



CENTRO DE POSGRADO
Y ESTUDIOS **SOR JUANA**

Centro de Posgrado y Estudios Sor Juana

**Evaluación de una estrategia didáctica para mejorar la redacción
de los estudiantes de tercer cuatrimestre de Comunicación de la
Universidad de las Californias Internacional**

Memoria

Que para obtener el grado de

Maestro en Cultura Escrita

Presenta:

Joel Almeida García

Directora de la Memoria:

Dra. Karla Beatriz Robles Cortez

Tijuana, B.C., diciembre 2023

Dedicatoria

A mi madre, porque me dio la vida.

“Seguimos preparándonos; cero estancamiento”

Agradecimientos especiales

A mis docentes del programa de Maestría de Cultura Escrita.

A mis estudiantes y egresados que participaron en este estudio de manera voluntaria.

Al programa de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UDCI por las facilidades
para el desarrollo de esta estrategia didáctica.

A todos los autores de los textos que alimentaron con su prosa y filosofía la mía.

A ese pensamiento que me recuerda las razones por las que hacemos esto.

ÍNDICE

Introducción	1
Primera Parte: El Problema	3
Contextualización	3
Acerca del contexto escolar	4
Universidad de las Californias Internacional	4
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	5
Grupo estudiantil	6
Programas educativos	9
Comunicación Escrita	9
Taller de Redacción I	12
Taller de Redacción II	14
Justificación	17
Fundamentos teóricos	19
Definición de conceptos	19
Escritura y redacción	20
Competencia escrita	21
Aproximación al concepto de didáctica de la escritura	23
Modelos sobre la enseñanza de la redacción	24
Estrategias didácticas para mejorar la redacción	25
Enfoques didácticos	25
Redacción por fases	26
Modelo de enseñanza directa	26
Basado en géneros textuales	26
Feedback efectivo	27
Método Escalante	28
Aprendizaje colaborativo y en equipo	28
Tecnología y herramientas digitales	29
Instrumentos para evaluar la redacción	30
Una revisión al estado del arte	31
Antecedentes del espacio investigado o intervenido	44
Antecedentes y planteamiento del problema	44
Propósitos	45
Descripción del proyecto	45
Segunda Parte: Aspectos Metodológicos	48
Proceso metodológico	48
Estrategia didáctica	54
Situaciones contextuales	54
Diseño metodológico	55

Encuadre	56
Diagnóstico	57
Evaluación de los resultados	58
Estimar textos	60
Estrategias de redacción	62
Socialización y herramientas tecnológicas	66
Evaluación de la escritura	69
Retroalimentación	75
Actividad integradora	76
Autoevaluación	79
Comentarios finales	80
Tercera Parte: Resultados	82
Análisis de los resultados	85
Cuarta Parte: Conclusiones	88
Recomendaciones	90
Referencias	92
ANEXOS	98
Anexo 1	99
Anexo 2	103
Anexo 3	104

Introducción

La redacción es una habilidad fundamental para la formación académica y profesional de los estudiantes porque les ayuda a comunicarse de forma clara con otros. Sin embargo, muchos de ellos experimentan dificultades al momento de expresar sus ideas de forma escrita. Por ejemplo, usan una grafía difusa, omiten tildes o no pueden unir dos ideas; esto da como resultado un bajo desempeño académico al momento de elaborar textos como ensayos, reportes de investigación u otras producciones escritas en donde se deba utilizar un lenguaje formal.

Los estudiantes cuando ingresan a la universidad se enfrentan a estas dificultades. La universidad exige más que la educación media superior cuando se trata de escritura y profundidad de análisis de los contenidos requeridos. Esto implica que el alumno debe ajustarse a un nivel más alto de producción textual, con un lenguaje más amplio y variado, para mantenerse a la altura de su contexto educativo superior.

Los estudiantes de bachillerato pueden tener un conocimiento limitado de reglas ortográficas debido a que no desarrollaron el hábito de revisar su trabajo para detectar errores o por la falta de un seguimiento académico por parte del profesorado. La falta de una retroalimentación oportuna posibilita un escenario para un bajo desempeño en sus actividades.

Estas dificultades no son exclusivas de los estudiantes de bachillerato ni de los universitarios: profesionales experimentados, muchos de ellos líderes de opinión y expertos en el uso de tecnologías y herramientas digitales, también cometen errores ortográficos. Esto se puede constatar en las publicaciones y manejo de información en las diferentes redes sociodigitales las cuales representan puntos de interés y convergencia para los jóvenes, quienes en ocasiones utilizan estos contenidos erróneos como una forma de insumo léxico.

Entonces, a partir de observar la baja calidad textual de los estudiantes universitarios en cuanto a uso de muletillas, repeticiones y otros vicios de redacción, el presente estudio tiene como objetivo proponer una estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura que busque mejorar la redacción de los estudiantes de Comunicación de la Universidad de las Californias Internacional.

Este documento se encuentra estructurado como memoria. Esta estrategia didáctica ha sido sistematizada integrando un conjunto de técnicas y consejos que mejoraron la escritura de los estudiantes de Comunicación como parte del trabajo y de la experiencia de este docente investigador en el ámbito educativo de nivel superior.

La sistematización de esta memoria, al igual que una tesis o un estudio que sigue el método científico, sigue un proceso teórico práctico de una investigación cuyos concluyentes están sustentados a partir de los resultados obtenidos.

En la primera parte de esta memoria se desarrolla el problema: se contextualiza el centro educativo y la licenciatura en donde se desarrolló la estrategia didáctica. Se describe a la población estudiantil observada y los antecedentes de la unidad de análisis, se hace una revisión de las asignaturas relacionadas con la competencia escrita, se presenta la justificación y planteamiento del problema. Se hace una revisión teórica sobre los conceptos claves relacionados con la redacción, como su didáctica, evaluación, modelos de enseñanza y retroalimentación. Este apartado también incluye un estado del arte con relación a estudios similares a los de esta estrategia didáctica que fueron útiles para elaborar la hipótesis, objetivos y preguntas de investigación.

La segunda parte describe los aspectos metodológicos de la memoria. Esto incluye: métodos de investigación recurridos, la temporalidad de la medición, las poblaciones medidas, es decir, los nueve grupos evaluados y los resultados de una muestra de 7 egresados para recoger su opinión sobre el impacto que tuvo en ellos la estrategia didáctica. Por último, como punto medular de este documento, se describen las fases sistematizadas de la estrategia didáctica dedicadas a mejorar la redacción de los estudiantes de Comunicación.

En la tercera parte se presentan los resultados y son analizados los datos recopilados durante y después de la implementación de la estrategia didáctica. En este apartado se utilizan las calificaciones de la población observada y son comparadas en dos momentos de la asignatura: al inicio y al final de Taller de Redacción II. También, se toman las respuestas del cuestionario suministrado a egresados de Comunicación con el fin de aumentar la validez y fiabilidad de los resultados de las calificaciones de los grupos medidos.

Finalmente, la cuarta parte es la conclusión. Se evalúa la efectividad de las acciones implementadas en la estrategia didáctica, que buscó mejorar la redacción de los estudiantes, con el fin de corroborar la hipótesis de esta investigación. También se responden las preguntas de investigación y se ofrecen recomendaciones para futuras intervenciones y consideraciones en estudios similares al desarrollado en esta memoria.

Primera Parte: El Problema

En este apartado se contextualiza el centro educativo y la licenciatura en donde se desarrolló la estrategia didáctica: se describe la población estudiantil y se revisan los contenidos de las asignaturas vinculadas a la competencia escrita para, de esta forma, plantear la justificación y el problema de investigación.

Asimismo, se incorpora una revisión teórica sobre conceptos claves relacionados con la escritura, esto incluye modelos de la didáctica, evaluación, enseñanza y retroalimentación de la redacción. Al final se hace un análisis de estudios similares a esta estrategia didáctica con el objetivo de establecer la hipótesis, objetivos y preguntas del estudio que conducen esta memoria.

Contextualización

La comunicación escrita es una competencia relevante para el estudiante de nivel superior porque favorece al desarrollo de textos con un lenguaje congruente con el contexto académico. Para ello es necesario el uso adecuado de las normas ortográficas, así como de técnicas de redacción especializadas que le ayuden a mejorar sus escritos en cuanto a claridad y congruencia con contexto comunicativo de manera gradual.

A partir de observar los escritos de los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, una carrera ofertada por la Universidad de las Californias Internacional (UDCI), institución de nivel superior ubicada en Tijuana, México, se pueden apreciar los diversos errores de redacción que cometen estos jóvenes, por ejemplo: la omisión de tildes, el uso inadecuado del grupo de palabras *porque*, errores de puntuación y otros vicios como repetición y monotonía léxica.

Estas deficiencias en los estudiantes se ven reflejadas en la construcción de escritos con poca claridad, ambigüedad en la elaboración de sus ideas e informalidad para desarrollar sus trabajos escolares, sin pasar por alto el bajo aprovechamiento obtenido como resultado de estas deficiencias; esto es lo que se toma, para propósito de esta memoria, como una producción escrita con baja calidad textual.

El docente investigador de esta memoria ha sido profesor de esta licenciatura desde los últimos siete años, impartiendo asignaturas relacionadas con el desarrollo del lenguaje; con el tiempo, ha elaborado un sistema personal e integral para enseñar técnicas a favor de mejorar la escritura de estos estudiantes.

Estas técnicas propuestas forman, en realidad, una estrategia didáctica de redacción propuestas por el docente investigador a partir de tomar en cuenta las necesidades del estudiante, estilos de aprendizaje y hábitos de lectura.

Los primeros resultados de esta estrategia mostraron que algunos estudiantes pudieron identificar sus omisiones ortográficas y vicios de redacción. En la mayoría de los casos los jóvenes fueron capaces de buscar alternativas en diccionarios digitales para mejorar la baja calidad de sus escritos; en otros, se pudieron apreciar textos con ideas más claras, concisas, congruentes y, sobre todo, con un léxico pertinente con el perfil de egreso del profesional de la comunicación.

Con base en lo anterior, estas experiencias del docente investigador, con relación al tratamiento para mejorar la competencia escrita, hicieron que el diseño del contenido de este escrito sea en formato de memoria porque estas mismas experiencias o vivencias en el aula fueran útiles para formular un sistema o metodología de trabajo adaptable en escenarios académicos en donde sea necesario mejorar la calidad de la redacción del estudiantado.

Acerca del contexto escolar

En este apartado se explican las características del contexto externo e interno escolar en el que se encuentran estudiando los participantes. Para efectos de esta memoria, se considera como contexto externo la Universidad de las Californias Internacional, mientras la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación como el contexto interno de los grupos observados.

Tener presente estos ámbitos escolares, para propósitos de esta memoria, contribuyen a la consideración de los escenarios sociales y académicos en los que se diseñó y aplicó la estrategia didáctica para mejorar la escritura, sobre todo las características de sus participantes.

Asimismo, tomando en cuenta el contenido de las asignaturas relacionadas con la producción escrita, así como el perfil de egreso de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación, se tiene un esbozo del ámbito educativo con los cuales los estudiantes son formados para generar textos relacionados con el quehacer del comunicólogo.

Universidad de las Californias Internacional. En adelante UDCI, fue fundada en el año de 1992 en Tijuana, Baja California, por el Ing. Antonio Carrillo Rodríguez. Es una institución privada de nivel superior bajo un programa de estudio cuatrimestral, que ofrece un servicio educativo de calidad profesional con un enfoque ético y humanista.

Actualmente se encuentra ubicada en el Blvd. Francisco Benítez. Con más de 7,200 metros cuadrados de construcción, tiene espacios funcionales para docentes y alumnos en donde destacan aulas como una sala de juicios orales, laboratorio de criminalística y un centro de producción audiovisual con foro verde; también, un estudio de radio, la sala de edición de video, cabinas de audio, laboratorio de computación, cámara de Gesell, una galería que lleva por nombre “Raúl Anguiano”, sala de cine, taller de patronaje y de costura, un teatro universitario, laboratorio para cinematografía y un set de grabación.

La UDCI tiene autorizadas, por parte de la Secretaría de Educación y Bienestar Social del estado de Baja California y la Secretaría de Educación Pública y con Registro Federal de Profesiones, 17 licenciaturas, 26 maestrías, 4 doctorados y 5 especialidades. Los aspirantes que deseen ingresar a esta institución atienden a las convocatorias de inscripción que la universidad oferta al público durante enero, mayo y septiembre a través de su sitio web y redes sociodigitales como Facebook y LinkedIn.

Por tener acreditaciones, como la que otorga la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), y convenios internacionales con universidades de España, Argentina, Colombia, la UDCI pone a la vista de su personal administrativo, docente y estudiantes su filosofía, misión y visión, mismas que pueden ser localizadas en cada uno de los espacios, oficinas, aulas, talleres, teatro y galería que forman parte del centro educativo.

La filosofía de UDCI está cimentada en la Doctrina Social Cristiana, para consolidar en el estudiante una conciencia basada en los principios morales del respeto al ser humano, el uso de los bienes materiales para el beneficio y provecho de la comunidad y los principios de justicia social; su misión es la de contribuir a la formación de profesionales, con base en principios éticos y humanísticos, que coadyuven en el logro del bien común; y la visión de la UDCI es ser un referente internacional en la formación de profesionistas humanistas que transformen el entorno.

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. En adelante LCC, se creó el 17 de junio de 1996 en UDCI como una oferta educativa de nivel superior. Su objetivo y perfiles de ingreso y egreso, así como el campo laboral, pueden leerse en los folletos informativos que son proporcionados a los aspirantes que deseen estudiar esta carrera:

El objetivo de la LCC es formar profesionales de la comunicación exitosos dentro de las empresas, los medios y el emprendedurismo. El comunicólogo tiene enfrente a los más importantes retos de la era moderna: describir, explicar y predecir en una forma lógica y

ordenada los fenómenos de la comunicación, además del compromiso de utilizar las herramientas de la comunicación con profundo sentido ético-social.

Como perfil de ingreso, el aspirante a la carrera en Ciencias de la Comunicación de la UDCI deberá tener habilidad para expresarse verbalmente y por escrito, así como interés por la lectura y el mantenerse informado del acontecer diario; también deberá poseer capacidad para analizar y sintetizar información especializada, ser creativo y emprendedor.

La LCC tiene como perfil de egreso que el profesional de la comunicación estará capacitado para realizar campañas publicitarias apoyadas en la investigación de mercado, la aplicación del diseño gráfico y la fotografía. También planificar, realizar y evaluar con sentido ético proyectos de comunicación por medio de la prensa, radio, televisión, cine y redes sociodigitales.

El egresado de la carrera de Ciencias de la Comunicación tiene como campo laboral la oportunidad de laborar en empresas públicas o privadas siendo el responsable de la comunicación interna y externa, así como de su imagen corporativa. Es posible que pueda desarrollarse en los diversos medios masivos de comunicación: prensa, radio, televisión y cine. Su formación también le permite, planear y dirigir programas de difusión cultural, laborar en el área académica de instituciones educativas, administrar redes sociodigitales y crear su propia empresa de comunicación.

El programa académico de la LCC está dividido en 9 cuatrimestres con materias obligatorias y sin asignaturas optativas. Sea en turno matutino, de 8 a 13 horas, o vespertino, 18 a 22 horas y de acuerdo a las necesidades de movilidad del estudiantado 15 a 21 horas, en cada cuatrimestre el estudiante recibe 7 materias como parte de su trayecto formativo, y 1 hora para tutorías en donde se le da un acompañamiento psicopedagógico y para detectar posibles casos de reprobación u otras situaciones de índole académico que dificulten su instancia en la institución.

Como parte del proceso de formación, la LCC cuenta con un programa de televisión llamado “Conexión TV”, que se transmite por los medios de la localidad los fines de semana, con el objetivo de que los alumnos pongan en práctica los conocimientos aprendidos dentro del aula.

Grupo estudiantil. El aspirante de nuevo ingreso a la LCC atiende periodos de inscripción para iniciar clases en enero, mayo y agosto de acuerdo al calendario que UDCI especifique. Después de concluir el proceso genérico de inscripción a UDCI, se prosigue con el curso de inducción, cuya su fecha es programada por la coordinación de la LCC y la Dirección

Académica de UDCI, en una jornada de trabajo de tres horas en tres días, en las que se incluyen actividades de reconocimiento y nivelación de saberes previos del estudiantado:

En el primer día, los estudiantes reciben la bienvenida a UDCI y a Ciencias de la Comunicación: la presentación de la carrera, estructuras y momentos de evaluación, manejo de plataformas educativas basadas en Google y se les informa sobre los medios oficiales de información como el correo electrónico institucional.

En el segundo día, el alumno de nuevo ingreso recibe el reglamento estudiantil: se lee, analiza y se resaltan los aspectos críticos como la asistencia y calificaciones aprobatorias. Además, contesta un cuestionario diagnóstico de selección múltiple y con reactivo abierto sobre sus expectativas de la carrera. El propósito de este instrumento diagnóstico es identificar saberes previos del estudiante acerca de su educación formal inmediata focalizado en 5 ejes o habilidades: lectoescritura, matemática, investigación, producción audiovisual y comunicación.

Para cerrar la jornada, en el tercer día los alumnos de nuevo ingreso participan en actividades de conducción en cabina de radio y foro verde de televisión con el fin de que tengan primeros acercamientos con sus futuras actividades y tareas en estos espacios de conocimiento.

Como paréntesis, las primeras actividades, iniciado el cuatrimestre, en ocasiones muestran una parcialidad de los saberes previos de los estudiantes con relación a sus experiencias en área de lenguaje: el examen diagnóstico, por su diseño de selección múltiple, no permite identificar con profundidad la calidad de los textos del alumno de nuevo ingreso. Una pregunta abierta, aunque puede ser suficiente para tener una idea de quién y cómo escribe, en casos es necesario descartarla porque ciertos estudiantes consideran suficiente un renglón para responder este reactivo. De tal manera que se descubre la calidad de la redacción de los estudiantes durante sus primeros ejercicios de escritura en el transcurso del primer cuatrimestre, en específico en la asignatura de Comunicación Escrita.

Concluida la jornada de inducción, la coordinadora de la carrera informa a los estudiantes de nuevo ingreso su horario escolar que por lo general inicia el primer lunes de los meses cuatrimestrales, es decir, enero, mayo o septiembre según corresponda.

Los resultados del diagnóstico son revelados a los docentes en la reunión de inicio de cuatrimestre convocada por la coordinadora de la carrera, con lo que se busca que el profesorado asignado al grupo de nuevo ingreso adecúe sus planeaciones considerando las habilidades manifestadas por los estudiantes.

Para tener una idea general acerca de las experiencias educativas de bachillerato relacionadas con asignaturas de redacción que presentan algunos estudiantes de nuevo

ingreso, se encuestó a 4 estudiantes quienes estuvieron dispuestos a participar, con disposición y tiempo para contestar un cuestionario. Las características de los estudiantes son las siguientes: una mujer de 19 años de edad quien egresó del bachillerato Instituto Tijuana en 2021; un hombre de 26 años egresado de Cbtis 116 en 2016; mujer de 23 años quien egresó de Cobach plantel Rosarito en 2018; mujer de 19 años egresada de Cobach Plantel Nueva Tijuana en 2021.

Los cuatro estudiantes manifestaron que durante el bachillerato llevaron asignaturas enfocadas en la producción escrita bajo el nombre de *Taller de Lectura y Redacción* o *Taller de Redacción*, de acuerdo al subsistema en el que se encuentre incorporado su preparatoria.

Con relación a las actividades y/o tareas realizadas en las clases de redacción, los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar ejercicios de redacción como ensayos; esto conlleva tomar en cuenta que tuvieron la oportunidad de poner en práctica un léxico culto para elaborar este tipo de texto pensando desde un lenguaje académico.

Asimismo, los estudiantes, a excepción de uno, manifestaron que sus profesores les permitieron usar las tecnologías emergentes en el aula, como el celular, a manera de apoyo para sus escritos.

Los profesores de redacción, comentaron los encuestados, sí explicaron la importancia de mejorar la calidad de sus producciones escritas y resolvieron las dudas que los estudiantes tenían. El compromiso de algunos docentes de bachillerato se puso en manifiesto al mostrar interés por el desarrollo de la competencia comunicativa escrita de los estudiantes a través de dar seguimiento y retroalimentación a los trabajos de los alumnos. Lo anterior da como resultado, que los estudiantes encuestados hayan mencionado que tuvieron agrado por mejorar su redacción, de tal manera que ellos pudieron aplicar en otras materias durante su bachillerato o preparatoria lo que aprendieron en sus clases de redacción.

Este gusto o interés por mejorar su redacción demuestra que para los estudiantes encuestados fue significativo lo que ellos adquirieron durante sus clases de redacción que, posteriormente, les dio la oportunidad de aplicar estos conocimientos al ingresar a la universidad, aunque los materiales que pudieron recopilar durante el bachillerato, como ellos manifestaron, dejaron de ser fuentes de consulta.

Para finalizar, los estudiantes encuestados mencionaron que en las producciones textuales, por ejemplo redactar informes sobre temas de investigación, aplicaron las reglas ortográficas, de puntuación, así como ejercicios de estructuración de ideas y comprensión de lectura, cuyas actividades constantes les permitió practicar la escritura de manera frecuente, pero al escribir sus primeros trabajos en la universidad se percataron de las deficiencias que no

cubrió el bachillerato, como las repeticiones de palabras en forma de muletillas y errores sintácticos.

Esta información es útil porque ofrece una idea general del panorama de la problemática. Es decir, a pesar de mostrar interés de estos docentes de bachillerato por mejorar la redacción de sus estudiantes, sin señalar culpables, no es congruente con las realidades de los escritos que reflejan los alumnos en sus primeros meses en la universidad. Por lo que aspectos como este, sirvió como punto de partida para que el docente investigador de esta memoria haya diseñado una estrategia que mejore la calidad de su redacción tomando en cuenta las habilidades y experiencias de los estudiantes.

Programas educativos

La estrategia didáctica de esta memoria se enfoca en los estudiantes de Comunicación antes de cumplir su primer año de la carrera, es decir: se han inscrito a tercer cuatrimestre. Estos estudiantes tienen acercamientos sobre el uso adecuado del lenguaje con las materias de Comunicación Escrita, Taller de Redacción I y Taller de Redacción II, que son asignaturas del primer al tercer cuatrimestre respectivamente.

En los siguientes apartados se describen las características de cada una de estas materias, y que fueron tomadas en cuenta para el desarrollo de esta estrategia para respetar la secuencia del plan de estudios, con el propósito de tener un marco referencial educativo sobre los tópicos, actividades y evidencias de aprendizaje que forman al futuro profesional de la comunicación en su primer año.

Comunicación Escrita. La asignatura de Comunicación Escrita, como se describe en su carta descriptiva, es una experiencia educativa que se encuentra dentro del área de conocimiento de las Ciencias Sociales y Administrativas.

Con una carga semanal de 3 horas, el docente que sea asignado para impartir Comunicación Escrita debe tener el perfil de licenciado con conocimientos de redacción y con experiencia docente.

El propósito de la asignatura es que el alumno sea capaz de comunicarse por escrito en forma correcta. Para lograr este objetivo, Comunicación Escrita está dosificada en cuatro unidades temáticas, mismas que el docente tiene la libertad para desglosar los conocimientos y actividades en un formato cuatrimestral de clases: 16 semanas aproximadamente. Las características de la primera unidad son las siguientes:

- **Nombre de la unidad.** La comunicación.
- **Competencia.** Entender lo que es la comunicación y la importancia de saber comunicar.
- **Temas a desarrollar.**
 1. ¿Qué es la comunicación?
 2. Principios de la Comunicación.
 3. La comunicación: una necesidad para la humanidad.
 4. La Importancia de la Comunicación Humana.
 5. La comunicación: base del éxito.
- **Evidencias de aprendizaje.**
 1. Lectura
 2. Ejercicios de escritura
 3. Elaboración de resúmenes y artículos
 4. Elaboración de mapas mentales

A continuación, se presentan los puntos claves que definen la segunda unidad de Comunicación Escrita:

- **Nombre de la unidad.** Tipos de comunicación.
- **Competencia.** Identificar los tipos de comunicación para realizar cualquier trabajo.
- **Temas a desarrollar.**
 1. Los tipos de comunicación que existen
 2. Naturaleza social del proceso de comunicación
 3. Comunicación a través de la palabra escrita
 4. Relación entre el habla y la escritura
- **Evidencias de aprendizaje.**
 1. Lectura
 2. Ejercicios de escritura
 3. Elaboración de resúmenes y artículos
 4. Elaboración de mapas mentales

Por su parte, las características de la tercera unidad de Comunicación Escrita son las siguientes:

- **Nombre de la unidad.** La palabra escrita.
- **Competencia.** Expresarse a través de la escritura de una forma sencilla y adecuada.
- **Temas a desarrollar.**
 1. Relación entre hablar y escribir
 2. Las sencillas técnicas de redacción
 3. Hablar con Coherencia
 4. La exposición: decir qué, porqué, cómo y para qué
 5. Cómo desarrollar adecuadamente las ideas
- **Evidencias de aprendizaje.**
 1. Lectura
 2. Ejercicios de escritura
 3. Elaboración de resúmenes y artículos
 4. Elaboración de mapas mentales

Finalmente, la cuarta unidad o parcial de Comunicación Escrita queda resumida de la siguiente forma:

- **Nombre de la unidad.** Esquema temático y cómo enmarcar ideas.
- **Competencia.** Desarrollar textos de una manera sencilla y lógica.
- **Temas a desarrollar.**
 1. Objetivo del esquema temático
 2. Enunciado de tesis
 3. Ordenamiento en secuencia y principio de selección
 4. Formato de esquema temático
 5. Elaboración de trabajos escritos
- **Evidencias de aprendizaje.**
 1. Lectura
 2. Ejercicios de escritura
 3. Elaboración de resúmenes y artículos
 4. Elaboración de mapas mentales

Como dato adicional, Comunicación Escrita es una materia seriada, es decir, que se encuentra vinculada con la siguiente asignatura, Taller de Redacción I, la cual se imparte en segundo cuatrimestre.

Taller de Redacción I. Con el fin de continuar la formación del estudiante de Comunicación en su segundo cuatrimestre, la asignatura de Taller de Redacción I, tal y como es especificado en su carta descriptiva, se trata de una materia dentro del área de las Ciencias Sociales y Administrativas, similar a su antecesora Comunicación Escrita.

También, con una carga semanal de trabajo en aula de 3 horas, el docente que imparta Taller de Redacción I deberá tener una formación de nivel superior con conocimientos en lectura y redacción, así como experiencia en docencia.

