,05; se visualizan grandes diferencias en el desempeño de los aprendices de un mismo grupo y las dificultades iniciales mayores eran compartidas.

Estos resultados se contrastan con los de la prueba de salida de ambos grupos, que conservan la misma tendencia: el nivel general de cada grupo subió a 4,5 aproximadamente, todos los aprendices que terminaron el proceso reportaron mejoría en el desempeño de su competencia y se redujeron las diferencias entre los aprendices de un mismo grupo.



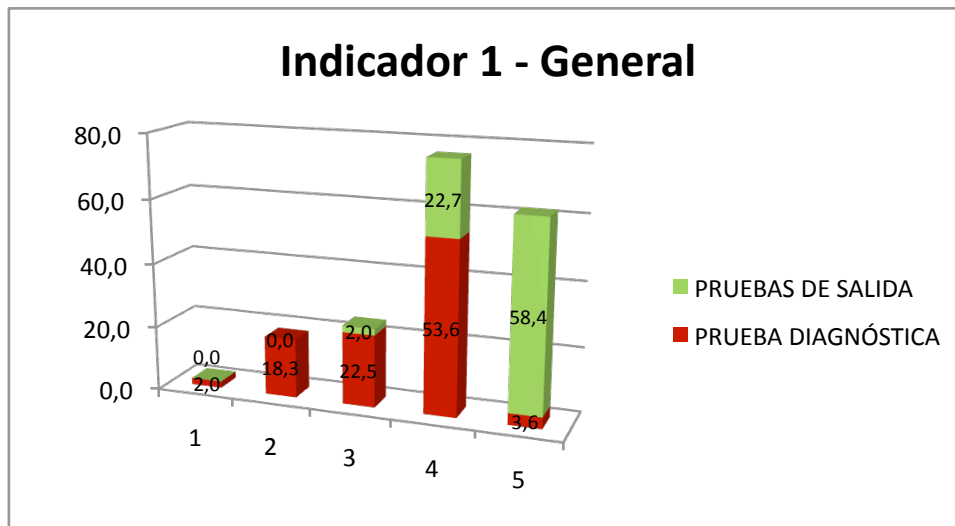
Después, se comparó el desempeño de cada grupo en la prueba diagnóstica y la prueba de salida por aprendiz, con el fin de revisar cuál había sido el nivel de mejoría grupal e individual. Además, incluye los datos por aprendiz.





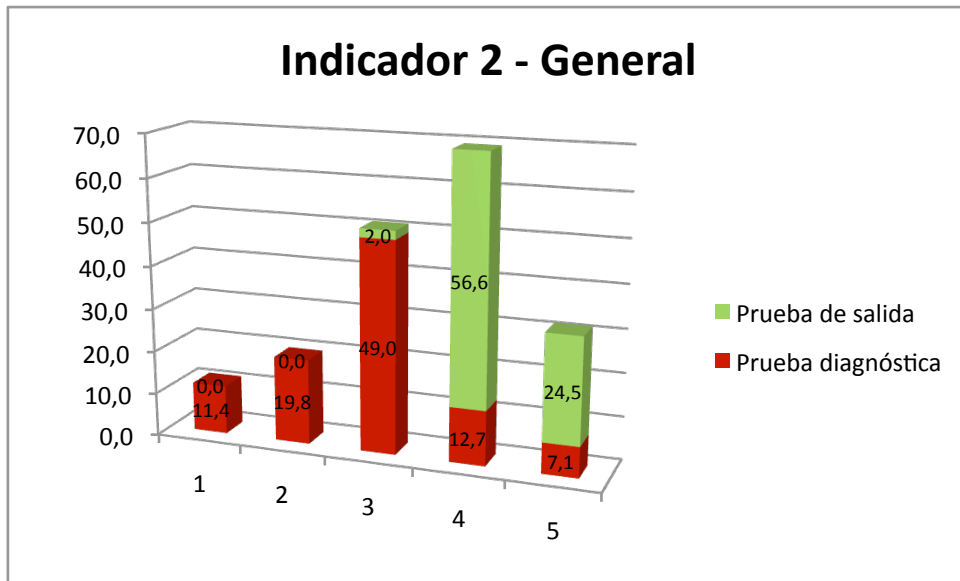
Luego, se revisó cuáles eran los descriptores en los que se había presentado mayor dificultad inicial y reportaban mayor progreso al final del proceso.

Indicador 1: El estudiante identifica claramente el problema que aborda el caso formulado.

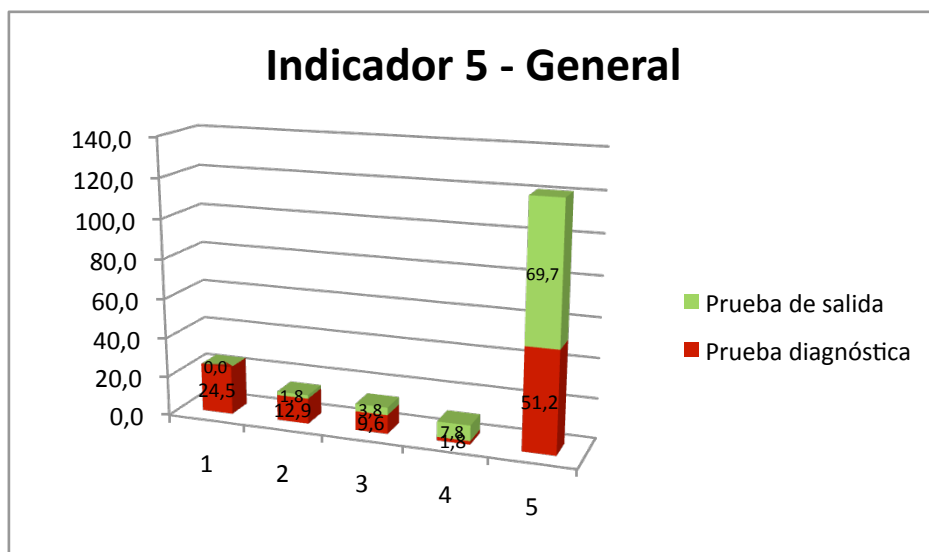


En la gráfica, el eje vertical corresponde al porcentaje de aprendices de los dos grupos que presentaba determinado desempeño; y el eje horizontal corresponde al nivel de desempeño de cada descriptor, que va de 1 (mínimo desempeño) a 5 (máximo desempeño esperado). Además, las barras contrastan el desempeño en la prueba diagnóstica (rojo) con su equivalente en la prueba de salida (verde). Veamos los demás descriptores:

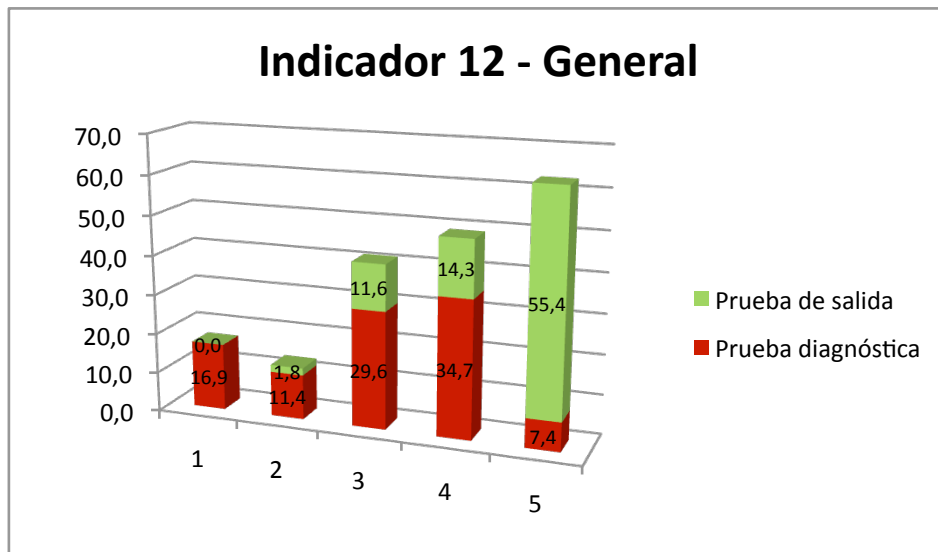
Indicador 2: El estudiante identifica las características propias del contexto en el que se produce el problema.