El propósito de la asignatura es que el alumno desarrolle la habilidad para escribir correctamente textos, mediante la aplicación de los fundamentos y técnicas de la comunicación escrita. Para lograr este objetivo, la materia de Taller de Redacción I está dividida en cuatro unidades temáticas. Para comenzar con la primera unidad, los componentes temáticos y evidencias que integran este bloque se describen a continuación:

- **Nombre de la unidad.** Ejercicios de gramática.
- **Competencia.** Escribir correctamente una oración en sus diferentes composiciones.
- **Temas a desarrollar.**
 1. La oración y sus componentes
 2. Estructura del sujeto
 3. Estructura del predicado
 4. Cambio de orden de los elementos
 5. Relación entre oraciones
- **Evidencias de aprendizaje.**
 1. Lectura
 2. Análisis
 3. Elaboración de resúmenes
 4. Elaboración de ejercicios prácticos

Asimismo, los aspectos importantes que definen a la segunda unidad de Taller de Redacción I son los siguientes:

- **Nombre de la unidad.** La composición.
- **Competencia.** Redactar adecuadamente un párrafo tomando en cuenta las reglas de composición.

• **Temas a desarrollar.**

1. Cómo saber comunicarnos a través de la escritura (redacción de cartas, vivencias e historias)
2. Redacción de párrafos sobre cualquier tema
3. Procedimiento de síntesis

• **Evidencias de aprendizaje.**

1. Lectura
2. Análisis
3. Elaboración de resúmenes
4. Elaboración de ejercicios prácticos

Continuando con la siguiente unidad, las características del tercer bloque son las siguientes:

• **Nombre de la unidad.** Descripción y narración.

• **Competencia.** Redactar adecuadamente una descripción y una narración.

• **Temas a desarrollar.**

1. ¿Qué es la descripción?
2. ¿Qué es la narración?
3. ¿Qué relación existe entre ambas?
4. La observación como herramienta para la descripción
5. La observación como herramienta para la narración

• **Evidencias de aprendizaje.**

1. Lectura
2. Análisis
3. Elaboración de resúmenes
4. Elaboración de ejercicios prácticos

Finalmente, la cuarta unidad de Taller de Redacción I queda resumida de la siguiente forma:

• **Nombre de la unidad.** La crónica.

• **Competencia.** Redactar una crónica.

• **Temas a desarrollar.**

1. La crónica como género periodístico
2. Principales apoyos de la crónica: Descripción y narración
3. Cómo realizar una crónica
4. La sencillez y realidad: sus mejores herramientas
5. Realización de trabajos

• **Evidencias de aprendizaje.**

1. Lectura
2. Análisis
3. Elaboración de resúmenes
4. Elaboración de ejercicios prácticos

Similar a Comunicación Escrita, Taller de Redacción I es seriada porque se encuentra vinculada con Taller de Redacción II, la cual se imparte en tercer cuatrimestre.

Taller de Redacción II. Para concluir la terna de materias relacionadas con la lectoescritura, la asignatura de Taller de Redacción II, de acuerdo a su carta descriptiva, es una materia dentro del área de las Ciencias Sociales y Administrativas, tal como están especificadas con sus antecesoras Comunicación Escrita y Taller de Redacción I.

Con una carga semanal de trabajo, al igual que las asignaturas anteriores, de 3 horas en aula, el docente que imparta Taller de Redacción II será un profesional con una licenciatura con conocimientos en redacción y experiencia docente.

El propósito de Taller de Redacción II es que el alumno pueda ser capaz de redactar correctamente cualquier escrito que le sea requerido durante y después de su formación profesional; para lograr este propósito, esta materia distribuye sus contenidos temáticos en cinco unidades o bloques. La primera unidad se encuentra integrada de la siguiente manera:

• **Nombre de la unidad.** La escritura es un arte.

• **Competencia.** Desarrollar sus ideas y sepa abundar en ellas en forma cronológica.

• **Temas a desarrollar.**

1. Cómo desarrollar en forma adecuada un relato
2. Cómo redactar desde un memorándum hasta un texto
3. Transmitir ideas a través de una cronología
4. Desarrollo de alguna frase y abundar en ella

• **Evidencias de aprendizaje.**

1. Lectura
2. Elaboración de resúmenes y síntesis
3. Elaboración de mapas mentales
4. Realizar ejercicios prácticos

En cambio, la segunda unidad de Taller de Redacción II contiene, en resumen, los siguientes aspectos:

- **Nombre de la unidad.** La pirámide invertida.
- **Competencia.** Identificar lo más importante de lo que quiere expresar y lo redacte de esa manera.
- **Temas a desarrollar.**
 1. De lo más a lo menos
 2. Tópicos periodísticos (qué, quién, cómo, cuándo, por qué y para qué)
 3. Sencillez de la escritura
 4. Realizar ejercicios usando cada uno de los tópicos en el primer párrafo
- **Evidencias de aprendizaje.**
 1. Lectura
 2. Elaboración de resúmenes y síntesis
 3. Elaboración de mapas mentales
 4. Realizar ejercicios prácticos

Del mismo modo, la tercera unidad contiene los temas y son distribuidos de la siguiente forma:

- **Nombre de la unidad.** Géneros periodísticos.
- **Competencia.** Identificar cada uno de los diferentes géneros periodísticos.
- **Temas a desarrollar.**
 1. Nota informativa
 2. Entrevista
 3. Artículo (fondo y opinión)
 4. Editorial
 5. Reportaje
 6. Crónica

7. Caricatura

• Evidencias de aprendizaje.

1. Lectura
2. Elaboración de resúmenes y síntesis
3. Elaboración de mapas mentales
4. Realizar ejercicios prácticos

En cuanto al cuarto parcial, Taller de Redacción II ha quedado distribuido de la siguiente forma:

- **Nombre de la unidad.** El color añade interés.
- **Competencia.** Elaborar trabajos de color con objetividad y destreza.
- **Temas a desarrollar.**
 1. Como colorear un género periodístico
 2. La dicción enriquece la escritura
 3. La escritura es mejor simple y directa
 4. Como mantener al lector interesado en el texto

• Evidencias de aprendizaje.

1. Lectura
2. Elaboración de resúmenes y síntesis
3. Elaboración de mapas mentales
4. Realizar ejercicios prácticos

Finalmente, la quinta unidad, que en ocasiones se fusionan con la unidad anterior, de Taller de Redacción I, queda estructurada de la siguiente forma:

- **Nombre de la unidad.** Elaboración de textos.
- **Competencia.** Elaborar un mensaje dándole forma de cualquiera de los géneros periodísticos.
- **Temas a desarrollar.**
 1. Redacción de ideas, dando forma de cualquier género periodístico
 2. Capacidad de escuchar para elaborar un trabajo escrito
 3. Comunicar con eficiencia un mensaje escrito
 4. El estilo

• **Evidencias de aprendizaje.**

1. Lectura
2. Análisis
3. Elaboración de resúmenes
4. Elaboración de ejercicios prácticos

Con la disposición de estas tres asignaturas, el programa de la LCC busca fortalecer la competencia de la lectoescritura al cerciorarse de que sus estudiantes, desde su primer año, adquieran las herramientas teórico prácticas para generar mensajes claros, concisos y con un lenguaje *ad hoc* con el público objetivo, así como tomar en cuenta el contexto sociocultural que propicie el acto comunicativo.

Si bien, los contenidos de estas asignaturas no consideran vicios u otros errores de redacción, es conveniente mencionar que la estrategia didáctica diseñada en esta memoria sí lo hace.

De eso trata esta estrategia didáctica: una aportación a la enseñanza de la escritura por parte del docente investigador al identificar necesidades y áreas de oportunidades observadas en las producciones escritas de los estudiantes durante los primeros dos cuatrimestres, sobre todo de las prácticas comunicativas escritas de estos jóvenes en el tiempo que este docente ha impartido clases en UDCI.

Aunque el seguimiento académico del estudiante con relación a sus habilidades de lectoescritura es un proceso continuo durante su formación profesional, es necesario que se enfatice la importancia de reforzar y proporcionarle al estudiante de Comunicación herramientas y metodologías para una mejor redacción, para que, de esta manera, desde su criterio y autonomía, pueda adaptarlas a los escenarios subsecuentes en el que se le solicite producciones textuales formales y de alta calidad.

Justificación

El diseño y aplicación de estrategias didácticas que procuren una redacción eficiente, es decir con una mejor calidad, es fundamental para que los estudiantes de Comunicación puedan generar escritos académicos con un lenguaje apropiado para el nivel educativo en el que se encuentran, como una forma de ser congruente con el perfil de egreso de la LCC.

Con el fin de demostrar que el trabajo de esta memoria cumple con un objetivo claro y que contribuye significativamente al ámbito educativo con un *corpus* de conocimiento, son

considerados los siguientes aspectos que resaltan la importancia del porqué y la utilidad para otros escenarios con las mismas características en donde se llevó a cabo este estudio:

Conveniencia. Se encuentra principalmente en su diseño metodológico porque, al proponer desde la experiencia de la práctica del docente investigador de esta memoria, sobre la enseñanza de la lengua, así como de la socialización académica con otros docentes que imparten materias con este perfil, permite a otros profesores realizar una autorreflexión sobre sus métodos y técnicas de enseñanza. El docente interesado puede tomar desde esta apuesta metodológica ideas que rompan con las deficiencias observadas en las producciones textuales de sus alumnos, con especial énfasis en vicios de redacción y de lenguaje.

Relevancia social. Esta memoria se encuentra focalizada en las producciones escritas de los estudiantes de Comunicación, sin embargo, una lectura al proceso metodológico de esta investigación puede adquirir importancia para otras carreras profesionales, inclusive ajenas al perfil de egreso del comunicólogo, en donde un lector, sea estudiante o no, presente problemas al momento de escribir, por ejemplo: gerundio de posterioridad, abuso de adverbios terminados en -mente, uso deliberado del adverbio no y del pronombre impersonal se, que si bien estos tópicos no se encuentran incluidos en las asignaturas de la LCC, son las deficiencias observadas más comunes por parte de la práctica docente del investigador.

Implicaciones prácticas. Por la naturaleza del fenómeno de la deficiencia en la competencia escrita, la metodología desarrollada y propuesta por el investigador tiene fundamentos para que sea posible aplicarse de forma inmediata en entornos educativos, no solo similares al de estudiante universitario, sino en otros espacios como secundaria y bachillerato, cuyos saberes se encuentren relacionados con la práctica de la redacción.

A partir de reflexionar acerca de las características que integran la estrategia didáctica de esta memoria, los valores teóricos, en cuanto contribuya o refuerce la comprensión existente de teorías o principios, que merece esta memoria son los siguientes:

Por parte de la didáctica de la escritura, la acción llevada a cabo con los estudiantes puede contribuir a que los docentes que imparten materias con el perfil de comunicación escrita puedan adaptar sus estrategias con las expuestas en esta memoria y, de esta forma, mejoren con consejos y técnicas innovadoras su enseñanza de la lengua y escritura.

En lo que respecta a la teoría social, la metodología propuesta en esta memoria sugiere que los estudiantes consideren al destinatario de sus textos cuando los redacten; es decir: las palabras y expresiones, semánticas y sintácticas, que deben utilizar y su relación con el entorno social. Esta información es importante para crear escritos eficaces que tengan en cuenta la cultura y las experiencias del público objetivo.

La educomunicación. Dado que esta área del conocimiento considera el cómo los medios de comunicación pueden ser utilizados para aprender y enseñar a los receptores, los escritos de los estudiantes, a través de la estrategia didáctica propuesta desarrollada en esta memoria, necesita también tomar en cuenta el canal de difusión, por ejemplo: plataforma social o un medio de divulgación físico, en el que se va a presentar y adecuar el contenido.

La e-Educación. Merece la pena resaltar que otra importancia que tiene esta memoria reside en cómo la estrategia didáctica puede aprovechar al máximo las herramientas digitales como diccionarios, videos, gráficos interactivos y otros recursos multimedia en línea para que el estudiante analice y genere contenido escrito de manera clara y concisa.

Finalmente, la utilidad metodológica de esta memoria se encuentra en su diseño metodológico en forma de una estrategia didáctica para mejorar la redacción. Se trata de una secuencia sistematizada en fases para que los docentes puedan facilitar a los estudiantes herramientas para corregir sus textos, esto a partir de las estrategias y herramientas dedicadas a potenciar la competencia escrita.

Fundamentos teóricos

En este apartado, se abordan de manera teórica los temas relacionados con la producción textual, en específico, la competencia escrita, modelos y evaluación de la escritura con el fin de que haya un sustento para el diseño metodológico de la didáctica de la escritura descrita en este documento. Asimismo, se han incluido estudios y propuestas metodológicas para mejorar la redacción que refuerzan el fundamento para la estrategia didáctica.

Finalmente, se hace una revisión del estado del arte sobre los resultados de estudios relacionados con el desarrollo de estrategias didácticas para mejorar la redacción en estudiantes de universidad y bachillerato, los cuales proporcionan orientación y sentido de dirección para esta memoria.

Definición de conceptos

Para efectos de esta memoria, es importante distinguir escritura de redacción porque son dos procesos diferentes con distintos propósitos. Dicho esto, se sugiere que para diferenciar estos dos procesos sean los componentes textuales, tipo de lenguaje, estructuración de ideas y la corrección gramatical.

También, y de acuerdo con la intencionalidad comunicativa, pueden tomarse en cuenta la organización, análisis y evaluación de las ideas, la identificación de los temas, la formulación de preguntas, la recopilación y análisis de información.

Como se trata de analizar las estructuras gramaticales de estas dos actividades, cada una con su justa individualidad en el ámbito educativo son importantes para escribir un texto con la mejor calidad. A continuación, se presentan aproximaciones teóricas que facilitan la comprensión y diferenciación de estos dos momentos de la producción escrita.

Escritura y redacción. Para Cardozo (2020), la escritura es una herramienta que tiene a su disposición la persona para manifestar ideas, avances y descubrimientos. Esta conceptualización aprecia al proceso de escritura como una actividad personal e íntima.

Entonces, escribir, como proceso subjetivo, debe generar ideas, conceptos y puntos de vista que promuevan un acto comunicativo: la persona o escritor toma como punto de partida su mundo de ideas para construir aquellas que desea transmitir, contemplando el tipo de texto que va a producir y prestando especial atención a la intención que escribe (Dominguez, citado en Herrera, Olmedo y Obaco, 2020).

En cambio, Flores Salinas (2021) piensa que el acto de escribir, independientemente de que nazca del imaginario del escritor, necesita ir más allá de rayar una hoja, y que es necesario tener en cuenta las herramientas con las que uno tiene durante el proceso de escritura:

“trazar líneas o signos que representen frases o ideas sobre un papel, y también sabemos que tanto el lápiz como el papel han sido desplazados por diferentes tecnologías, como computadoras, teléfonos y otros medios que han hecho que los jóvenes dejen de escribir de manera reflexiva, muchos de ellos no siguen un proceso” (p. 1).

La cita anterior insinúa que los estudiantes entonces no ejercitan el pensamiento crítico en sus escritos porque las herramientas tecnológicas que suelen utilizar, como los videos o podcasts, han reemplazado este proceso cognitivo al facilitarles la información sin dificultad.

De esta forma, Pino Brunet, Escobar Fuentes y Herrera Fernández (2020) advierten que la falta de una formación y seguimiento académico por parte del profesorado genera condiciones para que un estudiante sea deficiente o no esté al nivel esperado tanto sea lectura y como escritura académica.

Estos últimos autores, como se aprecia en su posición con respecto a la didáctica del docente, ponen en manifiesto una problemática que se observa en las instituciones educativas: contar con un perfil del docente que tenga la bases, o por lo menos el interés, de aprender

acerca del oficio de la enseñanza, sobre las herramientas para atender las necesidades del estudiante *in situ*, tal es el caso de contar las técnicas de escritura que faciliten esta competencia al alumnado.

Campos y Castelló (2013) sostienen que la escritura “es una actividad habitual que realizan los alumnos de pregrado en los entornos universitarios y una gran parte de los conocimientos que aprenden en la universidad se plasma por medio de los textos escritos” (Jara Conohuilla, 2021, p. 2).

Coronado López (2020), por su parte, expresa que la escritura es una “práctica social, una actividad que comunica el conocimiento generado en las distintas disciplinas que usan la investigación y reflexión científica como quehacer central” (p. 5).

Estos tres últimos teóricos concuerdan con que escribir implica crear un texto mediante creatividad, organización de ideas y palabras; mientras que redactar se trata de edición y mejora en el texto, criterios y habilidades o competencias que se potencian en la educación formal; pero el alumnado se percata de estas diferenciaciones a través del profesorado con sus actividades teórico prácticas.

Pero al hablar de los saberes que los estudiantes adquieren en la universidad o centro escolar deben incluirse también aquellas herramientas o técnicas, tanto sociales como tecnológicas, que integran el acompañamiento en la formación académica del estudiantado. Estos jóvenes tienden a incorporar en su vida escolar aquello que se encuentre en tendencia o les cautiva más en Internet; y el docente, con base en su experiencia y formación, tiene la oportunidad de actuar como filtro sobre estos contenidos, de ahí, pues, que el profesorado cuenta con herramientas y técnicas propias para avanzar a la par con su alumnado.

Competencia escrita. Redactar se ha manifestado hasta este momento como un proceso que involucra una serie de actividades integrales por varias lecturas y relecturas de un escrito dado para modificarlo de acuerdo a las necesidades del contexto comunicativo.

De esta manera la competencia escrita es relevante para las personas porque facilita el desarrollo de sus funciones cognitivas como identificar, comparar, analizar, diferenciar, clasificar, razonar, inferir y sintetizar (Rodero Antón y Rodríguez de Dios, 2021).

Parrado-Collantes y Estrada-Chichón (2021), mientras tanto, concluyen que el desarrollo de la competencia escrita se encuentra vinculada con la transición de los textos no académicos a los académicos, y toman en cuenta las condiciones o variables de este cambio, como las herramientas que se tienen a disposición y el contexto de mensaje.

Estos últimos autores ponen en evidencia que la competencia escrita es un proceso más complejo que el mero acto de escribir, pero este dominio o adquisición del siguiente nivel de escritura lo adquiere el estudiante a través de una formación académica que le ayude a diferenciar, en cuanto a estilos y pureza del escrito, entre el antes y después de su producción textual.

En la misma línea de idea, la competencia escrita se puede apreciar más allá del resultado de formalizar un escrito con o sin herramientas dedicadas a la redacción. En este sentido, Jaén y Flores (2020) aprecian la competencia escrita como una herramienta fundamental para socializar las ideas propias con el otro como parte de la experiencia de redactar.

Como se aprecia, estos dos autores piensan que la socialización es parte del proceso de potenciar la competencia escrita, lo cual tiene sentido, pues si la intención comunicativa del escrito es generar contenido a un público, entonces se produce una conexión invisible pero ideológico-cognitiva entre el emisor o escritor con su receptor.

De manera general, Barrera Vera y Castillo García (2019) proponen siete características que la competencia escrita debe cumplir:

- **Claridad.** El lector entienda el mensaje por transmitir.
- **Originalidad.** El escritor presente sus ideas de una manera diferente o única.
- **Coherencia.** Debe existir lógica en las ideas que se presentan para que el receptor pueda seguir el hilo del argumento.
- **Precisión.** Uso de palabras en sentido correcto, estructuradas de forma correcta para que el mensaje sea claro.
- **Creatividad.** La capacidad de utilizar la imaginación para crear historias y personajes interesantes y originales.
- **Sensibilidad.** El escritor se pueda conectar emocionalmente con sus personajes y con el lector, lo que resultará en un escrito más conmovedor y significativo;
- **Rigor.** La capacidad de investigar y analizar a fondo los temas que aborda para poder ofrecer una visión clara y fundamentada sobre ellos. La rigurosidad también se relaciona con la revisión y la edición cuidadosa del texto para asegurar que está bien escrito y estructurado.

Basado en lo anterior, tener una óptima competencia escrita ayuda a mejorar la habilidad de redacción de los estudiantes con la práctica de la composición y el uso adecuado

de otros componentes gramaticales como la sintaxis con la guía del profesor. Los estudiantes, a la par que desarrollan la habilidad de escribir, clara y concisamente, también amplían su pensamiento crítico porque evalúan con profundidad el contenido o mensaje de los textos.

De esta manera, una ventaja adicional es que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de investigación. Esto les ayuda a encontrar información relevante y desechar aquella que no contribuye a su escritura. Estas son habilidades, sin duda, esenciales para la vida académica del estudiante y profesional en el caso del comunicólogo.

Aproximación al concepto de didáctica de la escritura. La didáctica de la escritura es importante para alcanzar la excelencia académica porque promueve el desarrollo de habilidades de lenguaje y pensamiento crítico, que son vitales para el éxito escolar del estudiante. La didáctica de la escritura se trabaja a través del diseño e implementación de estrategias educativas que ayuden a lograr los objetivos propuestos por el docente y programa académico.

Diversos teóricos han formulado definiciones que conceptualicen la didáctica de la escritura. Uno de ellos señala que se trata de una aportación multidisciplinar que incluye a la Lingüística y Pedagogía, y que plantea como objetivo: “la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de la persona. Partiendo de estas premisas concibe el lenguaje desde un punto de vista funcional para así abordarlo desde el ámbito educativo” (López Valero, 1998, p. 216).

López Valero (1998), desde su campo de experiencia como docente en el nivel superior, ha mostrado interés por abordar las implicaciones de la enseñanza de la lengua dentro del aula: sus conclusiones apuntan que el profesorado tiene un rol importante, y de mayor trascendencia, en este proceso. Este autor afirma que los docentes deben asumir el papel de investigadores para fortalecer su didáctica o práctica docente, y articular contenidos disciplinares de lengua con las realidades escolares y sociales del alumnado.

El profesor de la enseñanza de la lengua debe tener un alto compromiso con su profesión, de tal manera que sea capaz de autoevaluarse para identificar las áreas de oportunidad de su práctica docente y realizar los ajustes necesarios con acciones concretas.

Como contraparte, López Valero (1998) no toma en cuenta que existen profesores que son asignados para dar clases sin contar con el perfil necesario o capacitación para la docencia de la lengua. Asimismo, se ha observado que existen centros educativos de trabajo que no facilitan espacios ni actualización para el desarrollo profesional de sus docentes en las áreas de lenguaje y comunicación, sin mencionar la abrumadora carga laboral, como las actividades

de gestión y administración del profesorado, que en ocasiones representan una desmotivación para su formación continua.

Otro autor que abona a la didáctica de la escritura es Noam Chomsky, reconocido lingüista estadounidense, quien expone, a través de su Teoría de la Gramática Generativa, la idea de que las personas tienen un conocimiento innato acerca de la gramática de su lengua, y usan este conocimiento para comprender y producir lenguaje en sus diversas manifestaciones (Alabart Lago, Pascual y Romero, 2021).

Como una propuesta a la didáctica de la lengua, la Teoría de la Gramática Generativa se enfoca en cómo los estudiantes toman las estructuras de la lengua y las utilizan para generar nuevos discursos. Esta teoría también supone que los docentes proporcionan las facilidades para que sus estudiantes generen estos nuevos mensajes a partir de aquellos existentes.

López Valero y Noam Chomsky coinciden en la pertinencia de que exista un perfil profesional del docente de lengua para ejercer una adecuada didáctica de la escritura: se trata de un académico, formado y comprometido, que a partir de las experiencias educativas y sociales de los estudiantes les facilite el proceso de apropiación de un mejor código escrito, que dé como resultado alumnos creadores de textos al nivel requerido en el contexto comunicativo.

Modelos sobre la enseñanza de la redacción. Los modelos sobre la enseñanza de la redacción son importantes para esta memoria porque proporcionan una guía para ayudar a los docentes a desarrollar escenarios óptimos para que los estudiantes potencien sus habilidades de escritura.

Estos modelos ofrecen estrategias y técnicas específicas para ayudar a los alumnos a planificar, organizar, desarrollar y editar sus trabajos de redacción, como también pueden proporcionar un marco contextual para la evaluación de estos escritos. En este apartado se analizan algunas aproximaciones teóricas.

Por ejemplo, Kloss y Muñoz (2022) describen tres modelos de enseñanza de la escritura con los cuales explican los procesos para que los estudiantes desarrollen habilidades de escritura bajo el acompañamiento del docente.

El primero es llamado el modelo Flower y Hayes y se basa en el concepto de procesamiento de la escritura. Este modelo divide el proceso de escritura en tres etapas: la planificación, redacción o textualización y la revisión, y esto es útil para conocer lo que sucede en el imaginario de quien escribe. El segundo, el modelo de Weigle. Es un conjunto de

estrategias de enseñanza basado en la motivación, por lo que tiene un enfoque más cognitivo por parte de quien escribe, y está centrado tanto en los procesos de motivación, conocimiento previo y pensamiento crítico del estudiante. Por último, describen el modelo Bereiter y Scardamalia que utiliza el aprendizaje por descubrimiento. Al igual que el modelo de Weigle, los estudiantes reciben motivación para explorar y aprender de forma autodirigida o independiente. También tiene un enfoque cognitivo que es conducido para diferenciar dos tipos de textos: inmaduros, de aquellos estudiantes inexpertos en el proceso creativo de redacción, y maduros, de los estudiantes más experimentados.

Estrategias didácticas para mejorar la redacción

En el apartado anterior se contemplaron algunas perspectivas que conceptualizan la didáctica de la escritura. En este apartado se continúa explotando estos aspectos teóricos, pero ahora encaminados a aquellas estrategias didácticas que permitan mejorar la escritura, tomando como base el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, organización de ideas, la formulación clara de argumentos y el uso de vocabulario preciso, las cuales son útiles para las técnicas de redacción integradas en la estrategia didáctica desarrolladas en esta memoria.

Estas estrategias también ayudan a los docentes para que motiven a sus estudiantes al uso de herramientas para corregir errores en sus escritos, y de esta manera tener una mejor calidad en sus producciones textuales. Esto refuerza que la redacción es una de las habilidades básicas más importantes para el estudiante universitario durante sus primeros años en la universidad.

Los enfoques para mejorar la redacción han evolucionado con los años, tanto pueden enfocarse en la corrección de errores y en la estructura sintáctica gramatical, como en la planificación y organización de las ideas, la creatividad y tomar en cuenta al lector para el propósito de la escritura. Se describen algunos de estos enfoques a continuación.

Enfoques didácticos. Los enfoques didácticos para mejorar la redacción de los estudiantes universitarios son importantes para lograr los objetivos académicos de la disciplina. Estos enfoques deben tomar en cuenta los principios pedagógicos de la educación, incluyendo el enfoque por competencias, por objetivos, por tareas, por contenido y por proceso.

Estos enfoques no son rígidos, estáticos o prescriptivos, por lo que los docentes pueden combinarlos para crear una estrategia didáctica específica, particular o innovadora que ayude a

los estudiantes a desarrollar habilidades de escritura a su ritmo, necesarias para un apropiado desempeño en la producción textual en el aula.

Redacción por fases. De acuerdo con Cassany (1989), un enfoque para potenciar y optimizar la redacción es aquella que se realiza por fases, lo cual, como su nombre lo indica, es un proceso estructurado que consiste en dividir la escritura en varias etapas, y el orden de estos pasos puede variar según las necesidades del estudiante o escritor, incluso desde la apreciación del docente:

- **La recopilación de ideas.** Esta fase involucra la búsqueda y la recopilación de información relevante para el tema que se está abordando.
- **La planificación.** Se trata del desarrollo de una estructura para el texto, la organización de ideas y la selección de palabras o frases adecuadas.
- **La redacción.** Consiste en la producción de texto, el uso de estilo adecuado y la adición de detalles para reforzar el argumento.
- **La edición.** Es la corrección de errores de ortografía y gramática, así como en la verificación de la coherencia y fluidez del texto.
- **La revisión.** Involucra la lectura crítica del texto para verificar si se cumple el propósito inicial y si se expresan de manera clara y efectiva los conceptos.

Modelo de enseñanza directa. Canul Pool (2021) explica que el modelo de enseñanza directa es una de las metodologías de trabajo implementadas en el aula más comunes porque se centra en el docente al proporcionar indicaciones unidireccionales y de primera mano: “Este enfoque se sustenta en un aprendizaje jerárquico, en el que las habilidades tienen un antecedente y un consecuente que permiten su desarrollo gradual, es decir, que pasa por momentos o etapas desde las más fáciles a las más difíciles” (p. 6534).

Los profesores también proporcionan retroalimentación específica y oportuna para ayudar a los estudiantes a progresar en sus trabajos; asimismo, el alumno recibe tareas pequeñas y manejables para ayudarlo a desarrollar de forma gradual, paulatina y segura habilidades de redacción más complejas.

Basado en géneros textuales. Para Rocha (2020), el enfoque basado en géneros textuales parte del análisis de todas aquellas formas de comunicación, por ejemplo, oral o

escrita, que se encuentran en el ámbito social, y que son útiles para establecer procesos de interacción verbal entre las personas.

En este modelo, de acuerdo con esta autora, el análisis se realiza utilizando los elementos lingüísticos, estructurales y semióticos de aquellos textos que se encuentran al alcance del receptor para una mejor apropiación de su funcionalidad. Se toman como ejemplos: cuentos, leyendas, poemas, menús, dibujos animados, tiras cómicas, noticias, informes, reseñas, correos electrónicos, los cuales forman parte de los hábitos de lectura de ciertos jóvenes.

De ahí que uno de los principales beneficios del enfoque basado en géneros textuales es la oportunidad que tiene el alumno para pensar críticamente a través del análisis de textos actuales que son los que más lee y con los que siente afinidad, de esta manera, y encaminada de forma adecuada por el docente, el proceso de escritura puede ser más llamativo y significativo.

Feedback efectivo. El enfoque Feedback efectivo es una forma de proporcionar retroalimentación sobre el desempeño académico del estudiante porque representa una actividad que en el mismo momento o en el corto plazo se puede poner en práctica para resolver alguna deficiencia.

Hattie y Timpeley (2007) explican que este modelo busca “acortar la distancia entre lo que se sabe o sabe hacer y los objetivos de aprendizaje propuestos a partir de responder tres preguntas: cuáles son los objetivos, cómo estoy progresando en la consecución de estos objetivos y qué debería hacer para progresar” (Melchiorre, 2021, p. 745).

Asimismo, Melchiorre (2021) menciona que el proceso de retroalimentación efectiva debe incluir un informe claro sobre las fortalezas del estudiante con respecto a la actividad realizada, pero también resaltar aquellos aspectos que necesita poner mayor atención. Esto significa que el profesor debe establecer pautas de evaluación de la actividad e informar de aquellas omisiones del alumno basadas en estos criterios solicitados.

El estudiante, con esta retroalimentación, podrá realizar los ajustes y mejoras necesarios para alcanzar el objetivo o aprendizaje esperado, por lo que el rol del docente, dada esta importancia en el proceso de aprendizaje, es facilitar estas oportunidades para que el estudiante logre estos propósitos de mejora.

En el caso de los estudiantes de redacción, la retroalimentación efectiva proporcionada por el docente ayuda para que sus alumnos puedan identificar y corregir sus errores

gramaticales, mejorar la forma en que expresan sus ideas y construir un estilo de escritura personal más claro.

Método Escalante. Escalante (2019) ha desarrollado un proceso para mejorar la escritura estudiantil llamado "método Escalante", el cual se centra en mejorar la escritura a través de la práctica, el análisis y la reflexión por parte del alumno. Este método se basa en los siguientes principios:

- **La escritura libre.** Se anima a los estudiantes a escribir libremente, sin preocuparse por la gramática o la estructura en un primer momento. La idea es que ellos expresen sus pensamientos e ideas libremente y sin miedo a ser juzgados.
- **El análisis y reflexión.** Después de escribir libremente, se anima a los estudiantes a analizar y reflexionar sobre su escritura. Esto incluye revisar la gramática, la ortografía y la estructura, y reflexionar sobre lo que se ha escrito y por qué.
- **La práctica intensiva.** Los estudiantes escriben regularmente y reciben retroalimentación constante para mejorar su escritura.
- **La lectura.** Esta autora cree que la lectura es esencial para mejorar la escritura. Los estudiantes deben leer ampliamente y analizar la escritura de otros para mejorar o reforzar su propio estilo de escritura.

En síntesis, el método Escalante incluye en su propuesta técnicas para conjugar verbos de manera apropiada, sustituir palabras extensas por otras de menor longitud o, de ser posible, por signos puntuación, y herramientas para diferenciar homófonas y homógrafas. Este método, sin duda, pretende ser efectivo para mejorar la escritura en estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad, incluso en profesionistas que necesiten mejorar su estilo de redacción.

Aprendizaje colaborativo y en equipo. En la actualidad existen docentes que recurren a la enseñanza basada en el aprendizaje social de Vygotsky. Él afirma que las dinámicas de interacción en un contexto sociocultural, representado por sus participantes y sus acciones, influyen en las personas y en su forma de aprender, pues estas dinámicas sociales funcionan como una especie de filtro que da forma a su apreciación del mundo (Núñez y Padilla, 2019).

Entonces, el aprendizaje colaborativo y el enfoque en equipo, tomados en ocasiones por ciertos docentes como sinónimos en el ambiente educativo, son dos perspectivas diferentes para la enseñanza por sus objetivos e implicaciones en el aula.

En primera instancia, Johnson y Johnson (1999) refieren al aprendizaje colaborativo como una actividad articulada: "trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes; lo que implica que los resultados obtenidos por cada uno no sólo resulten beneficiosos para ellos, sino también para el grupo" (Santana, Rodríguez Pulido y Artilés Rodríguez, 2019, p. 270).

En segundo término, el aprendizaje en equipo se refiere a que los estudiantes se unen en grupos reducidos, imitando situaciones laborales reales cuya premisa sea la de abordar cuestiones complejas: cada estudiante puede hacer distintas labores y asumir su papel tanto en la eficacia de la labor de grupo como en el progreso una actividad particular (Santana, Rodríguez Pulido y Artilés Rodríguez, 2019).

Un punto equidistante entre estos dos enfoques de aprendizaje es promover el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes, y esto se logra al involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo aprender de y con los demás, así como trabajar juntos para alcanzar metas comunes.

Por el contrario, estos enfoques no coinciden en cuanto al aspecto presencial en el espacio educativo: el aprendizaje colaborativo se puede llevar a cabo en línea incluso en la misma aula física sin que los estudiantes estén cerca, mientras que el enfoque en equipo generalmente requiere un punto de convergencia para que los estudiantes se reúnan para afinar detalles del equipo bajo una comunicación cara a cara.

Tecnología y herramientas digitales. La tecnología y las herramientas digitales han cambiado el modo en que los estudiantes se comunican y los lenguajes utilizados para estos propósitos de interacción. En el ámbito de la enseñanza estos recursos tecnológicos pueden brindar a los estudiantes más oportunidades de desarrollar habilidades de redacción de manera eficiente y eficaz.

Con respecto a lo anterior, Catalá, Tomás y Ciro (2019) coinciden en que el uso de herramientas digitales y tecnológicas, así como los programas informáticos diseñados específicamente para el aprendizaje de lengua, pueden proporcionar a los estudiantes mayor cantidad y variedad de material para su estudio, además de ofrecerles distintas formas de acceder a la información, por lo que les permite el aumento del aprendizaje personalizado y contextualizado.

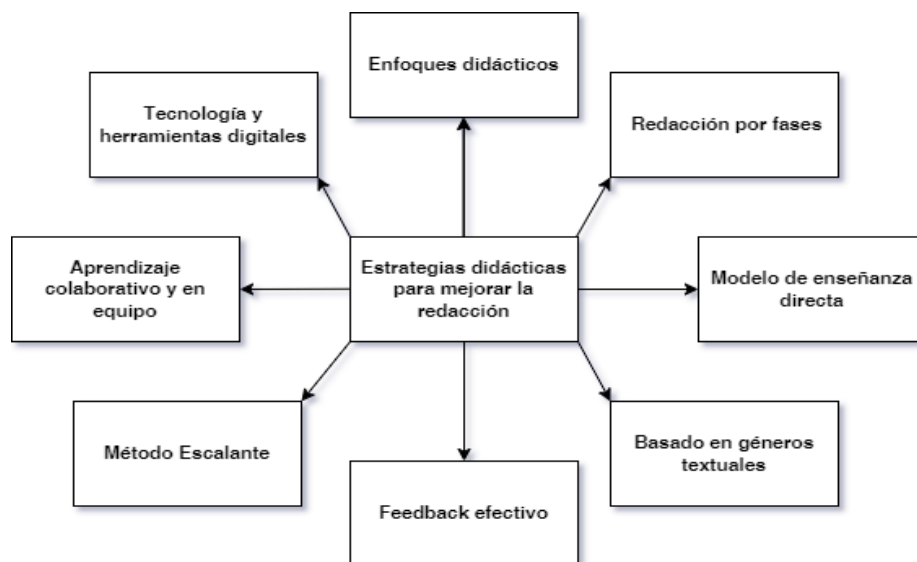
La implementación de las tecnologías y herramientas digitales en la enseñanza de la redacción puede garantizar que los estudiantes estén mejor preparados para el mundo digital de hoy en día.

Por eso, estas herramientas, a su vez, permiten a los profesores evaluar el trabajo de sus alumnos no solo con mayor precisión, sino también ofrecerles una experiencia de aprendizaje interactiva y enriquecedora, por coincidir con sus prácticas sociodigitales, que facilite a sus estudiantes el proceso de mejora de sus habilidades de redacción.

En resumen, la Figura 1 organiza las estrategias didácticas para mejorar la redacción mencionadas en este apartado.

Figura 1

Estrategias didácticas para mejorar la redacción



Instrumentos para evaluar la redacción. La evaluación de la redacción es esencial para mejorar la habilidad de los estudiantes de comunicar sus ideas. El seguimiento oportuno del profesor ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades de expresión escrita, aumentar su confianza al escribir y mejorar su comprensión del lenguaje.

También, la evaluación de la redacción ayuda a los profesores a identificar los puntos fuertes y débiles de un alumno en particular y a proporcionar una dirección precisa para mejorar a través de una retroalimentación oportuna y continua.

En cuanto a este tema, Sánchez Mendiola y Martínez González (2020) describen los instrumentos que pueden ser eficaces para evaluar el aprendizaje de los alumnos. En primera instancia, los que ponderan de manera cuantitativa, es decir, con la asignación de un valor numérico:

En primer término, el examen objetivo. Se presenta en forma escrita y está integrado por una variedad de reactivos; en la mayoría de las ocasiones, el valor obtenido en este instrumento representa la totalidad de aciertos logrados.

En segundo lugar, la lista de cotejo. Relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia, semejante el sistema binario de numeración, de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje.

En tercer punto, la rúbrica. Define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar, así como los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos; la suma de los desempeños alcanzados es la calificación del trabajo.

Cuarto, la prueba. Se compone de un conjunto corto de preguntas y respuestas estructuradas, semejante al examen objetivo, que suele aplicarse asignando un tiempo breve para su resolución, a fin de valorar los conocimientos o habilidades de quien lo responde.

Por último, estos autores proponen, de forma alterna, evaluar el aprendizaje desde una perspectiva cualitativa, por ejemplo, a través de un registro en donde se resalten aspectos relevantes que se viven durante la formación en lugar de cuantificar el proceso vivencial como un portafolio de evidencias, diario de campo o resumen de un caso.

Una revisión al estado del arte

Una primera revisión de la literatura científica y académica permitió identificar estudios previos sobre el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas para una redacción eficiente en diferentes niveles educativos. Los estudios que más han proliferado son aquellos enfocados en nivel básico como primaria, secundaria y español como segundo idioma.

En este apartado se consideran algunos estudios que consideran el nivel medio superior y superior con relación a potenciar la competencia escrita del español. Esta búsqueda bibliográfica atiende las implicaciones de la estrategia didáctica de esta memoria, como son: socialización y uso efectivo de las herramientas tecnológicas para mejorar la redacción en el aula, y se incluye un breve análisis del docente investigador que sirve como transición, para desglosar de forma paulatina, las líneas de interés en torno a esta estrategia didáctica.

Para iniciar esta revisión del estado de arte, autores como Cassany (1989), quien es uno de los autores base de la estrategia didáctica de esta memoria, y Van Dijk (1983), experto en análisis de discurso y autor de libros acerca de estas temáticas, desarrollaron estrategias de composición enfocadas en una escritura planificada, contextualizada al nivel de los estudiantes y que se debe de fomentar desde la educación básica para que posibilite una mejor competencia escrita. De continuar con esta sistematización, el alumno puede apropiarse de un mejor léxico durante las subsecuentes etapas educativas.

Aunque la línea de la didáctica de la escritura anterior se encuentra orientada a estudiantes de educación básica, su estrategia puede adaptarse a los contextos académicos de nivel superior en donde sus estudiantes presenten bajo rendimiento académico por producciones textuales deficientes, siempre y cuando el estudiante tenga las bases para una responsabilidad con respecto a la cultura de desarrollar escritos con la mejor calidad de contenido.

También, Cassany (2012), autor con experiencia en escribir sobre la escritura de los jóvenes, tiene un libro titulado “En línea. Leer y escribir en la red”. En este libro, el autor analiza las características de la escritura que pueden encontrarse a través de los espacios de Internet como en blogs, comentarios en redes sociodigitales y correo electrónico.

En esta obra, a partir de observar los textos en línea, Cassany (2012) reflexiona sobre cómo se construyen los significados de los conceptos que uno lee en Internet, y las múltiples interpretaciones que presentan estos significados por la ausencia de una respuesta instantánea que refuerce la intencionalidad de los mensajes o propósitos de su emisor, lo cual es un fenómeno común en estas plataformas sociales. Bajo la misma línea de estudio, el autor también elabora un análisis de tipo descriptivo sobre la cantidad de información en los entornos digitales que en ocasiones no cuentan con las fuentes que den validez al contenido publicado, lo que puede conllevar a que usuarios se apropien de estos contenidos y los utilicen, tanto de fondo como de forma, en otros espacios como en el entorno educativo.

De tal manera que “En línea. Leer y escribir en la red” es un recurso documental importante para esta memoria porque contribuye, a manera de un marco contextual, a conocer cómo los jóvenes usan las tecnologías, en especial las que derivan o necesitan de Internet, para construir significados a través del lenguaje, y cómo estas apropiaciones, en lo referente al aspecto lingüístico y gramatical, es reutilizado en sus textos.

Tal como uno puede constatar en las aulas, tanto estudiantes como docentes han incorporado las herramientas tecnológicas como acompañantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí, pues, que la tecnología, como el uso de los dispositivos móviles y táctiles,

ha demostrado ser favorable en las actividades llevadas a cabo en el salón de clases (Quituisaca Salazar, 2020); pero, para efecto del logro de este uso efectivo de las herramientas digitales, sin duda, es necesario la guía o mentoría del docente para que sea un ejemplo sobre cómo estos aparatos pueden ser usados con fines educativos.

La incorporación de estos acompañantes por parte del docente, como el cañón electrónico y la computadora portátil para mostrar contenidos multimedia, ha dado resultados positivos porque fortalecen las dinámicas y técnicas grupales, asimismo, este fortalecimiento se solidifica cuando el profesor logra reunir en el ambiente áulico presencial las plataformas sociodigitales más usadas por los jóvenes (Alba, s.f.).

Al hablar de innovación tecnológica en el aula, es importante que sean identificadas, como se observa en los distintos centros educativos con bajos recursos económicos, las posibles limitantes que se puedan encontrar en uso y prácticas por parte del docente y alumno, esto son, por mencionar las más visibles: la calidad de internet, la curva de aprendizaje de los estudiantes para el dominio de nuevas herramientas y plataformas digitales, así como el uso pedagógico de los sitios web que garanticen saberes significativos.

La participación activa del docente, es decir, como mediador o agente de cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, se convierte en una actividad proactiva y dinámica cuando se desarrolla en entornos significativos de aprendizaje, criterio puntual en el caso de la adquisición de lenguaje escrito (García, 2020).

El docente investigador de esta memoria considera prudente recuperar la expresión de *profesor como mediador* porque la actividad del docente no solo conlleva el suministro de conocimientos, sino también observar cómo los estudiantes hacen uso de estos saberes en sus actividades educativas, de esta manera se pueden tomar las acciones prudentes para asegurar una adquisición o apropiación de código escrito adecuada, por ejemplo, cuando se les solicita producciones escritas. Aquí merece la pena señalar que una evaluación puntual debe contemplarse como parte de esta mediación.

Basurto-Mendoza, Moreira-Cedeño, Velásquez-Espinales y Rodríguez-Gámez (2021) han encontrado que la evaluación del docente hacia los alumnos no solo debe ser la atribución de un grado o número para simbolizar el logro de aprendizajes, sino considerar el entorno áulico y la relación entre iguales, situaciones, de acuerdo a estos autores, donde es fortalecida la evaluación como evidencia de la práctica del conocimiento adquirido y compartido.

Se trata, en el caso de la producción escrita, de construir saberes significativos relacionados con la práctica de la redacción a través de la socialización entre los mismos

estudiantes utilizando sus mismos lenguajes, es decir, comunes entre ellos o códigos comunicativos similares, que cure o *medie* el posible lenguaje técnico adquirido por el docente.

Hasta este momento, se muestra el interés de algunos expertos por generar nuevos conocimientos y experiencias sobre la práctica docente y su relación con mejorar la competencia escrita en el aula. Sus hallazgos ponen en manifiesto la necesidad de generar cambios desde el ámbito educativo otorgando al docente la atribución de mediador en este proceso.

Un acercamiento adicional a la literatura científica y divulgativa permitió explorar un estado del arte similar con la metodología propuesta en la investigación de esta memoria, es decir: el diseño de una estrategia que contemple, no solo prácticas sociodigitales por parte de los estudiantes, sino técnicas didácticas, por parte del docente, que favorezcan a un mejor escrito sin vicios y un léxico de acuerdo al contexto comunicativo.

Antes bien, es importante incorporar a este apartado estudios cuyas propuestas se enfocan en presentar estrategias para mejorar la redacción bajo los mismos criterios en el que se observaron los grupos de estudiantes de esta memoria. Con esto se busca una guía metodológica que sustente la diseñada por el docente investigador. Para tales efectos, fueron tomados en cuenta: el acceso Internet en el aula y la socialización por parte del estudiantado.

Con respecto a la conectividad, de acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021), el 28.8 % de los estudiantes encuestados en 2021 reportó haber suspendido sus estudios durante el confinamiento porque perdieron comunicación con sus docentes o no pudieron realizar sus tareas. Esto proporciona un panorama de las condiciones anímicas y académicas de aquellos estudiantes que continuaron, antes y durante el confinamiento, con sus estudios en los diferentes niveles educativos, que para propósitos de esta memoria son los estudiantes de bachillerato que ingresaron a la universidad.

Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Sánchez Santos y Torres Domínguez (2021), con el título “Experiencia de docentes de las diferentes modalidades de bachillerato de la UAS ante la pandemia por COVID-19”, tuvo como fin presentar los resultados de un cuestionario aplicado a docentes de bachillerato para explorar sus experiencias durante la pandemia por COVID-19. En dicho estudio, se abordó la adaptación del profesorado con respecto a la manera de trabajar en la modalidad virtual del bachillerato. Sus resultados les permitió concluir que el uso de herramientas digitales fue de gran utilidad para trasladar las actividades presenciales a la virtualidad porque de esta manera se detuvo el proceso de aprendizaje, y se aprovecharon estos recursos tecnológicos para explorar esta experiencia remota, como la videollamada y aplicaciones educativas como Classroom, para eficientizar la evaluación de

actividades; aunque la socialización, como lo expresan estos autores, se adecuó a la emergencia y necesidades atípicas del momento.

Esta es una razón por lo que esta memoria presta atención a generaciones que tomaron sus clases en la virtualidad, pues las técnicas integradas en esta estrategia didáctica necesitan, por así decirlo, de una socialización presencial y en tiempo real, por la respuesta inmediata y cara a cara entre los participantes en la que la comunicación corporal refuerza el proceso de interacción; aunque, con ojo de investigador, bien merece la pena explorar las experiencias que el confinamiento dejó en los estudiantes con respecto a la interacción entre iguales y con el docente, para aprovechar en proponer técnicas de redacción similares a estas experiencias apropiadas.

Tomando en cuenta el ámbito presencial de nivel superior, Paulina Meza y Felipe Catalán (2021), docentes de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, diseñaron una propuesta de un instrumento para evaluar la calidad lingüística de los textos escritos en la formación en Derecho considerando la opinión de su profesorado. Este instrumento suma las experiencias de los docentes con respecto a sus estudiantes: lecturas, actividades de comprensión e instrumentos de evaluación, de tal manera que generar actividades tomando en cuenta las características de los alumnos favorece a un aprendizaje significativo y contextualizado y, por tanto, una eficiente apropiación de los saberes subsecuentes. Esto es, por supuesto, útil para la estrategia didáctica de esta memoria: proporciona sustento por tener ideas similares con las fases previas al desarrollo de la producción textual con respecto al alumnado. Pues bien, fue importante conocer sus lecturas habituales como parte de sus experiencias lectoras para generar producciones escritas.

La investigación llevada a cabo por Meza y Catalán (2021), titulada “Un instrumento para evaluar la calidad lingüístico-discursiva de textos disciplinares producidos por estudiantes de Derecho”, propone, también, el diseño de un instrumento educativo: se trata de una rúbrica de evaluación con un enfoque cualitativo que permitió evaluar la calidad de la producción de textos disciplinares de estos estudiantes.

Para estos autores, la terminología de la abogacía fue el criterio que tuvo mayor importancia para la construcción de esta rúbrica. Este es el vacío que ellos buscaron cubrir: que el estudiante de Derecho utilice los términos legales apropiados y correctos de acuerdo al contexto que está describiendo en su escrito, el cual se trata de un criterio similar a los propósitos de esta memoria: que el estudiante de Comunicación puede elaborar escritos claros y concisos, atendiendo la situación que produce su redacción, así como al lector objetivo.

Meza y Catalán (2021), mientras tanto, enfocaron su estudio a partir de los saberes que los estudiantes demostraron plasmar en los escritos, pero sin considerar los antecedentes de tipo contextual, familiar ni el académico de los niveles educativos previos, aspectos que en esta memoria son importantes, por lo menos en lo académico, porque se espera que el bachillerato proporcione al alumno bases ortográficas y gramaticales, sin mencionar léxico académico propio del nivel, para que asuman su rol de estudiante preuniversitario en sus escritos.

Con respecto al bachillerato, los estudiantes de nivel medio superior aprenden las habilidades básicas necesarias para escribir eficazmente, tales como la correcta ortografía, la elaboración de frases y oraciones coherentes y completas, el énfasis en las ideas principales y el uso apropiado de los marcadores textuales, para que puedan generar producciones textuales como de tipo ensayo y otros formatos relacionados con la escritura de su nivel escolar.

Pero en ocasiones estas habilidades esenciales no son apropiadas de forma correcta por el bachiller, por lo que merece la pena analizar las propuestas interventoras para mediar el fenómeno de la baja calidad textual en estudiantes de media superior quienes, a futuro, se convertirán estudiantes de universidad.

La tesis de maestría elaborada por Ruíz Menéndez (2022), bajo el nombre “Estrategias creativas de escritura en estudiantes de bachillerato”, tuvo como objetivo fomentar el desarrollo de la competencia escrita entre los estudiantes de nivel medio superior. En su estudio, esta autora tomó dos poblaciones educativas de zonas rurales de nivel de bachillerato en las que aplicó un test estandarizado denominado PROESC. Este es un instrumento que evalúa el proceso de escritura, dirigido a los estudiantes de primer año de bachillerato, para medir cinco aspectos de su redacción: uso de sílabas, sin vicios, ortografía apropiada, identificación de pseudopalabras o palabras inventadas, y la redacción de un texto sobre su animal favorito para describir sus cualidades y características. Las conclusiones de esta investigación arrojan que las estrategias creativas de escritura se desarrollaron principalmente por la práctica de ejercicios de sílabas y el desarrollo de la producción textual, con la escritura de cuento, con dictado de palabras con ortografía arbitraria y reglada, con pseudopalabras y frases, incluyendo acentos, mayúsculas y signos de puntuación. De acuerdo con lo anterior, esta memoria toma como parte de sus actividades integradoras la escritura creativa porque se ha observado, desde la experiencia del docente investigador, que los estudiantes desarrollan mejor sus ideas a partir de historias con las que se relacionan o tienen un vínculo socioafectivo.