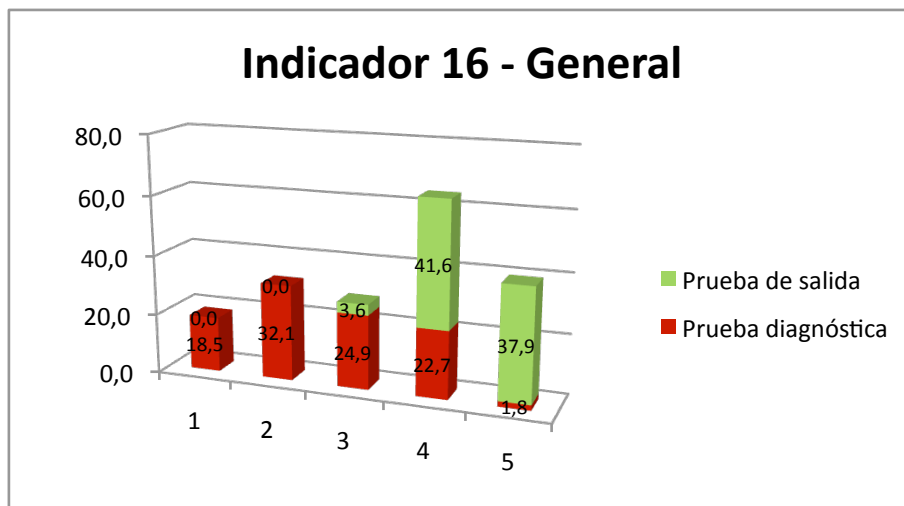
Indicador 5: El estudiante reconoce el tipo de texto que más se adecúa a la intención comunicativa.



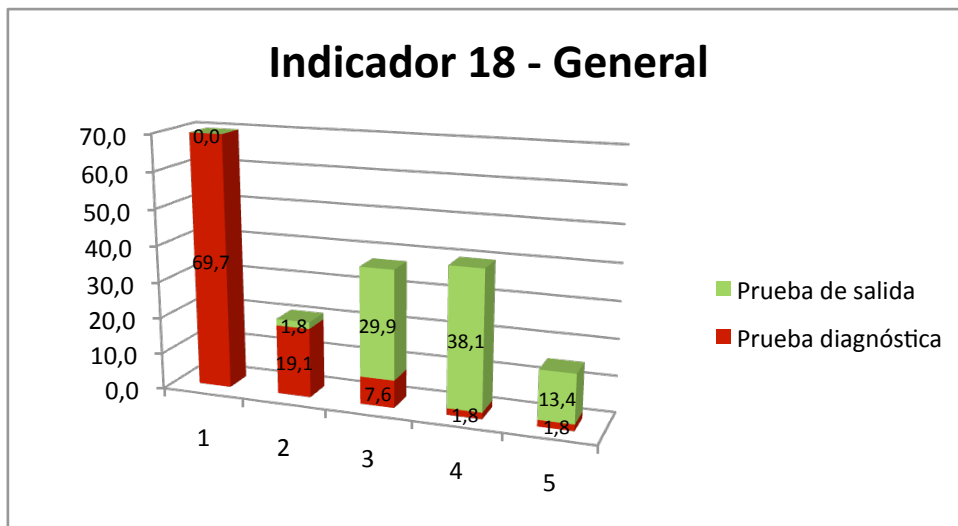
Indicador 12: El estudiante propone un título acorde con el texto escrito.



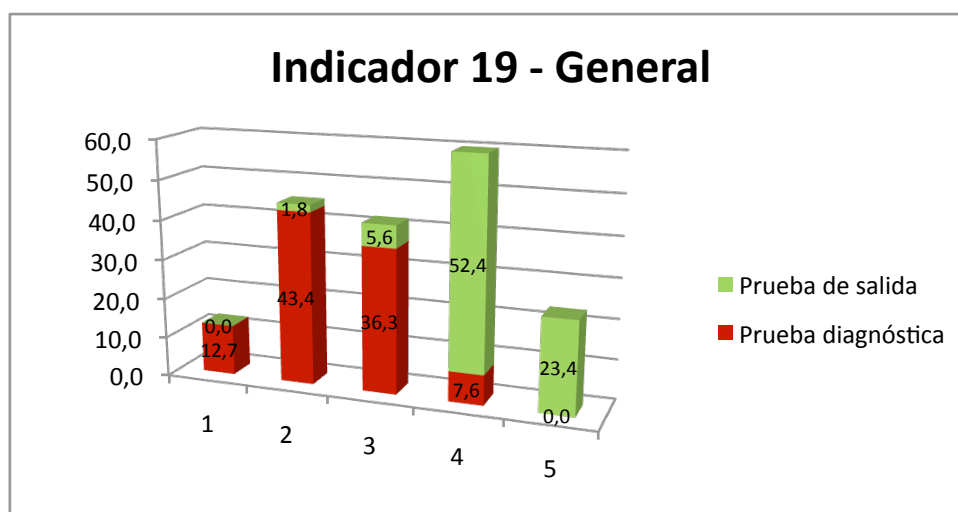
Indicador 16: El estudiante escribe el texto con oraciones claras, bien formadas y cohesivas.