Alcoser Villalobos (2022), asimismo, diseñó un estudio con el nombre “Estrategias para mejorar la ortografía en la expresión escrita en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Liceo Policial de la ciudad de Riobamba”. Este estudio tuvo su interés en

medir la ortografía de estudiantes de bachillerato. La investigación se realizó a partir de recopilar información por medio de la observación del contexto estudiantil y aplicando encuestas y entrevistas a una población de estudio de 30 alumnos de primero de bachillerato. Las conclusiones de este estudio permiten establecer la generación de un instrumento diagnóstico que describa las características y causas de los niveles ortográficos de los estudiantes para que de esta forma se determinen líneas de acción por medio de estrategias didácticas, por ejemplo, con el desarrollo de trabajos en equipos. Este estudio se encuentra relacionado con la investigación de esta memoria porque en ambos casos las acciones interventoras provienen de observar la baja calidad de los escritos. Sin embargo, este estudio proporciona un sustento para esta memoria desde un marco metodológico para elaborar un instrumento diagnóstico que pueda medir la calidad textual de los estudiantes que ingresan a Ciencias de la Comunicación de la UDCI.

Por su parte, Jaramillo (2020) en su estudio “Proyecto de lectura y escritura y su incidencia en los procesos de formación lectora en estudiantes de bachillerato” se enfocó en la socialización como parte de la formación lectora del estudiante de bachillerato. La metodología de este estudio puso énfasis en la estimulación de la imaginación y memoria en la expresión oral y escrita, a través de talleres de lectura de comprensión con los estudiantes. Basándose en las evaluaciones de las producciones escritas, elaboradas por los participantes en estos talleres, se constató que los estudiantes desarrollaron mayor interés por la lectura debido al aporte pedagógico diseñado en donde los practicantes compartieron experiencias entre iguales; por lo que se sugiere: entre mayor sea el número de experiencias presentadas en plenaria, mayor es el insumo informativo para generar producciones escritas procurando una óptima calidad en redacción.

Estos tres últimos estudios en bachillerato, como se aprecia en su diseño y líneas de acción, muestran un interés por parte de los investigadores en estimular el desarrollo de la competencia escrita dentro de un ambiente social de clases, en donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias, y de esta manera las producciones escritas de cada alumno se nutran con la aportación de los demás compañeros.

Como una de las actividades establecidas en la estrategia didáctica de esta memoria es el uso de apoyos técnicos como acompañamiento en el proceso de una mejor competencia escrita; se toma como supuesto que la mayoría de los estudiantes mantienen el ritmo social al compartir experiencias y contenidos, dentro y fuera de Internet, a través de sus dispositivos móviles.

El estudio realizado por Giménez-Panizo (2020), con el título “Propuesta de intervención para la mejora de la calidad del writing en conjunto con el uso de las TIC en 1º de Bachillerato”, tuvo como objetivo proponer una intervención orientada a alumnos de primero de Bachillerato para mejorar la calidad de sus escritos en lengua inglesa a partir del trabajo cooperativo y herramientas tecnológicas. Con su metodología enfocada en el aprendizaje basado en proyectos, se consiguió un ambiente inclusivo en el aula, en donde no solo se impulsó el trabajo en equipo, sino la incorporación de herramientas y recursos digitales, como materiales y aplicaciones dedicadas a corregir redacciones, que facilitaron la adquisición de conocimientos de una competencia escrita adecuada. Este estudio, a manera de proyecto de intervención, fue elaborado durante ocho sesiones en las que los grupos medidos realizaron un blog cooperativo con base en la redacción de textos en la lengua inglesa. Los resultados arrojados le permitieron concluir que esta intervención es un ejemplo sobre cómo mediante el uso de metodologías basadas en el aprendizaje significativo, dinámicas y activas en conjunto con materiales y recursos digitales, se consigue implicar al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estudios como el anterior favorecen a esta memoria en el sentido de que brinda evidencia empírica sobre el desarrollo de la competencia escrita a través de incluir herramientas digitales diseñadas para ampliar y mejorar el código lingüístico de los estudiantes.

Siguiendo el comentario anterior, Sánchez Solórzano (2021) elaboró un estudio con el nombre de “Estudio de la Influencia de la Cultura Escrita Mediada por TICS en el Rendimiento Académico del Área de Lengua y Literatura en los Estudiantes de Bachillerato”, con la finalidad de analizar la influencia de la cultura escrita mediada por las TIC en el rendimiento académico de los estudiantes de una sola asignatura. Esta investigación tomó una muestra de 147 estudiantes de primero y tercer año de bachillerato para evaluar las producciones escritas observando las siguientes dimensiones: la planificación, redacción y revisión. Las conclusiones a las que llegó la autora permiten establecer que el trabajo en equipo fortaleció el desarrollo de las habilidades de planificación, redacción y revisión de textos escritos empleando como medio las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

A manera de ejemplo, con respecto a estos dos últimos estudios se ratifica la importancia para la estrategia didáctica de esta memoria contemplar los saberes previos del estudiante, la interacción entre iguales y el uso de herramientas tecnológicas como apoyo a la escritura, de la mano con un ambiente áulico incluyente y contextualizado para el desarrollo de la competencia escrita, estos puede determinar las características de las producciones textuales del bachillerato en su trayecto para ser estudiante de nivel superior.

Continuando con el nivel universitario, la tesista Santa Cruz Padilla (2019) desarrolló una investigación para obtener el grado de maestra titulada “Hábito de lectura y su relación con la redacción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la universidad privada del norte de Cajamarca, 2018”, con la cual observó en estos estudiantes sus deficiencias con respecto a la competencia lectora y su impacto en la escritura. Esta autora diseñó un estudio con el que buscó encontrar una correlación entre el hábito de lectura y la redacción de textos expositivos. Para probar su hipótesis y generar líneas de acción recurrió a la recopilación de escritos de sus estudiantes, tal como se desarrolla en la estrategia didáctica de esta memoria: al recurriendo a las mismas producciones escritas para generar actividades de mejora. La investigación de la autora concluye que el hábito lector no es lo único que genera habilidades para redactar mejor los textos expositivos, también considera el contexto familiar y el educativo, en el sentido de si se dio seguimiento adecuado y oportuno, con un plan o estrategia de mediación didáctica, a las deficiencias en la competencia escrita del estudiante. Lo anterior es semejante a esta memoria: hubo una acción oportuna del docente investigador, como mediador, al atender las necesidades propias del programa educativo, así como las emergentes observadas en los escritos de sus alumnos.

Con relación a la calidad de las producciones textuales, el profesor Medina (2021), docente de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, se percató de que sus estudiantes del primer ciclo, de la asignatura Redacción y Estilo, presentaban deficiencias en la competencia escrita al redactar textos académicos. Para desarrollar su investigación, bajo el título “Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos”, el profesor Medina diseñó un estudio para analizar el contenido de los escritos de sus estudiantes: durante tres meses solicitó ensayos académicos a sus escolares y se valió de un cuestionario para explorar en los alumnos sus nociones concretas relacionadas con las propiedades textuales de los escritos. El autor concluye que una propuesta de secuencias y planeaciones didácticas, en las que se incluya un aprendizaje colaborativo, resulta idónea para mediar la problemática observada en sus alumnos.

Estudios realizados similares a Medina (2021) contribuyen con esta memoria en el aspecto metodológico porque investigaciones de esta índole consideran a los estudiantes como partícipes en la construcción de su conocimiento. En otras palabras, la socialización forma parte integral de las experiencias educativas al compartir entre iguales conocimientos, herramientas, recursos u otros insumos necesarios para reflexionar acerca de su producción escrita. En este sentido, tener un punto con el cual contrastar la calidad del escrito puede

favorecer a establecer parámetros que indiquen al estudiante lo certero de su apropiación de la competencia escrita.

Entonces, no puede omitirse en el proceso de enseñanza aprendizaje la consideración de las experiencias educativas de los estudiantes con respecto a los recursos tecnológicos que dominan: es necesario que estos aspectos sean incorporados a la didáctica del profesorado como parte de una estrategia complementaria, para obtener el beneficio de hacer partícipe a los estudiantes de las actividades con los artefactos culturales con los que sienten afinidad o se encuentran familiarizados.

Para elaborar una estrategia didáctica sobre el desarrollo de la competencia escrita en estudiantes del quinto ciclo de la Escuela de Educación Superior Pedagógica de Lima, Herreros Rodríguez (2022) diseñó un plan de intervención a través del trabajo cooperativo y participativo, pues observó que el fenómeno de la deficiencia de la competencia escrita en sus alumnos era persistente. En dicho estudio, una tesis de maestría titulada “Estrategia didáctica para desarrollar la competencia escrita en estudiantes de V ciclo del programa de comunicación en una escuela de educación superior pedagógica pública de Lima”, esta autora concluyó que las producciones textuales personales y de carácter emotivo deben ser pertinentes en la vida cotidiana del estudiante para que la apropiación de la competencia escrita sea más eficiente, natural, sin fricciones y congruente con los gustos individuales del alumno. De esta manera, la conclusión anterior es adoptada para esta memoria porque parte de las técnicas incluidas en la estrategia didáctica, también apuesta a la integración de contenidos contemplando las experiencias lectoras de los estudiantes.

El docente investigador de esta memoria, de acuerdo a lo que ha observado en el tiempo que se encuentra frente a grupo, considera que los estudiantes generan mejor, y con empatía, sus producciones textuales cuando las temáticas se encuentran relacionadas con historias de vida o hechos significativos conectados con su entorno sociodigital.

Los docentes Disla Rosario, Capellán Ureña, Haché de Yunén y Acosta Caba (2019) realizaron una investigación con el nombre de “Comprensión escrita en estudiantes de primero y cuarto año de Filosofía. Estrategias de escritura empleadas para resumir y nivel de dificultad de los textos expositivos”, en la cual contrastaron las estrategias de escritura utilizadas por estudiantes de primero con los de cuarto año de la carrera de Filosofía. Los autores concluyeron que los estudiantes de primer año recurrieron a la paráfrasis como estrategia para resumir textos, mientras que los de cuarto, a la literalidad. Estos hallazgos fortalecen a la parte metodológica de esta memoria porque en ambos estudios coinciden en observar y registrar las prácticas de la competencia escrita de los estudiantes, en el mismo contexto del grupo

participante, y a desarrollar ideas a partir de puntos claves de contenidos dados por el docente, esto como parte de una técnica personal del docente investigador.

Bajo una idea similar, Valdés León (2021), docente de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en España, escribió el artículo “Competencia léxica y escritura académica: analíticas de aprendizaje en un curso de escritura universitaria”, en el que buscó correlacionar el léxico académico con la calidad textual de los estudiantes de nuevo ingreso. En este estudio, el autor tomó en un solo momento las producciones textuales de 36 participantes, de la materia de Producción oral y escrita I, para evaluar el grado de dominio de la competencia escrita de nivel superior cuyas categorías observadas fueron ortografía, coherencia, cohesión y organización textual. A la conclusión que llegó este autor fue que sí existe una relación entre el léxico académico y la calidad de la redacción de los contenidos de las producciones escritas de los participantes, esto por el producto del proceso de alfabetización académica que permitió mediar las deficiencias de los estudiantes para enfocarse en aquellas con mayor prioridad.

El estudio de Valdés León (2021) aporta a la investigación de esta memoria una dirección hacia qué otras categorías léxicas se pueden observar durante la implementación de la estrategia didáctica, pues ambos estudios coinciden en ortografía y la relación de ideas como parte de los indicadores de alta calidad en una producción escrita, pero difieren en que esta memoria realiza la búsqueda de términos específicos que el estudiante debe evitar en sus escritos.

Como se aprecia en los estudios hasta el momento revisados, se han identificado a docentes e investigadores con un alto interés en mediar una problemática comunicativa de sus estudiantes como lo es la competencia escrita. Al igual que en dichos estudios, esta memoria abonará al campo de la didáctica de la escritura, en forma de una propuesta innovadora con técnicas de redacción avanzadas integrales, como parte de una estrategia para mejorar la calidad textual de los estudiantes universitarios.

Pero, considerando las características contextuales de los estudios presentados, es posible percatarse de que los alumnos con mayor tiempo en la universidad, aunque van adquiriendo estrategias personales que les facilita una redacción según avancen de nivel educativo, no representan generalidades para establecer que usen el código escrito de forma efectiva ni congruente con el nivel superior.

Para los docentes de redacción esto representa una oportunidad para indagar sobre las razones por las cuales los recién matriculados de carreras universitarias no se apropian del mayor número de estrategias para una producción textual de calidad que les sea útil en las subsecuentes asignaturas, en su vida profesional y laboral.

Esta última idea coincide con dos de las actividades de la fase metodológica de esta memoria: por un lado, indagar situaciones educativas que determinaron la forma de escribir de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Ciencias de la Comunicación y, por otro, las estrategias de redacción que adquirieron los estudiantes después de su primer año de estudio universitario, es decir, de las acciones llevadas a cabo por la estrategia didáctica.

Por lo que se refiere a las herramientas tecnológicas para su uso en el aula, diversos autores se han aproximado al desarrollo de producción textual recurriendo a artefactos de tipo digital dedicados a mejorar la calidad de la redacción de los estudiantes.

Tal es el caso de Tapia-Machuca, García-Herrera, Cárdenas-Cordero y Erazo-Álvarez (2020), quienes desarrollaron una investigación que tuvo como objetivo analizar la aplicación en línea de Genially como herramienta didáctica para desarrollar la redacción creativa en estudiantes de bachillerato. Su análisis se fundamentó en técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados cualitativos se agrupan en cuatro categorías de análisis: objetivos de los escritos alcanzados, el desarrollo y uso de macro destrezas y la implementación efectiva de Genially; mientras que en lo cuantitativo, el 61.4 % de los estudiantes encuestados están de acuerdo en que sus docentes involucren los recursos tecnológicos en la enseñanza de redacción creativa y mejor si está ligada con la lectura.

Con respecto a la retroalimentación de las actividades del estudiante, el estudio desarrollado por Osle (2019) involucró a 24 personas de diferentes niveles de conocimiento lingüístico para evaluar el impacto de la retroalimentación directa o *feedback* directo e indirecta en el desarrollo de la competencia escrita en español como lengua extranjera. Los resultados mostraron que el *feedback* directo resulta mejor para la retención a largo plazo de los conocimientos, por lo que la apropiación de los saberes se desarrolló con mayor efectividad. Asimismo, los resultados también sugieren que la eficacia de la corrección depende del grado de compromiso del alumno durante el procesamiento de la retroalimentación, así como del tipo de retroalimentación proporcionada por el docente o entre iguales.

Para esta memoria, el estudio llevado a cabo por Osle (2019) proporciona un sustento importante a esta estrategia didáctica porque da una dirección con énfasis en otorgar una retroalimentación efectiva y a tiempo a los trabajos de los estudiantes; con esto, y como parte de las técnicas para una redacción avanzada, la información sobre qué áreas necesita cubrir el estudiante, tanto a docente como al propio estudiante, da un panorama sobre lo necesario para modificar con tiempo y evitar que la deficiencia continúe o, en el peor escenario, sea algo de forma recurrente que se impregne como parte de la cultura escrita del futuro profesionalista.

No obstante, aunque los aspectos teóricos presentados en esta segunda parte de la memoria muestran un alto interés por medir el problema de la deficiencia en la redacción de los estudiantes, no se puede pasar por desapercibido el fenómeno de la resistencia a la adquisición de una mejor competencia escrita.

Rodríguez (2019), en su estudio titulado “Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios”, advierte que el bajo rendimiento académico es una problemática común en las universidades. En su investigación, pudo percatarse de que los factores como los problemas familiares y la falta de conocimiento conlleva a que el estudiantado no encuentre una motivación para adquirir las bases para una óptima redacción; esto aunado con la edad y el tipo de círculo social que refuerce la antipatía hacia las asignaturas de lectoescritura.

Del mismo modo, Espinosa Soriano (2021), en su trabajo una “Propuesta de investigación pedagógica para el tratamiento y mejora de la ortografía en los alumnos del Centros de Bachillerato Tecnológico”, concluye que la renuencia y resistencia del alumno para aprender a redactar de forma apropiada radica en el factor de la didáctica prescriptiva sin considerar estilos de aprendizaje, pues en algunos centros educativos continúan con una perspectiva tradicionalista, en el que se enfoca en la teoría, memorización de reglas y su repetición; un tanto complejo para el nivel del estudiante que genera un rechazo a este tipo de asignaturas.

El estudio llevado a cabo por Hernandez, Zea y Cordova (2021) bajo el nombre de “Influencia de los textos lúdicos en la producción de textos de estudiantes universitarios”, se trató de una investigación que, a partir de un diagnóstico, le permitió intervenir en la problemática sobre las limitaciones de una muestra de 55 estudiantes para producir textos en la universidad. Su estrategia, para mediar el fenómeno, consistió en la organización de un taller implementado en varios momentos en donde fueron leídos y analizados textos y actividades lúdicas, en el sentido de espacios seguros, incluyentes, entretenidos, acompañados de dinámicas y juegos como recurso de aprendizaje renovador y motivador. Los resultados les permitió concluir que los estudiantes pudieron elaborar escritos poéticos, narrativos, expositivos e informativos logrando desarrollar pensamiento lógico y potenciar eficientemente sus competencias comunicativas.

El estudio anterior resulta útil desde el diseño metodológico porque empata con las actividades llevadas a cabo en esta estrategia, pues las actividades realizadas en el aula, como parte de las técnicas de redacción avanzadas, tuvieron un matiz dinámico con base en la disposición de los estudiantes para participar en la socialización por los grupos establecidos por

el docente, la elección de las lecturas por parte de los estudiantes y las herramientas tecnológicas a su disposición como el celular, para generar un clima ameno trabajo con el fin de estimular la redacción creativa.

En suma, se ha evidenciado que existe una variedad de estrategias probadas para mejorar el proceso de redacción; sin embargo, no hay un consenso único sobre cuál de ellas resulta más eficaz. La revisión del estado del arte, así como la selección de sus autores, se basó en una selección cuidadosa, deliberada y de relevancia directa para las fases que integran la estrategia didáctica de esta memoria. Asimismo, es prudente resaltar que también fue considerado el método de investigación primario de esta memoria, es decir investigación-acción, al incluir aquellos estudios relacionados con ese método y el nivel educativo de los estudiantes vinculados con la población intervenida.

Antecedentes del espacio investigado o intervenido

En esta sección se especifican los antecedentes y planteamiento del problema, el propósito y descripción del proyecto, es decir, los alcances y las limitaciones del estudio, la hipótesis, objetivos generales y específicos, así como las preguntas de investigación.

Antecedentes y planteamiento del problema

La investigación elaborada para esta memoria tiene como punto de partida las producciones textuales de los estudiantes observados en dos momentos.

En primer lugar, se toma como base los resultados de las evaluaciones diagnósticas de los estudiantes de nuevo ingreso de Comunicación, en la que la competencia escrita ha sido la más baja de las cinco áreas medidas, y estas deficiencias se observan en aspectos como falta de identificación de antónimos, del objeto directo, así como pobre y limitado lenguaje en redacciones libres.

En segundo lugar, se observa en las producciones textuales de los estudiantes cuando concluyen la asignatura de Taller de Redacción I impartida en segundo cuatrimestre. Estos escritos, aunque presentan mejoras en cuanto uso del acento ortográfico, es notable la presencia de muletillas: repeticiones, el gerundio de posterioridad, adverbios terminados en mente y del negativo no y pronombre reflexivo se.

A partir de estos antecedentes del grupo estudiantil observado, se plantea la siguiente pregunta: ¿La estrategia didáctica de la escritura mejoró parcialmente la redacción de los

estudiantes de tercer cuatrimestre de Comunicación de la Universidad de las Californias Internacional de mayo 2019 a enero 2021?

Propósitos

El propósito contemplado en este estudio es verificar la hipótesis, es decir, constatar la efectividad de la estrategia didáctica para mejorar parcialmente la calidad de redacción de los estudiantes de Comunicación.

Asimismo, los resultados que se obtengan, a partir de este trabajo de investigación, contribuyan a la didáctica de la escritura en los ambientes educativos superiores, teniendo en cuenta el perfil de la asignatura, el nivel educativo, así como el grupo de estudiantes.

Además, el diseño metodológico desarrollado en esta memoria tenga una utilidad estratégica para otros niveles escolares, como secundaria y preparatoria, mientras se tome en cuenta los temas y el tiempo destinado a las asignaturas relacionadas con la escritura.

Descripción del proyecto

La presente memoria, a través de su diseño metodológico para una didáctica de la escritura que mejore la redacción de los estudiantes, muestra en este apartado los tópicos que marcan el camino para establecer la efectividad de las técnicas y actividades implementadas en la estrategia para optimizar con alta calidad las producciones escritas de los alumnos.

La hipótesis, como propuesta tentativa con la que se pretende responder a la pregunta de investigación planteada en esta memoria, es la siguiente: La estrategia didáctica mejoró parcialmente de manera favorable la redacción de los estudiantes de tercer cuatrimestre de Comunicación de la Universidad de las Californias Internacional de mayo 2019 a enero 2021.

De acuerdo a las características de este estudio, se contemplaron las siguientes variables: como variable independiente, se ha identificado a la metodología para la didáctica de la escritura porque es el motivo o razón por la cual se buscó poner en práctica para, de esta forma, probar que hubo un impacto positivo y recurrente en las producciones textuales de los estudiantes; mientras que la variable dependiente es la redacción, es decir, no la producción escrita del estudiante, sino su contenido al observar la incidencia de muletillas consideradas como precursoras de baja calidad textual.

Para esta memoria su viabilidad radica en que se tiene acceso a recursos técnicos —computadora, Internet—, humanos —grupo estudiantil— y bibliográficos para diseñar una

propuesta metodológica para mejorar la redacción. Sin embargo, en lo bibliográfico, fue necesario realizar una búsqueda documental adicional para incluir en el estado del arte aproximaciones teóricas contemporáneas acerca de la didáctica de la escritura en el que se considere a los ambientes digitales y la socialización entre iguales y con el docente como mediadores para la adquisición del código escrito.

Por alcances, la presente investigación desarrolló una propuesta metodológica para mejorar la redacción únicamente para los universitarios de Comunicación que se encuentran inscritos en tercer cuatrimestre, es decir, aquellos que acreditaron Comunicación escrita y Taller de redacción I porque en sus contenidos son aquellos dedicados a fortalecer la competencia comunicativa por escrito.

En cuanto a límites, la estrategia didáctica buscó mejorar la producción textual únicamente de los universitarios de la asignatura Taller de Redacción II. Asimismo, la baja calidad de la señal de Internet en el aula frenó la implementación de ciertas actividades lúdicas como la gamificación durante la parte presencial en el tiempo observado. Además, es justo mencionar que una limitante de causa mayor fue el confinamiento por el COVID-19 porque algunos estudiantes no pudieron continuar sus estudios a distancia, ya sea por el aspecto económico o escasez de insumos técnicos para conectarse a una videollamada, por lo que se dejó de dar seguimiento al desempeño de los alumnos que se dieron de baja.

Con relación al objetivo general de este estudio, establecido al responder la pregunta del planteamiento del problema, es el siguiente: Analizar la efectividad parcial de la estrategia didáctica de la escritura en el desarrollo de habilidades de redacción de los estudiantes de tercer cuatrimestre de Comunicación en la Universidad de las Californias Internacional, durante el período comprendido entre mayo 2019 y enero 2021.

Las acciones específicas que se realizaron para alcanzar el objetivo general de este estudio se describen a continuación:

OE1. Evaluar el nivel de redacción de los estudiantes antes y después de la aplicación de la didáctica de la escritura a partir de sus calificaciones del primer y cuarto parcial.

OE2. Analizar las interacciones de los estudiantes en el aula y con el docente para mejorar su redacción durante la aplicación de la didáctica de la escritura.

OE3. Reflexionar acerca del aprovechamiento de las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la redacción de los estudiantes de Comunicación.

Las interrogantes que motivaron al desarrollo de la investigación de esta memoria, y que representan los ejes conductores para responder el logro de los objetivos específicos, son los siguientes:

1. ¿Cómo fue el nivel de redacción de los estudiantes antes y después de la aplicación de la didáctica de la escritura a partir de sus calificaciones del primer y cuarto parcial?
2. ¿Cómo fueron las interacciones de los estudiantes en el aula y con el docente para mejorar su redacción durante la aplicación de la didáctica de la escritura?
3. ¿De qué manera se aprovecharon las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la redacción para mejorar la calidad de sus producciones textuales de los estudiantes de Comunicación?

Segunda Parte: Aspectos Metodológicos

La segunda parte de este documento se enfoca en los aspectos metodológicos relacionados con la memoria. Se describen los métodos de investigación utilizados y se analiza la temporalidad de la medición.

Asimismo, se proporciona una descripción de las poblaciones evaluadas, específicamente los nueve grupos que participaron. También se presentan los resultados obtenidos de una muestra de siete egresados, quienes expresaron su opinión sobre el impacto que la estrategia didáctica tuvo en ellos.

Por último, se destaca el elemento central de este documento, que consiste en las fases sistematizadas de la estrategia didáctica diseñadas para mejorar la redacción de los estudiantes de Comunicación.

Proceso metodológico

El presente estudio tuvo la intención de recabar datos para la elaboración de una estrategia didáctica de la escritura para mejorar la redacción de los estudiantes de Comunicación. Para el cumplimiento de este propósito, en esta sección se presenta el proceso metodológico, las actividades de trabajo con las cuales se buscaron alcanzar el objetivo propuesto y contestar a la pregunta del problema que permitan, de esta manera, constatar la hipótesis.

Para poner en marcha la iniciativa de una didáctica de la escritura para mejorar la redacción de los estudiantes de Taller de Redacción II, se recurrió a la investigación-acción como método de investigación primario. La investigación-acción es una apuesta filosófica, epistemológica y metodológica que muestra ser útil para los fines de esta memoria porque representa una propuesta “para que el proceso de conocimiento sea una actividad grupal, crítica y transformadora” (Rojas Soriano, 2002, p. 9).

Asimismo, Rojas Soriano (2002) manifiesta que las estructura de trabajo de los estudios que recurren a la investigación-acción coinciden en que se trata de un proceso de dos etapas o momentos a nivel metodológico: detectar un fenómeno, el cual consiste en aplicar un diagnóstico que verifique la presencia de una problemática y con un marco conceptual para que contextualice de forma epistemológica el estudio; la segunda etapa consiste en proponer, a partir de los objetivos correctamente identificados, las rutas de acción para mediar la problemática. Esto incluye obtener y analizar los datos recogidos para que un análisis posterior conduzca a corroborar el logro de los objetivos.

Para esta memoria ha resultado la ruta metodológica más idónea porque a través de las experiencias e interacción estudiantil dentro del aula permitió formular una estrategia didáctica para una redacción efectiva que contemple las propuestas del docente investigador. Asimismo, se tomaron en cuenta las deficiencias en la redacción observadas en los estudiantes, los resultados del instrumento diagnóstico de nuevo ingreso y el seguimiento de la calidad de las producciones textuales que han manifestado los estudiantes en los escritos elaborados en Comunicación Escrita y Taller de Redacción I.

Dicho lo anterior, el proceso metodológico de esta memoria fue delegada en los tipos de investigación más apropiados, a través de utilizar las técnicas de recolección de datos más pertinentes y viables que permitieron tener un acercamiento a los escritos de los grupos observados.

En primer lugar, se recurrió a la investigación documental. Se trata de un estudio basado en la recopilación y análisis de diversas fuentes, por ejemplo: libros, revistas científicas, tesis, entrevistas, así como las redacciones de los estudiantes que muestran las características de su redacción. Su objetivo es “el aporte de nuevos conocimientos” (Gallardo Echenique, 2017). Para propósitos de esta memoria se recurrió a fuentes primarias y secundarias: primarias, por parte de estudiantes al compartir sus experiencias en la redacción de escritos en el aula; secundarias, por la consulta de la literatura científica sobre aspectos teóricos y cómo se ha tratado, estudiado y mediado el mismo fenómeno de esta investigación.

En segundo lugar, para esta memoria fue pertinente recurrir al estudio mixto. Por un lado, los autores como Del Cid, Méndez y Sandoval (2011) definen al paradigma cualitativo como: “comprender determinado fenómeno [...]. Se parte de una premisa cuando se aplica este enfoque: la conducta humana es compleja, tiene muchos matices, y es difícil, si no es que imposible, cuantificar algunas de sus manifestaciones” (p. 24). Por otro, el paradigma cuantitativo se trata de: “la experiencia, observación y análisis de los hechos, los cuales son procesados mediante diversas técnicas numéricas para la obtención y fiabilidad en sus resultados” (Jiménez, 2020, p. 62). La combinación de estos paradigmas presentó en esta investigación una oportunidad para tener una aproximación de estudiar, desde diferentes vertientes, la mejora de las producciones textuales de los estudiantes, porque, a nivel metodológico, “la combinación cuanti-cualitativa se puede dar en diferentes fases del proceso de investigación y los datos se pueden obtener de manera concurrente (simultánea) o secuencial (diferida)” (Guzmán Arredono, 2015). Para fines de esta memoria se ha seleccionado el tipo de estudio mixto porque, a partir del trayecto marcado por el proceso de la investigación-acción, fue necesario ejecutar el desarrollo de una estrategia de una didáctica de

la escritura bajo estos dos paradigmas: por la línea cuantitativa, fue evaluar las diferencias de las calificaciones en dos momentos, antes y después del tratamiento que integra esta didáctica y, por la línea cualitativa, fue obtener las apreciaciones de algunos sujetos participantes en cuanto si las técnicas de redacción, el empleo de herramientas tecnológicas y la socialización entre pares fueron determinantes positivos en la efectividad de una mejor redacción.

El tercer método de investigación utilizado en esta memoria fue el estudio longitudinal de tendencia, el cual tiene la peculiaridad de analizar “cambios al paso del tiempo en categorías, conceptos, variables o sus relaciones de alguna población en general” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 160). Por eso, el estudio longitudinal de tendencia fue el más apropiado por su utilidad en el proceso de medición de las calificaciones de solo aquellos estudiantes que cursaron Taller de Redacción II, durante septiembre 2019 a enero 2021, sin dar un seguimiento *a posteriori* en asignaturas subsecuentes.

El cuarto método: el estudio correlacional. En palabras de Solanilla (2019), se trata de estudios que se caracterizan porque en ellos “se describen relaciones entre dos o más variables” (p. 42). Basado en la definición anterior, esta memoria aplicó al estudio correlacional por proponer que la aplicación de la estrategia didáctica, diseñada para Taller de Redacción II, tiene una relación positiva con la mejora de la redacción de los estudiantes.

Finalmente, el estudio *ex post facto*. Aramendiz y Córdova (2019) explica que estos estudios pueden emplearse en investigaciones mixtas para recopilar información sobre los fenómenos de interés que ya fueron medidos y pueden favorecer en la formulación de hipótesis para futuras investigaciones. En este sentido, la presente memoria utilizó al estudio *ex post facto* porque es la primera vez que se sistematiza esta estrategia didáctica y, desde una perspectiva metodológica, puede explicar la efectividad a partir de las experiencias con grupos de estudiantes que ya fueron evaluados con esta estrategia, para tratar el fenómeno de la baja calidad de la redacción estudiantil en el aula.

Ahora que se han explicado los métodos de investigación, se procede a describir la población y muestra utilizada en esta memoria. Esta información facilitó el establecimiento del alcance y la profundidad de la investigación para determinar los resultados y conclusiones que condujeron a responder a las preguntas de investigación.

El periodo observado fue de mayo 2019 a septiembre 2021, lo que equivale a un total de 9 generaciones de estudiantes que cursaron el tercer cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UDCI.

De esta manera, se considera como universo a todos los estudiantes de la carrera de Comunicación de ambos turnos. Por tener las características de un estudio longitudinal de

tendencia, la técnica de muestreo fue no aleatoria consecutiva porque se tomaron diferentes grupos de estudiantes que cursaron la misma asignatura; y cabe señalar que el docente investigador no incidió en la selección de los participantes porque los grupos de Taller de Redacción II se conformaron de acuerdo con los estudiantes que se inscribieron al tercer cuatrimestre, como también alumnos que necesitan recursar la materia.

Sobre los sujetos participantes, se seleccionaron dos grupos de estudiantes participantes para la presente memoria: el primero, los estudiantes de Taller de Redacción II que fueron evaluados durante mayo 2019 a enero 2021 a quienes se les aplicaron las técnicas desarrolladas en la estrategia didáctica para mejorar la redacción; el segundo grupo, egresados de la carrera de Comunicación que compartieron sus experiencias académicas, y laborales en su caso, con relación a las actividades llevadas a cabo en la estrategia didáctica.

El primer grupo de estudiantes participantes tiene las siguientes características: ingresaron a la carrera de Ciencias de la Comunicación en periodos de inscripción de enero, mayo y septiembre; además, acreditaron, sea en períodos tanto normales como extraordinarios, Taller de Redacción I. Estos estudiantes son un grupo homogéneo cuyas edades oscilan entre 18 y 30 años de edad de clase socioeconómica media y media alta quienes conforman un total de 9 grupos integrado por 117 estudiantes participantes.

Para una óptima identificación de cada grupo fue establecida como nomenclatura la letra G, seguido del número de grupo, mes en tres letras mayúsculas y año en el que se cursó Taller de Redacción II. En el caso de tener más de un grupo en el mismo cuatrimestre fueron diferenciados con una letra de A y B, para el turno matutino, y C vespertino, respectivamente. En la Tabla 1 se muestra la distribución de los grupos participantes.

Tabla 1
Distribución de sujetos participantes por grupo y género

Grupo	Mujeres	Hombres	Total
G01MAY2019A	7	5	12
G02MAY2019B	5	5	10
G03SEP2019	3	7	10
G04ENE2020	8	5	13
G05MAY2020A	13	9	22
G06MAY2020B	10	10	20
G07MAY2020C	9	4	13

G08SEP2020	7	6	13
G09ENE2021	3	1	4

En el caso de los grupos G01MAY2019A y G01MAY2019B, tienen la particularidad de que con estos estudiantes se inició de manera sistematizada la estrategia didáctica, aunque en una primera fase en la cual solo se incluyeron como muletillas el pronombre se y adverbios de negación no como el terminado en mente.

Con el grupo G03SEP2019 se emplea la estrategia didáctica con mayor madurez. El docente investigador, a partir de prácticas personales de prueba y error, integró las herramientas tecnológicas y el observatorio de la socialización de los estudiantes como parte del proceso de mejora de las producciones escritas; se mantuvieron las mismas muletillas trabajadas con el grupo G01MAY2019A.

Con respecto a G04ENE2020, se trata de un grupo de estudiantes con el que se trabajó la estrategia didáctica en dos momentos: presencial y remota; esta última por el confinamiento impuesto por la autoridad de gobierno federal derivado de la emergencia sanitaria del COVID-19. No hubo cambios en cuanto a la estrategia ni en las muletillas trabajadas con anterioridad.

Los grupos G05MAY2020A, G05MAY2020B y G05MAY2020C comparten la característica de que son estudiantes quienes recibieron las técnicas implementadas en esta estrategia didáctica en su totalidad de forma remota porque continuó la emergencia sanitaria del COVID-19 ya declarada como pandemia; hubo la necesidad de recurrir a las plataformas educativas institucionales de Google.

El grupo G08SEP2020 recibió la estrategia didáctica en su versión final, por su carácter flexible, permitió adecuarse a las experiencias de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje; a partir de este momento se incluyeron otros muletillas como “ya que” y gerundio de posterioridad, este último al tener mayor presencia en las producciones escritas de los participantes; además las dinámicas sociales se encontraban adaptadas a la virtualidad, por lo que hubo necesidad de recurrir a un mayor número de herramientas digitales dedicadas al trabajo colaborativo.

Por último, el grupo G09ENE2021, por estar conformado por menos alumnos con relación a los otros grupos participantes, se enfocó en la socialización presencial, pues se trató de una etapa en la cual se permitió el retorno a las aulas, aún en pandemia por COVID-19, de forma híbrida.

Por otra parte, el segundo grupo de egresados participantes, quienes manifestaron sus opiniones acerca del impacto y efectividad de las técnicas y actividades desarrolladas en la estrategia didáctica, fueron identificados con EG seguido de un número de orden ascendente. La Tabla 2 muestra la distribución de los egresados participantes.

Tabla 2
Distribución de egresados participantes por grupo, edad y año que concluyeron sus estudios

Nombre	Género	Edad	Egreso
EG1	Mujer	25	2019
EG2	Mujer	21	2022
EG3	Mujer	23	2020
EG4	Mujer	23	2021
EG5	Hombre	22	2021
EG6	Mujer	23	2022
EG7	Hombre	25	2020

Con el fin de validar las calificaciones obtenidas de los 9 grupos observados de manera que el investigador pueda tener una mayor confianza en los resultados obtenidos, se realizó una encuesta a este segundo grupo de participantes egresados.

Las preguntas de la encuesta de egresados o de salida, como se puede ver en el Anexo 1, recabó información del participante como el estado laboral, las tareas que desarrolla en su trabajo, las actividades que realizó durante la materia de Taller de Redacción II, si el docente resolvió dudas de los estudiantes, si se permitió socializar entre iguales, si se dieron facilidades para el uso de herramientas tecnológicas durante las clases y los conocimientos recibidos en la materia son de utilidad en su día a día.

Las condiciones en las que se aplicó la encuesta a los egresados son las siguientes: remota porque no se tuvo contacto en tiempo real con los egresados, se recurrió al correo electrónico institucional y Facebook Messenger como canales de comunicación por ser los medios con los contactos que se tiene con la mayoría de los estudiantes y egresados. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas cuyo instrumento consta de dieciocho reactivos, 16 abiertos y 2 de selección múltiple propuestos por el autor de esta memoria, el cual fue validado

por una académica de lengua y literatura. El cuestionario fue sometido a pilotaje por un egresado quien pudo entender y contestar las preguntas sin inconveniencia.

Estrategia didáctica

En esta sección del diseño metodológico de la investigación presentada en esta memoria, se explican las fases que integran la estrategia didáctica para la enseñanza de la redacción que busca crear experiencias educativas y fomentar la interacción entre los estudiantes, con el propósito de mejorar su comunicación escrita.

Situaciones contextuales

Las siguientes técnicas, consejos y actividades sociales son el resultado de una práctica docente de cinco años: esto significa que han sido elaboradas y modificadas con el tiempo, pero también tomando en cuenta las adecuaciones pertinentes, por ejemplo, la presencialidad, de cada uno de los 9 grupos observados.

En suma, las situaciones contextuales que dieron origen a las técnicas que integran a esta estrategia didáctica son, en parte, la experiencia del docente investigador de impartir durante 5 años la asignatura de Taller de Redacción II, la revisión de material bibliográfico sobre técnicas para mejorar la redacción y escritos específicos del profesional de la comunicación.

La convivencia formal e informal con los estudiantes de Comunicación, y conocer sobre sus intereses relacionados con la escritura y hábitos de consumo digital, permitió tener un esbozo sobre las temáticas de producciones escritas de sus cursos anteriores.

La socialización con los estudiantes representó una oportunidad para indagar acerca de sus recursos y herramientas tecnológicas preferidas para redactar en el aula; pero, la práctica social que favoreció al reconocimiento del manejo y dominio de los insumos digitales, tanto docentes como alumnos, fue la de observar el desarrollo de las clases a distancia por el confinamiento emitido por la emergencia sanitaria en 2020.

Cabe señalar que es la primera vez que esta estrategia didáctica es elaborada y sistematizada en fases: por primera ocasión se registran las técnicas personalizadas del docente investigador como parte de compartir consejos y herramientas que influyeron en la mejora de la escritura de los estudiantes.

Esto significa que las observaciones y apreciaciones del docente investigador, antes guardadas como meras experiencias vivenciales, en esta ocasión, se tiene la oportunidad de plasmarlas en esta memoria de tal forma que fueron registradas de manera descriptiva, sin ser tomadas como una apuesta prescriptiva, rigurosa y ortodoxa que sustituya los conocimientos explícitos de Taller de Redacción II. Se trata, pues, de una sistematización con la que se trabajó la mejora de las producciones escritas de los estudiantes procurando la perspectiva lúdica del trabajo en el aula.

Esta sistematización no es un plan pedagógico en contra de Taller de Redacción II: el programa de la materia no incluye estrategias para corregir textos, por lo que las actividades y técnicas integradas fueron en pro de mejorar el aprovechamiento de los estudiantes a través de resolver los errores en su redacción.

Asimismo, la estrategia didáctica trata de manifestar cómo se integraron en Taller de Redacción II un conjunto de acciones, actividades y ejercicios que al menos procuraron ampliar el léxico de los estudiantes, autorreflexión de sus deficiencias y mediar los vicios comunes de redacciones observados desde la experiencia docente.

Diseño metodológico

Esta estrategia didáctica ha sido desglosada para que se contemplen, a partir de la experiencia de la práctica docente como de la revisión de bibliografía *ad hoc* con la didáctica de la escritura, las técnicas y consejos que fueron diseñados e implementados por los estudiantes.

Las experiencias en el aula, tomando en cuenta la interacción y trabajo con los primeros grupos medidos, han permitido reforzar la estrategia didáctica al incluir técnicas de tipo social como producto de realizar adecuaciones a razón de las características particulares del estudiantado, por ejemplo: sus estilos de aprendizaje, hábitos de interacción con los contenidos multimedia y tipos de plataforma en las que se comunica con otros usuarios.

Asimismo, la estrategia didáctica no pretende establecer una metodología definitiva: lo expresado en esta estrategia se puede modificar, como ha sido desde sus primeras etapas de implementación, de acuerdo a las necesidades del docente, grupo, estudiantado y los textos seleccionados para el desarrollo de una mejor producción textual.

De esta manera, las fases de la estrategia didáctica, a manera de una propuesta de diseño metodológico, para mejorar la redacción de los estudiantes a la par con la materia de Taller de Redacción II han sido desarrolladas y sistematizadas de la siguiente forma.

Figura 2

Fases de la estrategia didáctica para la enseñanza de la redacción



Encuadre. Por lo general, en el primer día de clases el docente establece el tono de clase, expectativas de comportamiento de los estudiantes, metodología de trabajo, forma y evidencias a evaluar, el reglamento del aula, desglose temático de la materia por unidades, técnicas sociales de tipo rompehielo, así como actividades diagnósticas que permitan al docente conocer los saberes previos y las expectativas de la asignatura de los estudiantes.

Se trata de una oportunidad para conocer a los alumnos: establecer una conversación, generar dinámicas de conexión, para socializar entre ellos y con el docente. Es importante dejar asentado que el plan de trabajo para el curso, de la mano con el temario incluido en la asignatura, tiene un alto significado porque existe un objetivo, una estrategia, productos escritos por elaborar; y esto da a la asignatura su valor para que genere, desde este primer momento de clases, la percepción de que el docente trabajará junto con los estudiantes hacia este propósito definido.

Las actividades que se han planteado como proyecto final, con el fin de que los estudiantes apliquen los conocimientos teórico práctico de Taller de Redacción II y la estrategia didáctica, son los siguientes: la creación de un blog personal con contenido periodístico sobre un tema de interés para el estudiante, el diseño de una propuesta de una campaña de publicidad de un producto o servicio ya existente en redes sociales, la realización de un guion para un *spot* de publicidad sobre un producto comercial ya existente, la redacción de una investigación periodística sobre un tema específico y la elaboración de fanzine sobre un tema específico o bien, por la informalidad del producto, temas que les llame la atención.

Para finalizar las actividades del encuadre, es fundamental que el docente realice una actividad diagnóstica por escrito, con el fin de indagar sobre las experiencias y expectativas específicas sobre la materia, en el cual en dicho escrito se preste atención a criterios como puntuación, uso de mayúsculas y acentuación ortográfica.

Diagnóstico. Es un instrumento por escrito importante en el ámbito educativo por ser una evidencia sólida sobre las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes, no solo en relación con su escritura, sino en aquellos temas que tuvieron un impacto positivo en las asignaturas previas a Taller de Redacción II, es decir: Comunicación Escrita y Taller de Redacción I.

Esta fase de la estrategia didáctica considera prudente aplicar una actividad que detone una producción escrita por parte de los estudiantes: en dicho escrito se pretende que quede visibilizada la calidad de su redacción antes de que sean desarrollados los temas de la materia y evitar una posible *contaminación* de la producción textual que altere la realidad escrita el alumno. En términos generales, este diagnóstico se ha aplicado bajo las siguientes cuatro formas:

Una primera forma es una actividad en la que los estudiantes escriban un texto libre sobre algún tema que les interese. Es importante que se les permita escribir con la mayor libertad creativa, ortográfica y léxica porque lo que se busca es identificar su estilo de escritura, su capacidad para expresarse, así como observar las dificultades que puedan presentar.

En segundo término, es una variación que ha dado resultado positivo en algunos casos sobre todo cuando se trata de grupos numerosos: la escritura colaborativa en equipos. Se puede pedir a los estudiantes que en equipos de dos o tres personas escriban un relato conjuntamente. De esta manera, el profesor puede observar las características de sus habilidades de trabajo en equipo, su capacidad para construir juntos un argumento coherente y la habilidad para crear personajes y describir escenarios. Además, se pueden identificar las dificultades que se puedan presentar en cuanto al lenguaje para narrar temporalidad, escenarios y acciones.

Como tercera forma, la lectura en voz alta del texto elaborado por el estudiante, seguido de una discusión en grupo sobre su contenido y estructura. Esta actividad ha permitido evaluar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes que escuchan, su capacidad para identificar los elementos clave de un texto, así como la manera de leer observado el respeto a la puntuación en el caso de que la haya incluido. Adicionalmente, se puede evaluar su

capacidad para argumentar, hacer inferencias y establecer conexiones entre ideas similares o alusiones a otros textos leídos por su cuenta.

En cuarto término, el docente puede observar y tomar nota acerca de cómo socializan entre iguales: se recomienda dar libertad al uso de sus dispositivos móviles para favorecer la producción escrita. No es necesario establecer normas de proceder durante el desarrollo de esta forma de actividad diagnóstica en cuanto a la socialización e Internet como herramienta de apoyo; estas actividades e interacciones entre iguales por parte del grupo serán útiles en etapas posteriores de este diseño metodológico.

Finalmente, después de realizar la socialización de los escritos en el grupo, el estudiantado ha entrado en clima de cultura escrita. Esto es importante porque se puede aprovechar, a manera de concluir con las actividades de primer día, para que el alumno conteste un cuestionario cuyas características se proponen a continuación: 7 preguntas abiertas con las cuales se pretende que el estudiante ponga en práctica su competencia escrita; además, se debe considerar un tiempo razonable para contestar las preguntas con relación a asignada para la sesión del primer día. La información que se le ha solicitado al estudiante es su nombre completo, correo electrónico institucional, nombrar los libros leídos antes de entrar a la universidad, si sabe diferenciar entre lenguaje coloquial y culto, si conoce los elementos o criterios que se deben considerar al momento de desarrollar un escrito, qué errores persistentes tuvo en cursos anteriores a Taller de Redacción II y las expectativas de la materia y/o profesor.

Dato adicional: durante el confinamiento por el COVID-19, el instrumento se adaptó a una versión electrónica y se incluyó un reactivo sobre las experiencias de los estudiantes en la modalidad virtual y/o híbrida. Cuando fue el retorno a las clases presenciales, esta información permitió conocer la percepción y sentir de los jóvenes sobre las clases sin la interacción directa con el docente y los alumnos. Esta experiencia fue útil porque se obtuvieron de primera mano las herramientas que fueron manejadas y la manera en cómo los docentes las implementaron en el aula digital, es decir, las que fueron útiles durante la virtualidad y merecen la pena continuar con su uso en pospandemia.

Como cierre de las actividades del primer día o encuadre, el docente recolecta las evidencias que el estudiante elaboró para dar paso al análisis y procesamiento de esta información.

Evaluación de los resultados. El primer día de clases fue de reconocimiento: los alumnos conocen a su docente, la materia, metodología de trabajo y forma de evaluar.

Después se realizan actividades educativas como responder a un cuestionario diagnóstico, el cual permite al profesor indagar saberes previos de los estudiantes y sus expectativas en cuanto a la materia.

En esta tercera fase de la estrategia, el docente analiza las respuestas del instrumento diagnóstico con el propósito de evaluar los conocimientos previos y estimar la calidad de las producciones textuales en su forma más natural, es decir, sin información directamente relacionada con Taller de Redacción II.

Analizar los resultados del ejercicio diagnóstico no es una actividad agendada por la coordinación de carrera ni se encuentra estipulada en el programa de Taller de Redacción II: es un proceso personal del docente con el fin de contrastar las respuestas del alumnado para identificar alcances con respecto a los temas de esta materia.

Después de analizar los resultados, el profesor debe tener una idea sobre el nivel de conocimiento y comprensión sobre la diferencia entre el léxico coloquial y culto en primera instancia; después se observan los títulos de los libros leídos en la universidad para, de esta forma, tener un esbozo sobre la preferencia de temas y géneros literarios de los alumnos, los cuales serán útiles para la selección de textos en fases posteriores de esta estrategia didáctica.

Además, los resultados del diagnóstico también deben mostrar qué cantidad de alumnos tuvieron dificultades para entender los temas de Comunicación Escrita y Taller de Redacción I con relación a ortografía, tildes y sintaxis, por lo que tendrán que ser trabajados con mayor detalle en las producciones textuales de Taller de Redacción II.

De manera general, algunos de los errores comunes encontrados en las evaluaciones diagnósticas son: la falta de tildes en palabras, omisión del punto final en los párrafos, abuso del adverbio de modo terminado en mente, omisión de la coma vocativa y uso deliberado del gerundio. Con la información procesada del cuestionario diagnóstico, el profesor puede comenzar a enseñar desde una base sólida de conocimientos en lugar de partir de cero.

Esto implica que el docente tendrá que hacer un esfuerzo adicional para elaborar o adecuar su planificación de la materia para asegurarse de que todos los alumnos, a su paso, apliquen los conceptos básicos de la materia a la par de las técnicas que se incluyen en esta estrategia didáctica.

Finalmente, los resultados del diagnóstico también deben mostrar el nivel de motivación y disposición, incluso renuencia, para aprender por parte de los alumnos, así como las observaciones realizadas por el profesor sobre la socialización entre ellos y el uso de sus dispositivos móviles para buscar términos confusos o la correcta grafía de palabras con

pronunciación similar; esto hará que sea más fácil para el docente avanzar con el curso de forma eficaz y eficiente considerando los usos y costumbres sociodigitales del estudiantado.

Estimar textos. En el instrumento diagnóstico se ha reservado un espacio para conocer los gustos literarios de los estudiantes: se espera indagar en el tipo y formatos de lecturas para estimar contenidos similares para una mejor apropiación de las lecturas.

El conocimiento de estos gustos literarios de los estudiantes, en estas primeras fases de la estrategia, es una oportunidad que debe ser aprovechada por el profesor para comprender el nivel de interés y motivación de los estudiantes hacia la lectura y sus manifestaciones, así como sus temas preferidos. Conocer esta información también le ayuda a planificar sus actividades de comprensión lectora al seleccionar textos de acuerdo a la actualidad juvenil y no solo centrarse en autores tradicionales o clásicos establecidos en la academia como García Márquez o Juan Rulfo.

La lectura es una habilidad esencial para el desarrollo académico del comunicólogo. Los estudiantes que leen con regularidad, no solo pueden retener y comprender mejor la información, sino a través de actividades detonadoras de escritura pueden mejorar su redacción al plasmar en palabras el análisis de lo que leen. Por lo tanto, es importante para el profesor saber qué géneros, tipos y formatos de libros motivan a los estudiantes, así pueda encontrar el material adecuado para el grupo y estimule producciones escritas más efectivas y creativas.

También, el profesor puede usar los conocimientos de los gustos literarios de sus estudiantes para crear un ambiente de aprendizaje más amigable y agradable, seleccionando materiales que los estudiantes disfrutan. Esto crea un ambiente en el que los estudiantes están motivados para aprender, lo que a su vez mejora su rendimiento en el aula. Por ejemplo, se ha observado que los estudiantes tienden a leer contenido cultural de origen asiático; *Death Note*, por mencionar uno.

Por otro lado, dejar textos a los estudiantes, aunque no sean de su selección o hábito de lectura, también representa una oportunidad de ampliar sus conocimientos con vista a diversificar los temas hacia una cultura general. De esta manera, los estudiantes, como futuros comunicólogos, pueden tener una mejor comprensión de los eventos que les rodean y desarrollar una perspectiva más amplia, así como descubrir nuevas áreas de estudio que les permitan explorar bajo sus propias curiosidades más adelante.

Con lo anterior, se espera que el estudiante, con la ayuda del profesor, pueda integrar en su proyecto final de la materia evidencia de sus nuevos gustos literarios, y que sea un reflejo, de ser posible, de cómo sus intereses literarios *maduraron*.

Por lo general, estos son algunos ejemplos de textos que se suelen manejar como propuesta del docente investigador, en Taller de Redacción II: “Un mexicano más” de Juan Sánchez Andraka, “La metamorfosis” de Franz Kafka, “La carne” de Virgilio Piñeira, “Lucy y el monstruo” de Ricardo Bernal, “El portero del prostíbulo” de Jorge Bucay, “Historia de cronopios y de famas” de Julio Cortázar, “El mito de Sísifo” de Albert Camus, selección de relatos de “Cuentos completos” de Clarice Lispector.