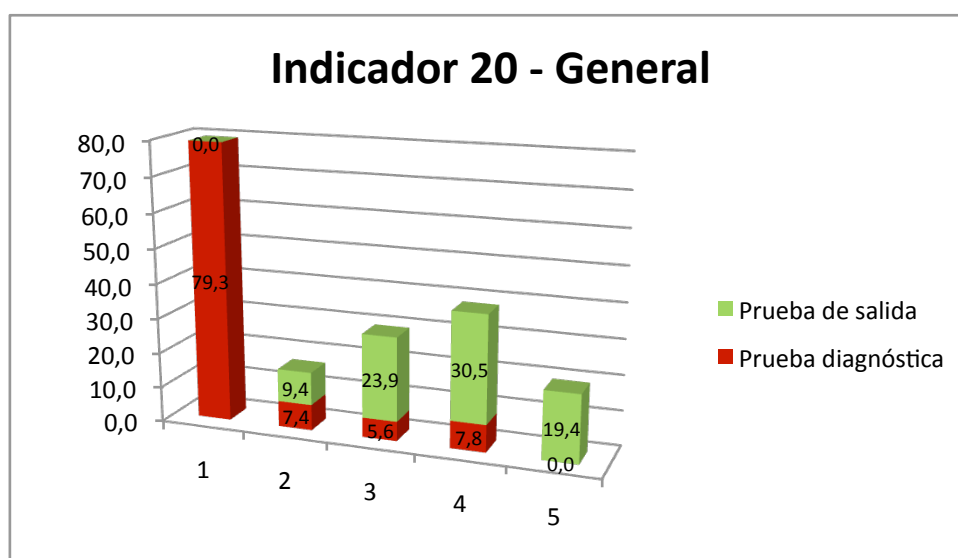
Indicador 18: El estudiante escribe el texto con buen uso de signos de puntuación.



Indicador 19: El estudiante escribe el texto respetando las normas de construcción gramatical.



Indicador 20: El estudiante escribe el texto respetando las normas ortográficas.



A continuación, se presenta la síntesis de las observaciones que recogió el tutor en el Laboratorio de Escritura con 4 estudiantes del Taller de escritura, grupo 3.

Nombres	Gr.	Asesoría en	Observaciones	Resultados
Aprendiz M. B. C.	3	Análisis de un texto argumentativo, revisión de planes de escritura.	Asistencia: 3 ses.	Se notó una importante mejoría en la construcción textual y análisis de textos argumentativos.
Aprendiz C. G. F.	3	Textualización, revisión, ortografía, planes de escritura, análisis de textos argumentativos.	Asistencia: 6 ses. Se mostró un interés genuino por aprender.	Logró una mejor construcción textual y diseño de planes de escritura. Buen análisis de textos argumentativos.
Aprendiz N. O. R.	3	Textualización, revisión, ortografía, planes de escritura, análisis de textos argumentativos.	Asistencia: 6 ses. Se mostró un interés genuino por aprender.	Logró una mejor construcción textual y diseño de planes de escritura. Buen análisis de textos argumentativos.

5. Análisis

Esta investigación nos permite concluir que el Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura (MCPE) propuesto, efectivamente contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa escrita de los estudiantes de primeros semestres de Educación Superior. Además, el MCPE aplicado en los tres contextos de aprendizaje propuestos: clase-taller, Laboratorio de Escritura y aula virtual contribuye al desarrollo de la autonomía en los procesos de aprendizaje de la competencia comunicativa escrita.

Como conclusiones específicas del proceso de investigación, podemos decir que:

- La mayoría de aprendices ingresan al nivel de Educación Superior con un nivel muy inferior al que debería tener para lograr un óptimo desempeño académico. Este hecho dificulta su desempeño en las demás asignaturas en las cuales deben leer y escribir textos.
- Después de varios semestres y de haber cursado asignaturas enfocadas al desarrollo de competencias comunicativas, algunos aprendices aún no tienen el nivel de competencia comunicativa escrita acorde con su nivel educativo. Como resultado, presentan dificultades en su desempeño académico y no logran niveles óptimos de aprendizaje.
- En un mismo grupo de aprendices que ingresan a un pregrado de Educación Superior Universitaria, puede haber niveles de desempeño muy disímiles, lo que implica determinar las debilidades de los aprendices de menor nivel para diseñar un plan de trabajo que les permita nivelarse.
- La escritura no es un proceso aislado, sino que responde a interacciones comunicativas puntuales, va dirigido a un público, que no es necesariamente el mediador, e implica la resolución de problemas comunicativos reales. A pesar de que esta conclusión no es nueva en los estudios del lenguaje, parece serlo en las metodologías utilizadas en la universidad para el desarrollo de la escritura, pues una gran mayoría de docentes no ubica la escritura dentro de interacciones que vayan más allá de de la relación docente-aprendiz.
- El proceso de escritura es un proceso cognitivo complejo que se desarrolla a lo largo de la vida y que requiere de autonomía para cuando el mediador ya no esté presente. En Educación Superior, este énfasis en la autonomía adquiere un valor de elevada importancia, ya que los futuros profesionales se tendrán que enfrentar a situaciones inciertas en las cuales dependerán de su criterio para la acertada toma de decisiones.
- Al principio de la experiencia, por lo general, los aprendices presentaban serias inconsistencias entre los que planeaban en las fases cognitiva y asociativa y el escrito que finalmente producían. Esta disociación se puede deber a una falta de conexión entre el conocimiento y la práctica. El estudiante puede reconocer tipologías textuales y otros conceptos lingüísticos y textuales, pero le cuesta trabajo poner ese conocimiento a disposición de la resolución de un problema comunicativo.
- El rol del tutor es fundamental para lograr que los aprendices que ingresan al curso con menor nivel de competencia logren nivelarse y mejoren significativamente su desempeño. Esta forma de intervención es particularmente necesaria en grupos numerosos, en los cuales el docente no alcanza a tener una interacción cercana con todos los estudiantes. Una opción es aprovechar la disposición de algunos estudiantes de semestres más avanzados, cuyo nivel en la competencia comunicativa es elevado, con el fin de apoyar los procesos de los aprendices con mayores dificultades.

Referencias bibliográficas

- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). "The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a metaanalysis". *Review of Educational Research*, 74, 29e58.
- Beach, R. (1976). Self-evaluation strategies of extensive revisers and nonrevisers. *College Composition and Communication*, 27, 160-164.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berthold, Kirsten, Matthias Nückles y Alexander Renkl (2007). "Do learning protocols support learning strategies and outcomes? – The roles of cognitive and metacognitive prompts". En *Learning and Instruction* 17.
- Brennan, Michael (2004). Blended Learning and Business Change. *Chief Learning Officer Magazine*. Enero, 2004. Disponible en: <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=349>
- Breetvelt, Iris, Huub van den Bergh, GertRijlaarsdam(1994). "Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How?" En *Cognition and Instruction*, Vol. 12, No. 2 (1994), pp. 103-123 Published by: Lawrence Erlbaum Associates (Taylor & Francis Group) Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3233677> Accessed: 14/07/2009 14:34.
- Cobb, Paul y Bowers, Janet. "Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice". *Educational Researcher*, Vol.28, No. 2 (Mar., 1999), pp. 4-15 Published by: American Educational Research Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1177185>
- Faigley, L. (1981, March). "Using text structure models for analyzing revisions". Paper presented at the meeting of Conference on College Composition and Communication, Dallas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 200 978).
- Flower, Linda y Hayes, John R. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4 (Dec., 1981), pp. 365-387.
- Hymes, Dell (1971). "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Kamil, Constance (s.a.) *La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget*. Secretaría de Educación y Cultura- Dirección de Currículo. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.
- Kellogg, R. T. (1987). Writing performance: Effects of cognitive strategies. En *Written Communication*, 4, 269-298.
- Lu, Chin-hsieh y Suen, Hoi K. (1995). "Assessment Approaches and Cognitive Styles. *Journal of Educational Measurement*, Vol.32, No. 1 (Spring, 1995), pp. 1-17.
- Monahan, B. D. (1982). Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 229 756)
- Montague, Marjorie (1990). *Computers, Cognition, and Writing Instruction*. Albany, NY, USA: State University of New York Press.
- Mosenthal, P. (1983). "Defining Classroom Writing Competence: A Paradigmatic Perspective". En *Review of Educational Research*, Vol.53, No. 2 (Verano, 1983), pp. 217-251 Publicadopor: American Educational Research Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1170385> Accessed: 14/07/2009 14:36.

- Nückles, Mattias, Sandra Hübner y Alexander R. (2009). "Enchancing self-regulated learning by writing learning protocols".En *Learning and instruction* Vol. 19.
- Schraw, G. (1998). "Promoting general metacognitive awareness". *Instructional Science*, 26, 113e125.
- Wright, J. R. (1983). The writing processes of college freshmen.*Dissertation Abstracts International*, 44, 967A.