Entonces, saber sobre los gustos literarios del alumno permite seleccionar los materiales de lectura más adecuados que le ayuden a ampliar su abanico cultural, en especial impacto positivo en aquellas obras que se encuentren en tendencia mediática: en serie o película. También, desde la apreciación del docente investigador, es una excelente oportunidad de estimar estrategias para aquellos estudiantes con dificultades o nulo hábito lector para provocarles la curiosidad e interés por la lectura, bajo el supuesto que este estímulo sea a través de los mismos canales y lenguajes que emplea el alumno en su cotidianidad.

Con base en lo anterior, una vez concluido el análisis del cuestionario diagnóstico y tener un panorama de las áreas de oportunidad, a nivel grupal como individual, se puede dar inicio a la impartición de los contenidos de Taller de Redacción II como se desglosó al inicio del cuatrimestre: la escritura es un arte, la pirámide invertida, géneros periodísticos y el color añade interés.

El docente dosifica el programa de la materia para un periodo de cuatro meses a través de una didáctica basada en la práctica teórica: las actividades que se realizan pueden incluir análisis de textos literarios cuyos ejercicios favorezcan a identificar los elementos de la redacción de los estudiantes, y corrección de textos donde se ejercite la escritura.

Como cualquier trabajo que involucre estar frente a grupo, el docente realiza una evaluación continua de los textos escritos por los estudiantes desde la primera semana, de esta forma los estudiantes tienen la oportunidad de recibir retroalimentación constructiva sobre sus escritos, lo que les ayuda a apreciar sus errores en el momento y hacer las mejoras necesarias de su escritura.

En ocasiones, de acuerdo a las necesidades del grupo, el profesor también organiza actividades grupales en las que los estudiantes deben trabajar juntos para redactar textos a partir de una pregunta detonadora, similar a la primera actividad en la fase del encuadre, con lo

que el intercambio de ideas y la realización de ejercicios de escritura en grupo fomenta la socialización entre iguales esperada.

Las necesidades del programa Taller de Redacción II jamás son omitidas: el docente dosifica, de manera oportuna y de acuerdo a su planeación entregada al inicio del cuatrimestre, los temas que son requeridos para la asignatura. Sin embargo, y bajo la experiencia docente investigador, durante la segunda semana de ejercicios de producción escrita se habrán ya manifestado aquellas palabras que, para efectos de esta estrategia didáctica, se han catalogado como muletillas por su uso inadecuado o, en su defecto, repetitivas en los escritos.

En las siguientes fases de esta estrategia didáctica, se mostrarán algunas maneras en las que se pueden incorporar los textos preferidos de los estudiantes a los temas de Taller de Redacción II, como un complemento a las técnicas para redactar mejor propuestas por el docente investigador, así como la manera de mediar las muletillas y otros vicios observados en las producciones textuales a lo largo de la materia.

Estrategias de redacción. La producción textual es una actividad útil para desarrollar habilidades de comunicación, como la expresión de ideas de manera clara y concisa: permite a los estudiantes potenciar su creatividad al pensar y escribir sobre temas importantes para un público específico.

Esta memoria ha probado con los siguientes generadores de contenido textual que han servido para motivar al estudiante a mejorar su redacción durante las cuatro unidades de Taller de Redacción II:

En primer término, los resúmenes de lecturas. El docente investigador ha pedido a sus estudiantes que realicen un resumen de una lectura asignada, discutir los puntos principales, proporcionar su opinión y análisis. Es una excelente oportunidad para hacer conexiones entre la temática de la lectura con las situaciones que suceden en el día a día del estudiante.

En segundo lugar, preguntas detonadoras. Se han utilizado, con el fin de estimular el pensamiento crítico y reflexivo, plantear interrogantes que ayuden al estudiantado a explorar un tema de manera más profunda, genere sus conclusiones y formule nuevos cuestionamientos.

Tercer punto, corregir textos. Esta actividad ha demostrado ser útil para el estudiante porque, por un lado, no involucra crear el texto y, por el otro, pone en práctica lo que ha aprendido sobre identificar muletillas en escritos hechos por otras personas haciendo del proceso de escritura más fluido.

Cuarto, el escrito creativo. El docente presenta ideas para que el estudiante desarrolle su creatividad escribiendo textos, por ejemplo: simulando un diálogo entre dos personas, una

carta a alguien, una nota a un amigo, una historia corta o un fragmento de las obras propuestas en la fase anterior de esta memoria.

Con la mayor producción de escritos se favorece que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico, leyendo, analizando y elaborando información clara y concisa, por lo que de esta forma Taller de Redacción II los familiariza con los procesos de escritura de textos comunes para el perfil del comunicólogo: escribir una nota, reportaje, una presentación o un reporte de investigación.

Los procesos designados en esta estrategia didáctica tienen una logística de corrección relativamente sencilla: reemplazar la muletilla solicitada con otra palabra o expresión sin alterar el significado original del enunciado.

Para ejemplificar esta lógica, se describe una manera en cómo se ha implementado o distribuido esta práctica de corrección en las actividades de producción escrita, pero debe considerarse de que se trata de una distribución flexible, no se trata de una norma impuesta que se deba cumplir académicamente porque estas muletillas no se encuentran como tópicos ligados a Taller de Redacción II, ni son las mismas en cada grupo estudiantil, por lo que el profesor debe vigilar la continuidad y seguimiento a los temas de la materia sin contratiempos.

En el primer parcial, se trabaja con las muletillas “no” y “se”. Al estudiante, desde un inicio se le explica que el uso de estas palabras no representa un error gramatical que deba evitarse tajantemente de cualquier forma de redacción formal. Sin embargo, con ejemplos, se le muestra que, en determinados momentos cuando los textos adquieren mayor extensión, estas primeras muletillas tienden a ser usadas de manera repetitiva, lo cual representa un vicio de redacción que el método de Escalante (2019) propone eliminar a través de la sustitución de palabras o con puntuación.

A manera de ejemplos de las muletillas trabajadas en el primer parcial son: para el caso del “no”, se plantea como enunciado original: *El estudiante no trajo la tarea*. Como una posible modificación: *El estudiante olvidó la tarea*. A través de este ejemplo se aprecia que la sustitución fue con el antónimo del verbo trajo del enunciado original; con respecto a “se”, se le da al estudiante el siguiente enunciado original: *La comunidad limpió el parque para que se vea como nuevo*. Una posible solución es: *La comunidad limpió el parque para verlo como nuevo*. En este caso, la modificación consistió en eliminar la palabra “se”, pero revertir “vea” en su infinitivo seguido del pronombre enclítico “lo”.

Para que el estudiante ejercite estas primeras sustituciones, se le puede pedir que corrija un texto dado como parte del tema “Cómo desarrollar en forma adecuada un relato” de

la primera unidad, de tal manera que el resultado final sea un texto con un planteamiento sólido, pero libre de estas primeras muletillas.

En el segundo parcial, con la experiencia de la primera unidad, el estudiante es capaz de seguir la misma lógica para sustituir “ya que” y el adverbio de modo terminado en mente con facilidad.

A continuación, se describen algunos ejemplos de situaciones a las que se enfrenta el estudiante para identificar las muletillas solicitadas de la segunda unidad: “La comunidad manifestó enérgicamente su postura” por “La comunidad manifestó de forma enérgica su postura”, “La comunidad manifestó con molestia su postura” o, según el caso, “La comunidad molesta manifestó su postura”. Para el caso del “ya que”: “Cambiaremos la hora de reunión ya que el tiempo se ha retrasado” por “Cambiaremos la hora de reunión porque hubo retraso de tiempo”, como también “Al haber retraso en el tiempo cambiaremos la hora de reunión”.

Con los ejemplos anteriores, el estudiante ya se ha percatado de las diversas soluciones que puede tener un mismo problema textual. La idea es que logre dar mayor amplitud a su léxico para utilizar las palabras más adecuadas en el enunciado que crea más conveniente para el contexto comunicativo, mientras, de manera paulatina, a la par de mejorar su vocabulario se da cuenta de que existen términos con un significado similar, pero no necesariamente intercambiables en un mismo texto.

Como la segunda unidad lleva por nombre “La pirámide invertida”, es de utilidad que al estudiante se le faciliten algunas notas periodísticas o informativas para que identifique las muletillas que conoce y ha trabajado hasta el momento, y aquí es una oportunidad para que el docente recurra a la técnica basada en géneros textuales, dado que se toman escritos existentes y al alcance del estudiante, además de considerar las temáticas afín del alumno, para su análisis y reescritura según las necesidades de la actividad solicitada.

En la tercera unidad, se concluye con el análisis del uso incorrecto del gerundio, en particular, de posterioridad. Ha sido común, como una forma previa al análisis en el aula, de por qué este tipo de gerundio se ha considerado como muletilla para esta materia: la ruta es solicitar al estudiante que realice una búsqueda por Internet acerca del uso recomendado del gerundio; posteriormente, el docente recurre a los sitios web de la Real Academia y Fundéu para reforzar la información con recursos con validez informativa. Ya en plenaria, se analiza la información recabada y se concluye con ejercicios en el que se corrigen los enunciados proporcionados por el docente.

Con base a lo anterior, se enseña al estudiante el proceso de corregir los enunciados con gerundio de posterioridad: del mismo modo que anteriormente, con sustituciones o

adiciones, sea por una conjunción o un adverbio de tiempo apropiado: “Terminó de estudiar, preparándose para el examen” por “Terminó de estudiar para luego prepararse para el examen”, “Cenó y se fue a dormir, dejando los platos sucios en la cocina” por “Cenó y luego se fue a dormir, dejando los platos sucios en la cocina” y “Salió corriendo, cerrando la puerta de un portazo” por “Se salió corriendo y cerró la puerta de un portazo”. El estudiante perspicaz notará la presencia de la muletilla “se” en dos de los enunciados propuestos como solución por lo que se espera que pueda corregirlos sin dificultad.

Como la tercera unidad tiene por nombre “Géneros periodísticos” se le pide al estudiante que elabore un artículo de opinión sobre un tema de actualidad y que pueda ser utilizado, por ejemplo, para su trabajo final, en el que sea capaz de redactar el texto sin incluir las muletillas revisadas hasta esta unidad.

Para generar un entorno más social, se le pide que utilice una plataforma como Facebook o Blog para que publique su texto de tal manera que pueda recibir retroalimentación de sus contactos u otros usuarios, por lo que conocer estas opiniones tendrá una perspectiva del impacto que tiene su texto como resultado de su práctica de redacción más eficiente.

Finalmente, en la cuarta unidad, por ser un periodo de dos semanas, el estudiante, de la mano con el docente, dedica su tiempo para elaborar el trabajo final redactando los textos necesarios que serán parte del producto deseado. Ha sido útil en ciertos grupos trabajar los escritos desde la unidad tres para enfocar su atención en la maquetación y medios de difusión de su trabajo final.

También en esta unidad, y de acuerdo con las producciones escritas observadas, el docente puede incorporar como muletillas aquellas que se manifiesten con mayor incidencia en el grupo; por ejemplo: se ha notado en ciertos estudiantes de los grupos medidos el uso deliberado de la expresión “debido a”, por lo que, con la experiencia lograda en esta asignatura, no debería ser un impedimento corregir esta y las demás repeticiones que puedan surgir en los escritos porque el estudiante ha acumulado herramientas cognitivas para aplicar, con la misma lógica de las primeras tres unidades, los subsecuentes retos que se le presenten con el mismo fin.

Pero, no se debe pasar por alto la retroalimentación constante, pues existe una alta posibilidad de que los estudiantes busquen al docente, en forma de ayuda o *medir si sabe lo que enseña*, con ejemplos cuando ellos se vean imposibilitados para corregir sus escritos.

Asimismo, cuando los grupos han sido numerosos, se han aprovechado estas dos semanas de acompañamiento hacia el trabajo final para resolver dudas sobre las muletillas vistas en esta asignatura, además, ha sido provechoso para el estudiante analizar textos

informativos publicados, y en casos escritos de otras asignaturas, de tal manera que sea una manera de reforzar las técnicas de redacción proporcionadas, aunque esto no implique una producción escrita.

Para cerrar este momento de la estrategia didáctica, el docente debe priorizar las actividades de escritura del curso en la medida de lo posible desde el primer parcial, tomando como base la evaluación diagnóstica, a la par de dos recursos importantes que han resultado eficaces como acompañamiento del estudiante para mejorar su redacción: socialización y el uso de herramientas tecnológicas.

Sin embargo, no debe olvidarse que hay actividades académicas como paseos, asistencia a conferencias y asuetos que pueden incidir en el acortamiento de la dosificación de temas y actividades propuestas en la planeación de la asignatura.

Socialización y herramientas tecnológicas. Ciertos profesores, en específico los del contexto escolar interno de los grupos medidos en esta memoria, piensan que la redacción es un acto personal e íntimo porque implica la producción de material original a partir de las ideas y conocimientos de una persona; exige que los estudiantes piensen críticamente sobre un tema y desarrollen sus propias opiniones, conclusiones o argumentos.

En resumen: la producción escrita en el aula debe ser creada con la contribución individual de cada estudiante y, por lo tanto, trabajar en equipo puede ser una barrera para el desarrollo de habilidades únicas de redacción.

El docente investigador de esta memoria piensa que la socialización entre iguales es un factor sólido para mejorar la redacción en el aula porque les permite desarrollar habilidades de escritura de una manera amena, además de que mejora la comunicación entre pares.

La socialización entre iguales favorece a desarrollar la creatividad, imaginación y a la capacidad de solución de problemas, por lo que su implementación con planeación y control, sin ser coercitivo, puede facilitar a la mejora de la redacción estudiantil. Y quizá algo fundamental: permite a los alumnos practicar la redacción con sus compañeros.

La interacción entre pares ayuda a comprender mejor la forma de la escritura usando su mismo lenguaje e incorporar estas experiencias de conocimiento a su redacción individual. Esto les da la oportunidad de refinar su estilo de escritura y mejorar su calidad considerando las aportaciones de los involucrados.

Se dio el espacio a la socialización, como una fase en esta estrategia didáctica, porque el trabajo en equipo y colaborativo, como lo expusieron autores como Santana, Rodríguez Pulido y Artiles Rodríguez (2019), genera ambientes de empatía o cohesión grupal entre sus

integrantes hacia el logro de tareas en común. Esto puede determinar que los estudiantes en el aula, o bien con solo consultar al docente y/o a su compañero más cercano, aprecien el espacio educativo como lúdico, incluso escuchando música con sus audífonos.

En otras palabras: se busca con esta forma que el proceso de escritura no sea denso o abrumador para los estudiantes; sin omitir, además, que la socialización entre iguales forma parte de las actividades complementarias del programa de la carrera de Comunicación por estar alineado a la enseñanza basada en competencias.

Para cerrar el tema de la socialización, el docente investigador de esta memoria cree que la interacción entre profesor e iguales fortalece la empatía y tolerancia hacia el otro; y cuando es frecuente esta técnica social con diferentes compañeros, el grupo aprende a trabajar junto.

Ahora, en cuanto al uso de herramientas tecnológicas, se ha discutido en reuniones, talleres y foros educativos que los estudiantes pueden contribuir con ideas que no son propias utilizando recursos de Internet en la redacción de sus escritos, lo que puede ser un obstáculo para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico individual.

También, el uso deliberado de la información, sin proporcionar su referencia u autoría de origen, puede conllevar a situaciones de plagio, esto porque los estudiantes: por un lado, pueden tener dificultad para distinguir los recursos de alta calidad de los de baja, como discriminar datos efímeros que cualquier usuario puede colocar en la red; por otro, es que se vean tentados a copiar y pegar información de Internet sin comprenderla o interpretarla correctamente.

La estrategia didáctica de esta memoria apuesta a favor de las tecnologías para que los estudiantes puedan utilizar, de la mano del docente semejante con la socialización, las herramientas digitales de forma ética y autorreflexiva, para que estas influyan en una mejor calidad de sus producciones escritas al optimizar la detección de errores y recuento de palabras.

La Tabla 3 muestra los recursos que han mostrado ser útiles en la mayoría de los casos para los estudiantes como apoyo a las técnicas de redacción analizadas en el aula; también, se pueden aprovechar para mejorar la ortografía del estudiante con errores omitidos durante la revisión manual:

Tabla 3
Recursos tecnológicos utilizados en la estrategia didáctica para la enseñanza de la redacción

Nombre	Utilidad	Sitio	Idioma
Real Academia Española	Diccionario que muestra la grafía y significados de las palabras.	https://dle.rae.es/	Español
Fundéu	Detalla los principales problemas de léxico, ortografía y redacción; ofrece asesoramiento para corregir dudas ortográficas; da recomendaciones para escribir con claridad y corrección.	https://www.fundeu.es	Español
Google	Puede actuar como diccionario si se escribe en el campo de búsqueda "define" seguido del término deseado. Tiene una plataforma educativa que incluye almacenamiento en la nube, procesador de textos, hoja de cálculo, presentación por diapositivas, aula virtual y aplicación de videoconferencia.	https://www.google.com.mx	Multilingüe
Zoom	Es una plataforma de videoconferencia que permite realizar reuniones virtuales. Cuenta con funciones como de charla de voz, compartición de pantallas, grabación y chat de grupo.	https://zoom.us/es	Multilingüe
Grammarly	Una herramienta de corrección de ortografía y gramática que ayuda a mejorar la redacción.	https://www.grammarly.com	Inglés
ReadWrite Think	Un recurso para profesores que contiene materiales educativos como textos, cuentos y multimedia que ayudan a mejorar la redacción.	https://www.readwritethink.org	Inglés
Purdue Owl	Un sitio que contiene recursos y herramientas, como la norma APA y técnicas de parafraseo.	https://owl.purdue.edu/	Inglés
BrainPOP	Contiene herramientas	https://esp.brainpop.com	Multilingüe

	interactivas para ayudar a los estudiantes a mejorar su redacción.		
ProWriting Aid	Ofrece herramientas para detectar errores ortográficos, gramaticales y estilísticos; además, da análisis de estilo y una revisión de estructura.	https://prowritingaid.com	Inglés
Las redes sociodigitales	Son plataformas que suelen agrupar a usuarios en función de sus intereses, edad, ubicación geográfica, etc., y almacenan un historial de todas sus interacciones.	Facebook [https://es-la.facebook.com/], Instagram [https://www.instagram.com/], TikTok [https://www.tiktok.com/es/], Twitter [https://twitter.com/?lang=es], Pinterest [https://www.pinterest.com.mx/], Reddit [https://www.reddit.com/] y YouTube [https://www.youtube.com/]	Multilingüe
Blogs	Sitios web que permiten a los usuarios publicar comentarios, noticias, artículos y otros contenidos; a menudo, los lectores tienen la capacidad de comentar el contenido publicado.	WordPress [https://wordpress.com/es/] y Blogger [https://www.blogger.com/]	Español

La implementación en el aula de estas tecnologías con los nueve grupos medidos, sin embargo, no fueron apropiadas del todo por los estudiantes. La razón principal ha sido el limitado dominio del inglés, por lo que han optado usar aquellas herramientas en idioma español.

Como cierre de esta fase, los estudiantes, con el seguimiento, acompañamiento y asesoramiento del profesor, aprenderán a utilizar los recursos de Internet con responsabilidad. De esta forma harán uso adecuado de estas tecnologías al identificar y discriminar contenido inapropiado o incorrecto que pueda empañar la producción textual de su autoría, cualidades importantes para el profesional de la comunicación que se dedique a generar contenido.

Evaluación de la escritura. Con la integración de la educación basada en competencias en el nivel superior, el profesorado tuvo que modificar sus prácticas educativas

para centrarse en el estudiante como eje central del aprendizaje. Los logros del alumno son evaluados a través de los productos derivados del proceso de enseñanza aprendizaje.

Evidencias y evaluación se convirtieron en parte del glosario cotidiano del docente porque, de esta manera, los productos que elaboran sus estudiantes reflejan las características de sus aprendizajes. En específico, esta estrategia didáctica, en sus primeras etapas, utilizó la rúbrica como instrumento de evaluación para estimar los saberes adquiridos.

Las rúbricas son herramientas útiles para proporcionar a los alumnos una evaluación clara, lo más objetiva y basada en criterios establecidos, pues ofrecen una descripción detallada de los niveles de logro de una actividad, lo que permite al profesor evaluar de manera precisa el trabajo de sus estudiantes.

También, las rúbricas son esenciales en el aula para proporcionar a los alumnos rutas claras sobre cómo alcanzar el mejor desempeño, asimismo, ayudan al profesor a dar una evaluación lo más certera, en el sentido semántico de este concepto, y reducir lo más posible el juicio subjetivo.

Las primeras rúbricas para evaluar los escritos empleadas en esta memoria se basaron, esencialmente, en criterios predeterminados sin que fueran elaboradas por el docente, lo que permitió al profesor medir el trabajo de los alumnos con relación en indicadores estandarizados.

La calificación de las actividades fue de acuerdo a aspectos como extensión en palabras, tiempos en el desarrollo y fecha de entrega, y el valor numérico se asignaba entre 10 % y 20 %. Una norma que se utilizó para evaluar fue que cada tres errores reducen un porcentaje del valor asignado y se le da una categoría general a su trabajo:

- **Satisfactorio:** 0 a 2 errores.
- **Regular:** 3 a 5 errores.
- **Por mejorar:** 6 errores o más.

Los primeros tres grupos evaluados mostraron interés por cumplir con las producciones escritas asignadas a través de responder preguntas dirigidas sobre el texto “El mito de Sísifo”. Estos escritos fueron menores de 200 palabras. La rúbrica fue una herramienta de apoyo para que los estudiantes, a partir de los criterios establecidos por el instrumento de evaluación, redactaran sus textos.

Entonces, en estas actividades la evaluación consistió en señalar errores y omisiones, como de muletillas y falta de tildes en las palabras, en la misma hoja en la que el estudiante elaboró su escrito.

Es importante indicar lo siguiente: como parte del proceso evaluativo expresado por la coordinación de carrera de Comunicación, las retroalimentaciones se entregan al estudiante

para que reconozca sus áreas de oportunidades y las resuelva en escritos posteriores. Esto resulta útil para apreciar el antes y después del texto como evidencia de una mejora.

Lo anterior tiene importancia dentro de la carrera porque en ocasiones los estudiantes hacen notas informativas para la Gaceta Institucional, y uno de los mecanismos que son requeridos de participación es que el estudiante maneje un nivel de redacción adecuado.

La Figura 3 presenta la rúbrica para evaluar la redacción empleada por esta estrategia didáctica de la redacción en sus fases iniciales:

Figura 3

Rúbrica para evaluar textos escritos

RÚBRICA PARA EVALUAR TEXTOS ESCRITOS			
CRITERIOS	SATISFACTORIO	REGULAR	POR MEJORAR
LEGIBILIDAD	Es legible. -Escribe las palabras correctamente / En oraciones separa las palabras. - Hay separación correcta de palabras. - Trazo correcto de las letras.	Es medianamente legible. -Algunos errores de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas/ /No separa algunas palabras. - Presenta algunos errores en la separación de palabras (ej. a probar por aprobar; megusta). - El trazo de las letras dificulta la lectura de palabras	No se puede leer. -Escritura prealfabética (letras o sílabas que no forman palabras) /No separa la mayoría de las palabras. - No existe separación entre palabras o es incorrecta, El trazo de las letras impide la lectura del texto.
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Cumple con su propósito comunicativo. - Se comprenden las ideas expuestas en el texto. - Está organizado y cumple la intención del tipo de texto requerido.	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo. - Se comprende parcialmente el mensaje a transmitir, con algunas ideas incompletas o mezcladas. - Falta algún componente (ej. título, final, firma en carta, etc.).	No cumple con su propósito comunicativo. - No hay claridad en el mensaje que se espera transmitir. Pierde secuencia o cambia de tema. -No presenta organización correspondiente al tipo de texto requerido.
RELACIÓN ENTRE PALABRAS Y ORACIONES	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones. - Empleo correcto de los tiempos verbales, género y número. - Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones.	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones. - Dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número. - Uso limitado de palabras y expresiones para vincular oraciones.	No relaciona palabras ni oraciones. - Empleo inadecuado de los tiempos verbales, el género y el número. - No hay vinculación entre oraciones.
DIVERSIDAD DE VOCABULARIO	Amplio uso de vocabulario. - El vocabulario es rico y variado. - Usa vocabulario adecuado a la situación comunicativa.	Uso limitado del vocabulario. - Uso limitado o repetitivo de palabras. - Algunas palabras no corresponden a la situación que se intenta comunicar.	Vocabulario escaso o no pertinente. - Producción de texto reducida. - Las palabras no corresponden a la situación comunicativa.
USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN	Uso de los signos de puntuación. -Punto final y coma. -Usa tres o más signos de puntuación (interrogación, admiración y de orden)	Uso de algunos signos de puntuación. - Utiliza los signos requeridos con algunas omisiones en su aplicación.	No utiliza los signos de puntuación. - No utiliza los signos de puntuación o lo hace de manera equivocada a lo largo del texto.
USO DE LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS	Uso adecuado de las reglas ortográficas. -Uso de mayúsculas. - Uso de diferentes letras para representar un mismo sonido. - En la acentuación de palabras.	Uso de algunas reglas ortográficas. -Dos o tres errores u omisiones. - Algunos errores en el uso de letras para representar un mismo sonido, en palabras poco comunes. - Algunos errores en la acentuación de palabras comunes	No respeta las reglas ortográficas. -No distingue uso de mayúsculas. - Errores incluso en las palabras comunes. - No utiliza acentos ni en palabras comunes.

Síguenos en WWW.DOCENTESALDIA.COM

Nota. Imagen tomada de Guerrero Hernández (2021).

Como se aprecia en la figura anterior, los criterios de esta rúbrica, como otras similares en Internet, contempla varios de los aspectos que aseguran que el estudiante elabore un texto

sin errores ortográficos, legible y con congruencia entre sus ideas. Para fines de nuestra estrategia didáctica, el indicador de las muletillas se incluye en “Diversidad de vocabulario”.

Aunque esta rúbrica sirvió en su momento como herramientas para evaluar las redacciones a los estudiantes, durante las fases iniciales de esta memoria se detectó un par de inconvenientes a solicitud de algunos de los estudiantes, y hasta cierto punto también en consonancia con las apreciaciones y observaciones del docente investigador, a la hora de estimular la extensión de la producción escrita.

En primera instancia, el uso de estas rúbricas era tedioso para algunos estudiantes porque requería prestar más atención a los detalles de las indicaciones para asegurar que se cumplieran los criterios solicitados. Se observó que varios estudiantes se centraban en los detalles de los criterios incluidos en la rúbrica y perdían de vista el propósito secundario de este tipo de actividad: generar textos creativos.

En segundo término, esta rúbrica de evaluación representó un desafío para el profesor por la necesidad de realizar adecuaciones para considerar las características de cada estudiante, pues hubo estudiantes que no entendían los criterios de evaluación o demoraban en leer los indicadores solicitados de manera que la extensión y el tiempo para desarrollar el escrito se reducía; caso habitual para las clases de una hora.

Estos obstáculos, al momento de desarrollar los escritos, por confusión y frustración, generó desmotivación y desinterés en algunos de los estudiantes que en ocasiones no cumplieron con el número de palabras solicitadas. Considerando este tipo de impacto y recepción negativa de escritos con mayor extensión, se optó por dejar de usar este instrumento de evaluación para dar paso a la lista de cotejo.

La lista de cotejo, adaptada a las necesidades de esta estrategia didáctica, se convirtió en una herramienta de trabajo eficaz que permitió evaluar los escritos con mayor rapidez, de manera sistematizada y certera, tal y como se mantiene hasta el momento de redactar esta memoria. Se trata, a partir de observar los escritos de los estudiantes, de identificar la presencia de las muletillas y elementos gramaticales que, en la rúbrica, el instrumento anterior, estaban definidos implícitamente.

A partir del tercer grupo medido se ideó esta lista de cotejo de categorías mixtas: por un lado, cuantificar la frecuencia de errores de ortografía, relación entre ideas, tildes y muletillas, por otro, dejar apreciaciones del docente sobre mejoras en cada uno de los criterios solicitados en su escrito.

En cuanto a los indicadores a observar en la lista de cotejo personalizada, son tomados en cuenta los siguientes: errores ortográficos, uso inadecuado de la puntuación, mayúsculas,

redacción incorrecta de palabras. Se evalúa también la relación entre ideas, la sintaxis y concordancia de los enunciados y/o párrafos, tildes, si el escrito maneja un apropiado uso del acento ortográfico; las muletillas, identificar los términos establecidos por esta memoria como repetitivos: se, no, adverbios de mente, ya que y gerundio de posterioridad.

Las Figuras 4, 5 y 6 muestran las listas de cotejo empleadas para evaluar las producciones escritas durante el curso de Taller de Redacción II a partir del tercer grupo observado. Nótese cómo el criterio muletillas aumenta de nivel de dificultad conforme se incrementan los términos a eliminar, pero se mantienen los demás criterios intactos procurando dar seguimiento continuo y oportuno de redacción y ortografía:

Figura 4

Lista de cotejo del primer parcial

Criterios	Frecuencia	Observaciones
Errores ortográficos		
Relación entre ideas		
Tildes		
Muletillas (no, se)		

Figura 5

Lista de cotejo del segundo parcial

Criterios	Frecuencia	Observaciones
Errores ortográficos		
Relación entre ideas		
Tildes		
Muletillas (no, se, ya que, -mente)		

Figura 6

Lista de cotejo del tercer parcial

Criterios	Frecuencia	Observaciones
Errores ortográficos		
Relación entre ideas		
Tildes		
Muletillas (no, se, ya que, -mente, gerundio)		

En las tres figuras anteriores, se aprecia que la lista de cotejo permite a los estudiantes identificar los criterios solicitados en sus escritos sin boicotear el proceso creativo con criterios confusos y extensos. Con la observación de la práctica docente, se pudo percatar de que el uso constante de este instrumento permitió a los estudiantes familiarizarse con aquello que se le evalúa. Esto suma a que la redacción de un primer borrador tuviera el menor número de errores porque, en palabras de algunos estudiantes, “ya sabemos lo que el profe va a revisar”.

Figura 7

Ejemplo de una actividad evaluada

¿Por qué los adultos tienen una mala imagen de Internet?

Yo creo que los adultos mayores no aceptan del todo a Internet porque básicamente lo ven como una pérdida de tiempo ya que desde muy pequeñas se les dan herramientas a los niños para entretenerlos y de esta manera los están haciendo más inútiles o inservibles estar todo el día pegados a un aparato electrónico. También lo ven a mal ya que no se le da el uso correcto que ellos creen que debería darse, porque se meten a sitios no debidos y estos de alguna manera puede alterar su comportamiento.

E = 0
R = 0
T = 9
M = 9

FIRMA DEL PROFESOR

La Figura 7 representa un ejemplo de actividad estudiantil como resultado de una pregunta detonante después de analizar el texto de “La mujer más pequeña del mundo” de Clarice Lispector desde un enfoque actual. En la hoja se pueden apreciar el señalamiento de los errores en los que incurrió el estudiante según el criterio de la lista de cotejo. Los valores numéricos cuantifican estos errores y se hace la sumatoria para establecer la calificación lograda. Según la nomenclatura establecida para la actividad, por cada 3 errores se pierde un porcentaje del valor total.

A diferencia de la rúbrica utilizada en un inicio de esta estrategia didáctica, con la lista de cotejo adaptada para la evaluación de la redacción se pierden las categorizaciones satisfactorio, regular y por mejorar, para pasar, por así decirlo, a una más práctica con una retroalimentación efectiva y directa en el que queden plasmadas las áreas de oportunidad del estudiante.

De manera general, y para concluir esta fase de la estrategia didáctica, los estudiantes se mostraron entusiasmados con las actividades al tener mayor control de su proceso de redacción para solo enfocarse, una vez concluida la producción escrita, en evitar incurrir en los criterios solicitados. Aquí cabe mencionar que esta mejora, o en su caso áreas de oportunidad, provenían de los señalamientos oportunos de la retroalimentación del docente, por lo que se recomienda al profesor que desee implementar esta técnica que considere el grado de dificultad de la actividad para que proporcione en tiempo y forma la retroalimentación pertinente.

Retroalimentación. Para esta memoria, como la mayoría de los productos y ejercicios que derivan del proceso de enseñanza aprendizaje, la retroalimentación es una actividad importante para asegurar el éxito de los objetivos planteados en cada uno de los trabajos de redacción de los estudiantes; esto les permite, con la ayuda del profesor, a hacer una valoración inmediata sobre su progreso, al mismo tiempo de ofrecer una orientación directa para mejorar el rendimiento académico en aquellos rubros que necesitan atención.

Las experiencias sobre la retroalimentación al estudiantado recaen principalmente en dos ejes: en primer lugar, la motivación, porque apreciar el progreso o cambios de su redacción les da a los jóvenes impulso adicional para continuar y seguir con la mejora, es decir, tienen la oportunidad de ver sus debilidades y trabajar en ellas; en segundo, en su autoestima cuando reciben retroalimentación positiva, o lo más cercano a esta valoración, sobre su trabajo por parte del profesor: les ayuda a sentirse más seguros de que están aprendiendo de manera

correcta. Esto se traduce a una autorreflexión sobre la pertinencia en la forma en que ellos dirigen su aprendizaje.

En otras palabras, y contemplando estas dos apreciaciones, se obtiene un panorama sobre cómo los saberes son apropiados y aplicados de forma adecuada, y esto resulta en un proceso de redacción con la mayor seguridad posible. Se puede decir que con esta confianza el estudiantado encuentra con mayor interés los subsecuentes retos y técnicas de redacción.

Estas apreciaciones han sido compartidas por varios estudiantes durante la socialización informal en el aula con el docente. Por eso la importancia, desde las primeras fases de esta estrategia didáctica, de manifestar la presencia de la socialización entre iguales durante el desarrollo de los ejercicios de redacción sin barreras ni condicionadas, pero observada y dirigida por el docente. De esta forma se va recolectando de primera mano cómo se sienten los estudiantes en el proceso creativo y se considera su sentir en las subsecuentes actividades.

En suma, en esta fase de la estrategia didáctica, la retroalimentación que recibe el estudiante es importante también para el docente porque tiene la oportunidad de ver en qué han mejorado sus estudiantes y es, por así expresarlo, una especie de brújula educativa que señala las condiciones en que se concluyen las actividades de Taller de Redacción II, es decir: el camino hacia la actividad integradora o final.

Actividad integradora. La actividad final de la materia, a veces también llamada por el profesorado como actividad integradora, tiene varias ventajas con relación a la redacción. Una de ellas es la oportunidad de plasmar en un producto entregable una evidencia de los aprendizajes adquiridos por el estudiante.

Para esta memoria, durante la medición de los nueve grupos, se han observado tres impactos positivos del trabajo final de Taller de Redacción II a través de una actividad que integra los conocimientos enseñados durante la materia, y esto incluye las técnicas dosificadas en cada una de las fases de esta estrategia didáctica:

En primer lugar, el trabajo en equipo. Como parte de la socialización, el desarrollo de la actividad integradora al finalizar Taller de redacción II, los estudiantes pueden trabajar de forma colaborativa y en equipo, por lo que obtienen beneficios como el desarrollo de habilidades de participación colectiva, comunicación e intercambio de experiencias educativas; estas son, además, competencias útiles en la vida profesional del comunicólogo.

Como segundo aspecto, mejora la creatividad. Para el término de la asignatura la mayoría de los estudiantes han desarrollado su creatividad y pensamiento crítico, pues, como

han socializado entre iguales y el docente a través de diversos textos, tanto propuestos por el profesor como por ellos, estos jóvenes son capaces de desarrollar ideas nuevas o mejorar las existentes a través de la corrección y/o eliminación de las muletillas estudiados durante la materia.

Por último, estímulo a la motivación. Al existir evidencia positiva de sus logros, los estudiantes pueden sentirse motivados porque la actividad final representa, como han manifestado algunos estudiantes al docente investigador, un reto o examen que pone a prueba que son capaces de generar escritos de acuerdo a los criterios vistos en Taller de Redacción II.

También, como se manifestó al inicio de la asignatura, el producto final debe ser planificado por el profesor de tal manera que represente precisamente eso: un reto en el cual los estudiantes se enfrenten con ellos mismos, pero también se sientan familiarizados con los logros positivos que fueron ganando en el transcurso de la materia para que la futura redacción fluya de manera natural sin dejar de ser creativa ni académica.

En etapas maduras de esta estrategia didáctica se han consolidado los criterios siguientes para el desarrollo del producto final: el trabajo tiene un valor fijo de 30 %, esto de acuerdo a los lineamientos institucionales; no hay oportunidad de presentar avances del trabajo final con el propósito de reforzar la sensación de reto de procurar hacer un trabajo adecuado a la primera, sin embargo, el estudiante no queda desamparado dado que las actividades de la asignatura abonan al diseño y redacción del producto final; se mantiene la lista de cotejo del tercer parcial, adicionalmente con las especificaciones relacionadas con el tipo de proyecto final; el alumno o equipo presenta su trabajo en plenaria, y en ese momento recibe la retroalimentación correspondiente por parte de compañeros y docente.

Un ejemplo de un proyecto final que surgió a raíz del confinamiento del COVID-19 fue el fanzine elaborado por los grupos G08SEP2020 y G09ENE2021. El fanzine es una revista informal acerca de una temática vista desde la percepción de quien la elabora. En esta actividad el docente describe previamente las características de esta forma de comunicación escrita. Los estudiantes desde un inicio eligen el tema central y los subtemas a libre juicio.

Los puntos a destacar para la elaboración del fanzine son los siguientes: los textos son escritos utilizando los saberes de Taller de Redacción II a la par de las técnicas de redacción de esta estrategia didáctica. No se contó con un modelo a seguir para elaborar el producto escrito, dado lo informal que puede ser el género del fanzine. Sin embargo, se propuso, a manera de orientación para los estudiantes, que su trabajo final tuviera portada; los datos de los integrantes, por ejemplo, de sus redes sociales; un índice temático; una breve introducción; una nota por cada integrante del equipo, y comentarios finales o de despedida al lector. En estos

tres últimos puntos el estudiante debía aplicar las técnicas aprendidas derivadas de la estrategia didáctica en su redacción.

La calificación del proyecto final queda establecida por el docente, contemplando las dos semanas efectivas del cuarto parcial y la agenda de actividades de la coordinación de Comunicación. Dado que el 90 % de la calificación del cuarto parcial depende del docente, el valor del fanzine se asigna, por ejemplo, con valor máximo 40 % para continuar evaluando los contenidos de la asignatura con el otro 50 %.

La siguiente lista contempla los criterios finales que fueron tomados en cuenta para evaluar el fanzine como producto final:

- Portada.
- Índice.
- Introducción.
- Notas o columnas.
- Comentarios finales.
- Criterios de redacción establecidos en la lista de cotejo de la Figura 6.

En la Figura 8 se puede apreciar el intento de un equipo de trabajo en aplicar los conocimientos vistos en Taller de redacción II con relación al texto periodístico de opinión a la par de redactar evitando el uso de las muletillas analizadas en la asignatura.

Figura 8

Ejemplo de un escrito redactado para un fanzine

MENSAJE DE DESPEDIDA

Nuestro fanzine fue creado con el fin de plasmar situaciones que han empezado hace un tiempo, que los más comunes pueden ser el sexting, la extorsión, el uso indebido de información personal, entre otros temas. El objetivo de este fanzine es poder llegar a quienes les interesa alguno de estos temas y que al terminar de verlo sea de su agrado, gracias por acompañarnos y haber llegado hasta el final, nos leemos pronto.



La elaboración del fanzine, como se muestra en una versión preliminar en el Anexo 3, los alumnos tuvieron la oportunidad de desarrollar los temas de la materia, con relación a la redacción de textos formales, a través de una escritura en la que aplicaron las técnicas de esta estrategia didáctica que les permitió, sin dejar de ser creativos, colaborar y hacer uso de las herramientas digitales más apropiadas para lograr el propósito solicitado: una actividad integradora que sintetice el conjunto de saberes apropiados por los estudiantes.

Con el fanzine, el alumno tuvo un espacio para expresar sus opiniones y explorar temas que más le llamaron la atención, por lo que se espera hipotéticamente que este tipo de actividades satisfaga aquel reto esperado por parte del alumno y haber acreditado su redacción; sin embargo, como el lector podrá percatarse al revisar el Anexo 3, el fanzine también muestra que la apropiación del conocimiento no es igual para los estudiantes: renuentes o no al desarrollo de la competencia escrita, los errores de ortografía persistieron.

Autoevaluación. Como última fase de esta estrategia didáctica de la escritura, los estudiantes de Comunicación realizaron un ejercicio autorreflexivo que no fue formal, protocolario ni con valor en su calificación, pues no se encontraba contemplada como una actividad establecida a desarrollar en la materia.

Ha sido útil que en plenaria se invite a los estudiantes a expresar su sentir con relación a aspectos como las técnicas para eliminar las muletillas, la cantidad, tipo y complejidad de lecturas, la curva de aprendizaje y utilidad de las herramientas tecnológicas propuestas para el proceso de corrección de escritos. También ha sido de utilidad indagar sobre la conveniencia del trabajo en equipo en la redacción de escritos en el sentido de si es proactivo que el docente establezca los equipos o si prefieren ser ellos los responsables de generarlos.

Esta autoevaluación es importante para el docente porque le da retroalimentación sobre su trabajo en voz de los estudiantes. El docente se puede percatar de los logros obtenidos para continuar con lo que funcionó en futuras intervenciones y potenciar aquellas debilidades que invitan a la mejora.

Este ejercicio autorreflexivo, al final de Taller de Redacción II, debe ser también importante para los estudiantes de Ciencias de la Comunicación: las herramientas teórico prácticas obtenidas durante la asignatura les ayudará a comprender la responsabilidad con su receptor, es decir, procurar escritos claros, y emplear este juicio de valor en las siguientes asignaturas en las que se les solicite producción textual formal.

Con el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en esta estrategia didáctica, se espera que el estudiante le dé valor a la generación de contenidos con mensajes más concretos, fáciles de entender, y se le retribuya en su futura vida laboral en forma de satisfacción: que como creador de contenidos, se le reconozca como un profesional capaz de darse a entender de forma escrita con un propósito, y que esta apropiación de saberes y competencias fueron a través de la formación, y con acompañamiento oportuno, en Taller de Redacción II.

Comentarios finales

La autoevaluación ayuda al estudiante a reflexionar sobre sus logros y debilidades obtenidos al finalizar la asignatura. Aunque la evaluación de la competencia escrita es un proceso continuo en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, con Taller de Redacción II se concluye el ciclo de asignaturas dedicadas a estudiar la cultura escrita ortográfica y sintácticamente hablando.

Esta estrategia para la didáctica de la escritura transitó en los tres momentos de la pandemia de 2020: antes, durante y después. Cada uno de estos estudiantes, en sus respectivos momentos, tuvo distintas herramientas tecnológicas y variedad de formas de interactuar entre iguales y con el docente, pero el interés por proponer un camino, una línea de acción que permitiera mejorar la redacción se mantuvo. Esto significa que esta estrategia didáctica es un proceso cuyas fases se pueden adaptar a las necesidades y momentos históricos del estudiantado, es decir, en su aquí y ahora.

Entonces, es prudente retomar el aforismo de que el docente necesita actualizarse de forma continua para que los textos que sea empleados tengan un balance entre lo clásico, con autores que en el pasado dejaron huella, y lo nuevo, con la voz y lenguajes de la generación actual; debe ser investigador. Conocer, por un lado, las pedagogías emergentes con relación a la didáctica de la escritura y, por otro, lo que se encuentre en tendencia en los diferentes espacios digitales como punto de convergencia de los jóvenes, de esta forma la estrategia didáctica puede estar en congruencia con la realidad del estudiantado.

Para cerrar este diseño metodológico, el docente investigador está satisfecho con los logros de los estudiantes, aunque los resultados varían como es de esperarse en la educación, pero ha sido notorio el antes y después de sus redacciones. El camino continúa largo en cuanto a mejorar notablemente la calidad de la redacción de los estudiantes de nivel superior. Sin duda.

Pero marcar puntos de partida con los cuales el alumno, a manera de autoanálisis, pueda evaluar la calidad de sus escritos frente a lo que se observa en el ámbito laboral, como la creación contenidos formales, se puede concluir, entonces, que el profesor ha contribuido a mejorar, parcialmente, en forjar un tipo de motivación en los estudiantes para que procuren tener una imagen profesional a través de su escritura.

Por lo que, ahora, queda analizar las calificaciones de los grupos evaluados para tener un panorama comparativo cuantitativo entre el primer y último parcial. Este proceso incluye la valoración con el uso de las técnicas de la estrategia didáctica en sus escritos, el impacto que tuvo la socialización y el uso de herramientas digitales.

Tercera Parte: Resultados

En esta tercera parte se describen los hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación. Este apartado incluye procedimientos para obtener los datos cuantitativos, por las calificaciones, y cualitativos, por las opiniones de quienes recibieron el tratamiento de la estrategia didáctica.

Entonces una vez recabadas las calificaciones, producto de una evaluación articulada de las producciones escritas, pero tomando como muestra las unidades uno y cuatro de Taller de Redacción II, y aplicado el instrumento de recolección de datos, es decir, el cuestionario de salida suministrado a los egresados de Ciencias de la Comunicación, se procedió a realizar las acciones correspondientes para generar los resultados.

A partir de estos resultados se pretendió descubrir si las técnicas implementadas en esta estrategia didáctica de la escritura, en términos de sustitución de muletillas, socialización en el aula y el uso de herramientas digitales, favorecieron para mejorar parcialmente la redacción de los estudiantes.

Bajo el supuesto de que los participantes medidos en esta memoria no son expertos en redacción profesional ni su licenciatura se enfoca en el uso exhaustivo de la lengua, se recolectaron las calificaciones de los nueve grupos medidos y se tabularon considerando dos momentos de su evaluación: primer y último parcial.

Es importante aclarar que la evaluación final de cada parcial no proviene solamente de las producciones escritas: a nivel institucional, se debe otorgar por lo menos el 10 % a la asistencia y el resto queda a consideración del profesor.

El docente investigador evaluó, siguiendo los lineamientos institucionales, el 90 % restante de la siguiente manera: 40 % fue para los ejercicios de producción escritas en el aula, 30 % se le dio a una actividad de corrección de escrito y 20 % para la entrega de avances de la actividad final o integradora en formato escrito.

A partir del desglose anterior, se puede apreciar que la dosificación de ese 90 %, en cada uno de estos criterios, representan actividades que generan evidencias o productos entregables elaborados en escrito que fueron evaluados a la par con las listas de cotejo de las Figuras 4, 5 y 6 según el parcial.

Dicho lo anterior, en la Tabla 4 se muestra los resultados de las diferencias de las medias de las calificaciones de los grupos evaluados arrojadas con la prueba T Student que se obtuvo a través del programa de escritorio para oficina llamado LibreOffice Calc:

Tabla 4
Diferencia de las medias de calificaciones del primer y cuarto parcial

Grupo	Parcial 1	Parcial 4	Diferencia de medias
G01MAY2019A	8.99	8.79	-0.20
G02MAY2019B	9.29	9.31	0.02
G03SEP2019	7.65	7.72	0.07
G04ENE2020	8.77	9.51	0.74
G05MAY2020A	9.19	9.31	0.12
G06MAY2020B	9.50	9.52	0.03
G07MAY2020C	9.12	9.12	0.01
G08SEP2020	8.90	9.78	0.88
G09ENE2021	9.50	9.78	0.28
General	8.99	9.20	0.21

Como se aprecia en los resultados, el grupo G01MAY2019A tiene una diferencia de medias negativas, con un valor de -0.20, cuando la estrategia didáctica implementada se encontraba en su primera fase: las muletillas observadas eran “no”, “se”, adverbio de mente.

El grupo G02MAY2019B, con la oportunidad de iniciar de manera formal y prueba personal por parte del docente con actividades para la estrategia didáctica, se dio mayor seguimiento a las mismas muletillas que las vistas con G01MAY2019A, por lo que los resultados muestran que hay una mejoría de 0.02 décimas entre la primera y última evaluación.

El grupo G03SEP2019 muestra una mayor mejoría 0.07, esto muestra el resultado de incluir a la socialización entre iguales, así como plantear sus dudas sin la intervención o amonestación docente, a manera de seguir con la práctica en el aula similar con el grupo G02MAY2019B; además, esta diferencia de medias contempla que se integraron un mayor número de tecnologías dedicadas a la redacción.

El grupo G04ENE2020 tuvo una diferencia de medias de 0.74. Se contempla el escenario del confinamiento por el COVID-19 en el sentido de que se incrementaron las herramientas digitales como diccionarios y la plataforma para redactar escritos; la socialización, entre iguales y docente, cambió hacia el uso de distintas herramientas de comunicación remota como videollamadas y mensajería instantánea.

Con los grupos G05MAY2020A, G06MAY2020B y G07MAY2020C se aprecian también diferencia de medias positivas con 0.12, 0.03 y 0.01 respectivamente porque, con el prolongado confinamiento por el COVID-19, las producciones escritas de los estudiantes fueron acompañadas, por cuestiones institucionales, con un mayor número disponible de herramientas tecnológicas al anexarse las redes sociales, blogs y la plataforma de la nube de Google. La socialización entre iguales y docente durante las videollamadas mejoró al recibir retroalimentación en tiempo real de sus escritos tanto grupal como individual.

El grupo G08SEP2020 tuvo una diferencia de medias de 0.88 con la estrategia didáctica en su etapa actual. Se contemplaron en su totalidad las muletillas a sustituir, esto incluye “ya que” y gerundio de posterioridad. La socialización en tiempo real continuó remota y fueron más selectivas las herramientas digitales para mejorar la redacción, pues se dio prioridad a aquellas que favorecieron al trabajo colaborativo en la nube y en tiempo real.

Por último, el grupo G09ENE2021 muestra una diferencia de media menor con un 0.28. Aunque sí existe una mejora en su redacción la cual impacta también en mejores calificaciones, pero estos estudiantes observados fueron un grupo constituido por cuatro alumnos. Un grupo que perdió matrícula por motivos de la pandemia de 2020. Además, es importante resaltar que estos cuatro jóvenes estuvieron en la transición de su educación virtual a híbrida, por lo que hubo una mayor preferencia en la socialización dirigida hacia el docente, y se redujo el uso de herramientas digitales; al retomar de manera presencial las actividades se observó un cierto retroceso en algunos estudiantes en sus habilidades cognitivas para escribir a mano.

Aparte de observar las diferencias de medias de los nueve grupos medidos para estimar la efectividad de la estrategia didáctica, se pudo tener la apreciación, a través de una encuesta de salida conformado por una muestra de siete egresados de Comunicación quienes compartieron sus experiencias con las actividades y técnicas de redacción avanzada, las prácticas de interacción y las herramientas digitales implementadas en Taller de Redacción II.

Con respecto a que, si los profesores permitían usar herramientas tecnológicas como apoyo para tus actividades durante la clase, 3 participantes coincidieron en que sí se permitía el manejo de estas herramientas, 2 mencionaron que solo en ocasiones, 1 expresó que siempre, mientras otro afirmó que, dependiendo de la actividad, siempre tuvo prioridad la efectividad del aprendizaje.

La segunda pregunta consiste en conocer si los profesores permitieron la interacción entre alumnos como apoyo a las actividades durante la clase: 4 encuestados contestaron que sí, 3 respondieron que sí, pero en ocasiones, y de esos 3, uno mencionó que estas actividades se realizaban en equipos.

Como tercera pregunta, se cuestionó si el profesor de redacción retroalimentó las tareas o actividades a los estudiantes: los 7 participantes coincidieron en que sí, y 2 ellos manifestaron que era detallada e incluso les daban consejos.

Finalmente, la cuarta pregunta consiste en indagar si lo que ellos aprendieron en la clase de Taller de Redacción II lo pusieron en práctica en otras materias e incluso después de egresar: los 7 encuestados manifiestan que sí hubo la manera de poner en práctica las técnicas adquiridas en la materia; 1 participante mencionó que se procuraba de que fuera así, mientras otro expresó que solo pudo ponerlas en práctica en la mayoría de las materias.

Análisis de los resultados

A partir de describir los resultados recabados en la Tabla 4, así como analizar las respuestas del cuestionario de salida sobre la efectividad de las técnicas aprendidas en Taller de Redacción II, se aprecia que existe una mejora en las calificaciones de los grupos evaluados.

Con las diferencias de sus medias, aún con la mínima diferencia, se observa un incremento positivo y subsecuente a partir del grupo G02MAY2019B, a pesar de que el grupo G01MAY2019A recibió una versión sin pulir de la estrategia didáctica, sin socialización ni uso de herramientas digitales dedicadas a la mejora de la escritura. Esto también demuestra que en el cuarto parcial, es decir al término de Taller de Redacción II, la mayor parte de los estudiantes pudieron aplicar las técnicas y habilidades, hasta ese momento proporcionadas, adquiridas por el docente de acuerdo a sus necesidades y la situación textual que se solicitaba.

Con respecto a las respuestas que dieron los participantes en el cuestionario de salida, sobre si el docente retroalimentó sus escritos, se puede apreciar que esta actividad, la de informar al estudiante de las características de sus logros en las actividades, fue un factor importante para el proceso de mejora en su redacción porque al mostrar sus áreas de oportunidad, aunado con las sugerencias del profesor, tuvo las herramientas técnicas y cognitivas para minimizar errores de redacción en subsecuentes producciones escritas efectiva, lo cual demuestra que estas prácticas didácticas en el aula potencian una mejor escritura (Melchiorre, 2021).

También, los egresados manifestaron que las experiencias derivadas de la estrategia didáctica con mayor impacto positivo en su formación fueron: identificar errores y saber usar mejor las palabras, un participante expresó que para él fue significativo pasar al frente, al pintarrón, mientras el profesor daba una actividad para resolver ejercicios. Un encuestado manifestó que dejar de lado lo teórico y pasar a lo práctico fue lo que le ayudó en su forma de

aprendizaje. Otro dijo que recibió un amplio aprendizaje, pudo mejorar su acentuación en las palabras y conjugar verbos en presenté, pasado y futuro. Un encuestado opinó que corregir los trabajos de algunos de sus compañeros, a través de socializar las actividades, y el propio le ayudó a mejorar su sintaxis y ortografía, mientras que otro expuso que en lo personal le gusta mucho escribir, por lo que hubo muchas ocasiones en las que se involucró en varias de las actividades con sus compañeros, más allá de solo cumplir porque realmente disfrutó trabajar en ello.

De acuerdo con lo anterior, la socialización tuvo una influencia positiva en los estudiantes con respecto a la mejora de la redacción: como se observa en los resultados, a partir del grupo G02MAY2019B, con el hecho de compartir experiencias y opiniones entre el colectivo sobre la creación de la producción textual solicitada, permitió generar contenidos con mejor calidad a través del compromiso de los participantes del equipo por asegurar el objetivo establecido, tal como lo menciona Johnson y Johnson (1999).

En cuanto si el material bibliográfico y tecnológico facilitado por el docente durante el desarrollo de la estrategia didáctica fue útil incluso después de que concluyeron Taller de Redacción II, 5 egresados explicaron que ha sido solo en ocasiones que hacen uso de esta información, mientras que los otros dos dijeron que estos materiales ya no son consultados por ellos.

El hecho de que estos egresados, aunque de forma esporádica, continúan consultando el bagaje bibliográfico y digital dosificado en Taller de Redacción II confirma que el lenguaje desde un punto de vista funcional se construye de acuerdo con una didáctica que promueva la práctica y constancia de escribir, considerando los recursos que conlleven a la producción escrita deseada y con las características solicitadas para el contexto comunicativo intencionado, similar a lo advertido por López Valero (1998).

Finalmente, los 7 egresados se mostraron satisfechos con los resultados de desarrollar de manera eficiente la competencia escrita, a través de las técnicas llevadas a cabo por la estrategia didáctica, al afirmar que sí les agradó mejorar su redacción. Con esto queda demostrado que las actividades desarrolladas en clase de tipo lúdico representan un factor esencial para que los estudiantes se apropien de los conocimientos que les permita elaborar producciones escritas con la mejor calidad, como lo establecen Hernandez, Zea y Cordova (2021).

Para cerrar, los análisis de los resultados obtenidos en esta memoria demostraron que hubo una efectividad de la estrategia didáctica diseñada para mejorar la redacción de los estudiantes de Taller de Redacción II. Durante la medición, se observó una mejora positiva en

las habilidades de redacción de la mayoría de los participantes, la cual se evidencia no solo por un incremento en su nivel de aprovechamiento, sino por la calidad y claridad de sus escritos evaluados por el docente investigador.

Con las calificaciones procesadas de los 9 grupos medidos y las respuestas de los 7 egresados proporcionaron una base sólida para establecer conclusiones fundamentadas y reflexionar sobre la importancia de reforzar eficazmente las habilidades de redacción en el ámbito educativo.

Cuarta Parte: Conclusiones

La presente memoria tuvo como objetivo analizar la efectividad parcial que tuvo la estrategia didáctica de la escritura en el desarrollo de habilidades de redacción de los estudiantes de tercer cuatrimestre de Comunicación en la Universidad de las Californias Internacional durante el período comprendido entre mayo 2019 y enero 2021.

Bajo el contexto del centro universitario del docente investigador, se trató de la primera vez que se midió y obtuvo evidencia de las características de las producciones textuales de los estudiantes antes y después de hacer de esta estrategia didáctica, la cual fue diseñada a manera de intervención para aumentar el aprovechamiento de esta población estudiantil mediante una mejor calidad de sus escritos.

Los estudiantes realizaron una producción escrita, después se les solicitó al reemplazar o eliminar palabras establecidas como muletillas, por su uso constante e indebido, “no”, “se”, los adverbios terminados en mente, “ya que” y gerundios de posterioridad; la idea: hacer uso de otras formas textuales sin alterar la idea original. Finalmente, los estudiantes realizaron una autorreflexión entre la primera versión del escrito y la segunda matizada por la aplicación de las técnicas que integran la estrategia didáctica, las cuales incluyen socialización entre iguales y docente, así como el uso de herramientas tecnológicas dedicadas a eficientizar el proceso creativo de escritura.

Con lo anterior es posible responder a la pregunta de investigación de este estudio, si con la estrategia didáctica de la escritura se mejoró parcialmente la redacción de los estudiantes de tercer cuatrimestre de Comunicación de la Universidad de las Californias Internacional de mayo 2019 a enero 2021 tomando como base el aumento del nivel de aprovechamiento.

Entonces, con los datos analizados y los resultados obtenidos se establece que la estrategia didáctica de redacción sí mejoró parcialmente las producciones textuales porque este impacto positivo se vio reflejado en el desarrollo de mejores escritos al tener menor cantidad de muletillas, así como más amplio, mejor léxico y con estas nuevas habilidades contribuyeron a que lograran tener mejores calificaciones.

En la mayoría de los estudiantes esta mejora, como se aprecia con la actividad del fanzine, va de la mano con el uso de aplicaciones tecnológicas dedicadas a la redacción. Implementar con su escritura herramientas para resaltar y corregir sus errores ortográficos y gramaticales probó ser útil para observar las muletillas y aplicar las técnicas necesarias para

eliminarla; esto, además, de las ventajas que conlleva el intercambio de ideas entre iguales bajo un sistema de trabajo colaborativo y en equipo.

En lo educativo, las calificaciones evaluadas permiten establecer que la estrategia didáctica favoreció para un mejor desempeño académico porque en la mayoría de los grupos tuvieron una mayor calificación en el cuarto parcial a diferencia del primero; aunque las diferencias medias observados no permitan concluir que hubo un notable desempeño en la población estudiantil, pero el hecho de que las calificaciones del cuarto parcial sean mejores, podemos concluir que la estrategia didáctica fue apropiada por la mayoría de los estudiantes; esto, considerando los parámetros de evaluación institucionales.

Por lo tanto, la investigación desarrollada por esta memoria cuenta con los datos procesados y analizados para manifestar las siguientes conclusiones:

1. El análisis de los resultados demostró que el nivel de redacción de los estudiantes mejoró parcialmente después de la aplicación de la estrategia didáctica de la escritura: la diferencia de medias de las calificaciones de la mayoría de los estudiantes, del primer al cuarto parcial, fue aumentando positivamente cuando usaron las técnicas de redacción y herramientas tecnológicas más apropiadas para desarrollar sus escritos con la menor cantidad de errores. Esto sugiere que la estrategia didáctica fue eficaz al mejorar sus escritos, por lo que dio como resultado un mejor nivel de aprovechamiento en los estudiantes al finalizar la asignatura.
2. El procesamiento y análisis de los resultados también demostraron que las interacciones de los estudiantes y con el docente en el aula fueron complementarias, pero contribuyeron a mejorar el nivel de redacción de los estudiantes. Estas prácticas sociales incluyeron la realización de ejercicios de escritura en equipo integrado en el que hubo intercambio de ideas y retroalimentación entre iguales y docente. Es también concluyente que el ambiente de aprendizaje colaborativo y participativo proporcionó un matiz óptimo para tener una mejor experiencia durante la producción textual al evaluar entre los participantes la calidad del texto por corregir.
3. Con los resultados obtenidos, se considera que las herramientas tecnológicas más apropiadas, en torno a una mejor redacción, fueron aprovechadas positivamente en las producciones textuales de los estudiantes: la selección idónea y a conveniencia de estos recursos facilitaron una revisión gramatical adicional, el uso de plantillas de redacción, corrección automática, identificación de las muletillas y publicación de sus textos. Los hallazgos obtenidos respaldan con solidez la idea de que el empleo de herramientas tecnológicas más

adecuadas durante el proceso de redacción constituye un método efectivo para asegurar una alta calidad de las producciones escritas sin restar la creatividad ni originalidad al estudiante.

En conclusión, se disponen de elementos que respaldan la hipótesis formulada en la investigación de esta memoria, la cual plantea que la aplicación de esta estrategia didáctica de escritura efectivamente contribuyó de manera favorable y parcial a mejorar la redacción de los estudiantes de tercer cuatrimestre de Comunicación en la Universidad de las Californias Internacional desde mayo de 2019 hasta enero de 2021.

Recomendaciones

El docente investigador de esta estrategia didáctica de la escritura propone otras líneas de trabajo para aproximarse, desde diversas perspectivas, al fenómeno estudiado. Para esto, es importante tomar en cuenta las características demográficas y nivel de estudios de la población, así como las herramientas tecnológicas emergentes.

Estas sugerencias vienen a raíz porque en un primer momento esta estrategia didáctica no se contempló como un trabajo de investigación. No se tomó en cuenta la opinión de otros docentes acerca de las habilidades escritas de la población estudiantil debido a la falta de transversalidad académica entre el profesorado involucrado, en especial durante el confinamiento de 2020. Asimismo, la frecuencia en incidencias en errores de muletillas solo tuvo importancia para reducir el porcentaje de trabajo, que bien se pudo utilizar como evidencia cuantitativa de la mejora de los textos.

A partir de lo anterior, se presentan algunas recomendaciones metodológicas y líneas de acción sugeridas por la presente investigación llevada a cabo en esta memoria para futuros estudios en lo referente al tipo de investigación, diseño de estudio, instrumento de recolección y presentación de datos:

1. Incluir en el diseño metodológico de la estrategia didáctica el método de observación participante, de esta manera habrá un registro en tiempo real de las socializaciones de los estudiantes con el docente y entre iguales durante las actividades de producción escrita.
2. Optar por el método fenomenológico, de esta forma conocer desde las diversas apreciaciones de estudiantes y docentes, afines a la comunicación escrita, sobre la

deficiencia en la adquisición de la competencia escrita formal y cómo han sido mediados.

3. Como acompañamiento a los resultados, se sugiere incluir un diagrama de roles y responsabilidades; este gráfico tiene la ventaja que mostrará, según transcurra la materia intervenida, los estudiantes con mayor dominio sobre la competencia escrita eficiente. Esto puede abrir una línea de investigación para la didáctica de la redacción desde la mirada del liderazgo en entornos grupales.
4. Utilizar un análisis de datos cualitativos en el que se procesen las incidencias de las muletillas en los escritos del grupo intervenido; este análisis podrá mostrar la evolución de la mejora en la competencia escrita en el transcurso de la asignatura.
5. Implementar una gráfica tipo araña para presentar los resultados en forma de datos cualitativos; desde una manera visual y llamativa se observará la evolución de la mejora de los escritos de los estudiantes.

Referencias

- Alabart Lago, L., Pascual, R. y Romero, D. (2021). Metodología en Gramática Generativa y Teoría de la Relevancia. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 184-211. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr14690>.
- Alba, M. R. (s.f.). *Implementación de ambientes lúdicos de aprendizaje en el fomento de la lectura y escritura. Polifonía del Lenguaje Aportes desde la investigación y la reflexión*. https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Blanchar/publication/359246186_Polifonia_del_lenguaje_aportes_desde_la_investigacion_y_la_reflexion/links/62311dd00837bf2b9edabc00/Polifonia-del-lenguaje-aportes-desde-la-investigacion-y-la-reflexion.pdf#page=204.
- Alcoser Villalobos, A. D. (2022). *Estrategias para mejorar la ortografía en la expresión escrita en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Liceo Policial de la ciudad de Riobamba* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8836>.
- Aramendiz, V. R. R. y Córdova, K. E. G. (2019). Decisiones en evaluación: ambientes virtuales de posgrado, un estudio ex post-facto. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(59). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/360381>.
- Barrera Vera, J. A. y Castillo García, M. (2019). La competencia escrita, oral y gráfica en el currículo educativo. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1-22. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/99994>.
- Basurto-Mendoza, S., Moreira-Cedeño, J., Velásquez-Espinales, A. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>.
- Canul Pool, Á.M. (2021). El enfoque de la enseñanza directa y su impacto en la comprensión lectora de los alumnos de educación básica. *Revista de Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6523-6543. Recuperado de <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/782>.
- Cardozo, J. H. (2020). La escritura académica en la universidad: un estudio sobre el nivel de redacción en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. *Revista Neuronum*, 7(1), 1-22. Recuperado de <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/304>.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo aprender a escribir*. Paidós: Madrid.

- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama: Madrid.
- Catalá, M. C., Tomás, Y. C. y Ciro, L. A. (2019). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. *Enunciación*, 24(1), 87-102. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Lirian-Ciro/publication/333796793_Literacidad_digital_y_academica_contraste_preliminar_entre_dos_universidades/links/5dc9feb0458515143503c3ab/Literacidad-digital-y-academica-contraste-preliminar-entre-dos-universidades.pdf.
- Coronado López, S.P. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista científica de la Facultad de Humanidades*, 9(2), 5-16. Recuperado de <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/653>.
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. Prentice Hall: México.
- Disla Rosario, R. A., Capellán Ureña, D. A., Haché de Yunén, A. M. y Acosta Caba, L. M. (2019). Comprensión escrita en estudiantes de primero y cuarto año de Filosofía. Estrategias de escritura empleadas para resumir y nivel de dificultad de los textos expositivos. *Perfiles educativos*, 41(166), 8-20. Recuperado de https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59031.
- Escalante, B. (2019). *Curso de redacción para escritores y periodistas (Teoría y ejercicios)*. Porrúa: México.
- Espinosa Soriano, R. J. (2021). Propuesta de investigación pedagógica para el tratamiento y mejora de la ortografía en los alumnos del Centros de Bachillerato Tecnológico. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2). Recuperado de <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2553>.
- Flores Salinas, C. (2021). *Estrategias de escritura para fortalecer la redacción en alumnos de secundaria*. Recuperado de <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/62627>.
- Gallardo Echenique, E.E. (2017). *Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo*. Universidad Continental: Perú.
- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Recuperado de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2408>.

- Giménez-Panizo, A. M. (2020). *Propuesta de intervención para la mejora de la calidad del writing en conjunto con el uso de las TIC en 1º de Bachillerato* [Tesis de maestría]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/10436>.
- Guerrero Hernández, J.A. (2021). *Rúbrica para evaluar textos escritos: material de descarga* [Imagen]. Recuperado de <https://docentesaldia.com/2019/05/20/rubrica-para-evaluar-textos-escritos-material-de-d-escarga/>.
- Guzmán Arredondo, A. (2015). *El enfoque de métodos mixtos. Una nueva metodología en la investigación educativa*. Idea Editorial: Estados Unidos.
- Herrera, C., Olmedo, R. y Obaco, E. (2020). Causas que dificultan la redacción de textos. 593 *Digital Publisher CEIT*, 5(4), 24-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898153>.
- Herreros Rodriguez, M. C. (2022). *Estrategia didáctica para desarrollar la competencia escrita en estudiantes de V ciclo del programa de comunicación en una escuela de educación superior pedagógica pública de Lima* [Tesis de Maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de <https://repositorio.usil.edu.pe/items/2f7ce67f-78da-4287-a8e8-ba60649322e3>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, Ma. del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGRAW-HILL: México.
- Hernandez, J. L. M., Zea, I. L. V. y Cordova, M. G. C. (2021). Influencia de los textos lúdicos en la producción de textos de estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 19(19), 150-164. Recuperado de <http://revistas.unsch.edu.pe/index.php/educacion/article/view/197>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ecovid-ed) 2020* [Base de datos]. INEGI. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf.
- Jaén, F. E. y Flores, B. (2020). Alcance y precisión del concepto de competencia en la comunicación lingüística. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(1), 1-19. Recuperado de https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/1101.
- Jara Conohuilla, R. J. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista digital de*

- investigación en docencia universitaria*, 15(1). 1-15. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v15n1/2223-2516-ridu-15-01-e1209.pdf>.
- Jaramillo, C. G. S. (2020). *Proyecto de lectura y escritura y su incidencia en los procesos de formación lectora en estudiantes de bachillerato*. *Revista Cognosis*, 5(2), 103-108. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1777>.
- Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence Tech*, 4(IV), 59–68. Recuperado de <https://revista.sudamericano.edu.ec/index.php/convergence/article/view/35>.
- Kloss, S. y Muñoz, B. (2022). Escritura en educación superior: Hacia una propuesta de producción escrita para enseñar en la disciplina. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 22(3). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GvgyzNWfxV66r9hz8c4qm8c/?format=pdf&lang=es>.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- López Valero, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica. Lengua y literatura*, (10), 215-232. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/180303>.
- Llorens-Largo, F., Villagrà-Arnedo, C., Gallego-Durán, F. y Molina-Carmona, R. (2021). COVID-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus Virtuales*, 10(1), 73-88. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/746>.
- Medina, F. (2021). Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(35), 49-57. Recuperado de <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/412>.
- Melchiorre, L. (2021). Retroalimentar para aprender. Actividades para incorporar la retroalimentación a las prácticas de aula. *Revista de Educación en Biología*, 3, 744-746. Recuperado de <http://congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/672>.
- Meza, P., y Catalán, F. G. (2021). Un instrumento para evaluar la calidad lingüístico-discursiva de textos disciplinares producidos por estudiantes de Derecho. *Onomázein*, (51), 164-184. Recuperado de <http://www.cuadernos.info/index.php/onom/article/view/32877>.
- Núñez, P. C. H. y Padilla, P. C. V. (2019). Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 41-57. Recuperado de

- <https://www.cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/324>.
- Osle, Á. (2019). Efectos del " feedback" directo e indirecto en el desarrollo de la competencia escrita de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera. *Linred: Lingüística en la Red*, 17, 1-20. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/43048>.
- Parrado-Collantes, M. y Estrada-Chichón, J. L. (2021). Emoji y expresión escrita: posibilidades de aplicación y desarrollo en lenguas materna y extranjera. *Educação & Formação*, 6(1). Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832021000100057.
- Pino Brunet, N. D., Escobar Fuentes, S. y Herrera Fernández, J. A. (2020). *Mejora de las competencias de redacción y escritura académica en el ámbito universitario a través de las TIC*. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/20638>.
- Quituisaca Salazar, M. P. (2020). *Actividades lúdicas a través de Edmodo para perfeccionar la comprensión lectora en cuarto de básica* [Tesis de maestría]. Universidad de Israel. <http://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/2502>.
- Rocha, A.G.A. (2020). La importancia de los géneros textuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 5(10), 18-32. Recuperado de <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras-de/generos-textuales>.
- Rodero Antón, E. y Rodríguez de Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información*, 30(6). Recuperado de <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/86558>.
- Rodríguez, L. M. P. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 173-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14060241008>.
- Rojas Soriano, R. (2002). *Investigación-Acción en el aula. Enseñanza-Aprendizaje de la metodología*. Plaza y Valdés: México.
- Ruíz Menéndez, N. M. (2022). *Estrategias creativas de escritura en estudiantes de bachillerato* [Tesis de maestría]. Universidad San Gregorio de Portoviejo. Recuperado de <http://repositorio.sangregorio.edu.ec:8080/handle/123456789/2774>.
- Sánchez Mendiola, M. y Martínez González, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. UNAM: México. Recuperado de https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf.

- Sánchez Santos, M. G. y Torres Domínguez, A. (2021). Experiencia de docentes de las diferentes modalidades de bachillerato de la UAS ante la pandemia por COVID-19. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 13(26). Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/80439>.
- Sánchez Solórzano, S. C. (2021). *Estudio de la Influencia de la Cultura Escrita Mediada por TICS en el Rendimiento Académico del Área de Lengua y Literatura en los Estudiantes de Bachillerato* [Tesis de maestría]. Universidad Estatal de Milagro. Recuperado de <https://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/5700>.
- Santa Cruz Padilla, M. R. (2019). *Hábito de lectura y su relación con la redacción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la universidad privada del norte de Cajamarca, 2018* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Cajamarca. Recuperado de <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/3148>.
- Santana, M. G., Rodríguez Pulido, J. y Artilles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860016/243158860016.pdf>.
- Solanilla, J. A. (2019). *Estudio correlacional entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas con el rendimiento académico* [Tesis doctoral]. Universidad de Panamá. Recuperado de <http://up-rid.up.ac.pa/1762/>.
- Tapia-Machuca, R. L., García-Herrera, D. G., Cárdenas-Cordero, N. M. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Genially como una herramienta didáctica para desarrollar la redacción creativa en estudiantes de bachillerato. *CIENCIAMATRIA*, 6(3), 29-48. Recuperado de <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/389>.
- Valdés León, G. (2021). Competencia léxica y escritura académica: analíticas de aprendizaje en un curso de escritura universitaria. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(1), 1-13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/111119>.
- Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós: Madrid.


ANEXOS


Anexo 1. Cuestionario para egresados.

Captura de pantalla del instrumento cuestionario de salida para egresados, mismo que puede ser visualizado en su versión digital en la siguiente liga <https://forms.gle/RhFUkhDab97Zriq69>.

Competencia escrita: cuestionario de salida

En este momento estoy trabajando en una investigación que tiene como objetivo proponer una metodología para el enseñanza de la escritura. El propósito de este cuestionario es recabar información sobre tus experiencias educativas durante Taller de redacción II. Tu participación es voluntaria y anónima. Contestar este cuestionario toma aproximadamente 6 minutos. La información que ingreses en este cuestionario será utilizada para fines educativos. Gracias por tomarte el tiempo para contestar estas preguntas.

joel.almeida@udc.edu.mx [Cambiar cuenta](#) 

 No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Edad *

Tu respuesta

Género *

Elegir ▼

¿En qué año entraste a la universidad? *

Tu respuesta

¿En qué año terminaste tus estudios universitarios? *

Tu respuesta _____

¿Actualmente trabajas? *

Por trabajar nos referimos si recibes una remuneración económica.

Elegir



Describe, de forma general, cuál es son tus actividades laborales

Tu respuesta _____

¿Qué materias relacionadas con la redacción tuviste durante la carrera? *

Tu respuesta _____

¿Qué tipo de actividades y/o tareas realizabas en las clases de redacción? *

Tu respuesta _____

¿Tus profesores te permitían usar herramientas tecnológicas como apoyo para tus actividades durante la clase? *

Tu respuesta _____

¿Tus profesores permitían interacción entre alumnos como apoyo a las actividades durante la clase? *

Tu respuesta _____

¿Los profesores explicaron la importancia de mejorar la redacción? *

Tu respuesta _____

¿Los profesores resolvían las dudas que tenían los estudiantes? *

Tu respuesta _____

¿Los profesores de redacción te corregían tus tareas o actividades? *

Tu respuesta _____

¿Lo que aprendiste en las clases de redacción lo pusiste en práctica en otras materias? *

Tu respuesta

¿Lo que aprendiste en las clases de redacción lo pusiste en práctica después de la universidad? *

Tu respuesta

¿Sigues utilizando y/o consultas el material (cuaderno, libro, manual) de tus clases de redacción? *

Tu respuesta

¿Te gustó mejorar la redacción? *

Tu respuesta

Describe otras experiencias que hayas tenido en las clases de redacción. *

Tu respuesta

Enviar

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este formulario se creó fuera de tu dominio. [Denunciar abuso](#) - [Condiciones del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Anexo 2. Respuestas del cuestionario de egresados.

La liga <https://bit.ly/MemoriaRespuestasSalida> lleva a la hoja de cálculo con el concentrado de respuestas de los egresados que participaron en el cuestionario de salida.

	A	B	C	D	E	F	G	H	
1	Marca temporal	Edad	Género	¿En qué año entraste a la universidad?	¿En qué año terminaste tus estudios universitarios?	¿Actualmente trabajas?	Describe, de forma general, cuál es son tus actividades laborales	¿Qué materias relacionadas con la redacción tuviste durante la carrera?	¿Qué actividades realizaste de redacción?
2	4/2/2023 8:11:42	25	Mujer	2016	2019	Si	Administración	Redacción	Escritura
3	4/2/2023 11:51:29	21	Mujer	2019	2022	A veces	Capacitación a personal	Producción de cine, opin	Notas,
4	4/2/2023 13:41:58	23	Mujer	2017	2020	Si	Redacción, revisión y pu	Tuvimos al menos una pr	Escribi
5	4/2/2023 16:50:46	23	Mujer	2018	2021	Si	Recursos Humanos	Redacción I y II, taller de Redac	
6	5/2/2023 12:57:38	22	Hombre	2018	2021	Si	Edición y producción de	Comunicación oral y escri	Redac
7	6/2/2023 18:40:02	23	Mujer	2019	2022	No	No tengo	Taller de redacción, com	Lectura
8	19/2/2023 12:29:30	25	Hombre	2018	2020	A veces	Edición de Vídeo, Ediciór	Comunicación Escrita, T	Escribi
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									

Anexo 3. Ejemplo de fanzine.

La liga <https://bit.ly/MemoriaFanzine> lleva a un ejemplo de fanzine realizado por estudiantes de Taller de Redacción II en el que muestran lo aprendido acerca de las técnicas abordadas en la estrategia didáctica para una mejor redacción.

DIRECTORIO

DIRECCIÓN EDITORIAL BRENDA ALARCÓN	EDICIÓN DIGITAL JOSÉ LUIS MORALES STEPHANIE MEJÍA
EDICIÓN DIGITAL DENISSE BARRERA	REDES SOCIALES BOMBCHXRRY DENISSE41_ CAPETILLO BARRIOS DENISSE_CAPETILLO L.MORALES9
REDACCIÓN DENISSE CAPETILLO SIRLY MONTES	

